

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

**Nachrichten aus Schule, Staat
und Kirche**

Heinz Schmidt: **Multikulturalität und die Aufgaben
des Religionsunterrichts**

Gertrud-M. Coenen: **Elisa mehrt das Öl der Witwe**

Bernhard Dressler: **Wie frei möchten Sie sein?**

Eva Busse: **Bernwards Testament**

Dieter Reiher: **Religionsunterricht im Land
Brandenburg**

Bernhard Dressler: **Auf dem Weg zu einem veränderten
Religionsunterricht**

Hartmut Berlinicke: **Gemeinde im Spiegel**

Gert Traupe: **Mit Kindern vom Tod reden**

Joachim Kreter /
Michael Künne: **Alle kirchlichen Medienstellen**

Dirk Oesselmann: **Kirchentag '93**

Nr. 3 / 3. Quartal 1993

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

mpi



Das RPI Loccum widmet diese Ausgabe des Pelikan Landesbischof D. Horst Hirschler zum 60. Geburtstag

Inhalt

Jörg Ohlemacher:	Editorial	1
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	2
	GRUNDSÄTZLICHES	
Heinz Schmidt:	Pluralität, Multikulturalität und die Aufgaben des Religionsunterrichts	7
	PRAKTISCHES	
Gertrud-M. Coenen:	Elisa mehrt das Öl der Witwe	15
Michael Künne:	Ein Bild zum Reformationstag	21
Bernard Dressler:	Wie frei möchten Sie sein?	22
Eva Bussse:	Bernwards Testament	25
	KONTROVERSESES – OFFEN GESAGT	
Dieter Reiher:	Religionsunterricht im Land Brandenburg	29
Bernhard Dressler:	Auf dem Weg zu einem veränderten RU	33
	GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Hartmut Berlinicke:	Evangelische Bilder oder: Gemeinde im Spiegel	35
Gert Traupe:	Mit Kindern vom Tod reden	39
Joachim Kreter / Michael Künne:	Medienstellen der ev. Kirchen in Niedersachsen	43
Dirk Oesselmann:	Kirchentag '93 – Auf der Suche nach der „einen Welt“	45
	WISSENWERTES	
Gert Traupe:	Zum Kinder-Bibelquiz-Buch	46
Dietmar Peter:	Tagungsrückblick: Berufsalternativen für Schwerbehinderte	46
	Neu im RPI	47
	Veranstaltungshinweise	48

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Hartmut Berlinicke, Harpstedterstr. 2, 27793 Wildeshausen

Eva Busse, Luisenstr. 6, 31141 Hildesheim

Dr. Gertrud-M. Coenen, Bennoburg 11, 31139 Hildesheim

Dr. Bernhard Dressler, Am Berge 8a, 30926 Seelze

Joachim Kreter, Vor der Höhe 17, 31535 Mardorf

Michael Künne, Hohe Str. 21, 31592 Stolzenau

Dirk Oesselmann, c/o Igreja da Paz, Rua Verbo Divino 392, 04719 Sto. Amaro, São Paulo - S.P., Brasilien

Dr. Jörg Ohlemacher, Münchelhägerstr. 8, 31547 Rehburg-Loccum

Dietmar Peter, Am Bahnhof 1, 38518 Gifhorn

Dr. Dieter Reiher, Burghof 5, 14776 Brandenburg

Prof. Dr. Heinz Schmidt, Im Birkenbusch 5a, 48155 Münster

Dr. Gert Traupe, Alte Bahnhofstr. 29, 31515 Wunstorf

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, ebenfalls kostenlos.

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

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wider.

Graphik und Layout: M. Künne

V.i.S.P.: Michael Künne

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.

Tel. 0 57 66 / 81-0,

Telefax: 0 57 66 / 81 184

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Liebe

Kolleginnen und Kollegen,

es gibt manche Themen, die haben eine Zeitlang Konjunktur, dann schiebt sich etwas anderes in den Vordergrund. Man kann diese Entwicklungen an den Schlagzeilen der Tageszeitungen ablesen. Und in der Regel wechseln die Interessen schnell. – Von beängstigender Konstanz erweist sich der Rechtsradikalismus mit seinen menschenverachtenden Taten. Die Spitzen unserer Sicherheitsorgane betonen nach jedem neuen Mordfall – nach wie vor –, daß es sich um spontane Taten Einzelner gehandelt habe, – lange bevor Ermittlungsergebnisse vorliegen. Meldungen, die auf eine ausgebaute Logistik des Rechtsradikalismus in Deutschland und Europa hinweisen, werden demgegenüber sträflich vernachlässigt. Kein Zweifel, wir haben die Sache nicht im Griff – hat sie vielmehr uns vielleicht...?

Das Klima der Fremdenfeindlichkeit und des Hasses auf ausländische Mitbürger ist kein Naturereignis, sondern es wird erzeugt von Menschen, von Verantwortlichen, auch von uns – ebenso wie mögliche Gegenstrategien. „Der Umgang mit fremden Kulturen ist abhängig vom Verhältnis zur eigenen Kultur“, schreibt der Münsteraner Religionspädagoge *Heinz Schmidt* in seinem Beitrag zu Pluralität und Multikulturalität in diesem Heft. Was ist uns also unsere eigene Kultur wert und was bedeutet unser Glaube, die christliche Religion für die permanente Herausforderung durch die Anwesenheit der Fremden bei uns?

Wir stehen noch ganz am Anfang einer neuen Entwicklung, die Schule und Gemeinde in je unterschiedlicher Weise, sicher aber auch aus einer gemeinsamen Grundhaltung heraus beantworten müssen. In diesem Heft beginnen wir mit einer Thesenreihe von *Bernhard Dressler* den Versuch, die Konsequenzen, die sich für den Religionsunterricht aus den Veränderungen in der neuen deutschen Ost-West-Gesellschaft ergeben, zu prüfen bzw. deutlich zu machen, in welcher Richtung die Entwicklung gehen sollte.

Die Tagung der Parlamentarischen Versammlung des Europarates in Straßburg vom 1. bis 5. Februar 1993 hat bemerkenswerte Sätze zur Rolle der Religion im zukünftigen Europa formuliert und kommt zu sehr konkreten Empfehlungen, u. a. zu der, „sicherzustellen, daß der Unterricht in Religion



und Ethik ein Teil des allgemeinen Schulunterrichts ist und auf eine differenzierte und sorgfältige Darstellung der Religionen in Schulbüchern (auch Geschichtsbüchern) sowie im Schulunterricht in Hinblick auf ein besseres und tieferes Verständnis der jeweils anderen Religionen hinzuwirken“ (Empfehlung 1202, 1993). Wenn die nationalen Regierungen diese Empfehlungen beherzigen, bekommen die Religionspädagoginnen und -pädagogen alle Hände voll zu tun!

Wie schwierig sich der Weg des RU in den neuen Bundesländern gestaltet, wird exemplarisch deutlich an dem Bericht von *Dieter Reiher*, dem Direktor des Bildungszentrums der Berlin-Brandenburgischen Kirche in Brandenburg. Wer dieses Protokoll einer noch offenen Entwicklung liest, wird im Urteil vorsichtig sein, wenn die Verhältnisse in Ost und West verglichen werden sollen.

Gert Traupe nimmt ein Thema auf, das Kindern und Jugendlichen permanent präsent ist: Wie ist das mit dem Tod und dem Sterben-Müssen? Er versucht, Eltern und Unterrichtenden Orientierungen zu geben, die den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder angemessen sind.

Praktisches, Nachrichten, Hinweise – auch dieser Pelikan bietet wieder einen bunten Strauß und wir hoffen, daß für Sie etwas dabei ist.

Mit freundlichem Gruß

Ihr

Dr. Jörg Ohlemacher
– Rektor –

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Ein Drittel der ausländischen Jugendlichen ohne Berufsabschluß

Hamelner Sozialsekretär berichtet über EG-Workshop in Brüssel

Hameln. Von den 1,9 Millionen ausländischen Jugendlichen, die in der Bundesrepublik leben, haben mehr als ein Drittel keinen Berufsabschluß, und die Mehrheit nimmt an keiner Berufsausbildung teil. Wie Sozialsekretär Gerhard Köhler (Hamel) vom Kirchlichen Dienst in der Arbeitswelt (KDA) der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers am Montag gegenüber epd sagte, habe der KDA am Wochenende mit europäischen Partnerorganisationen einen dreitägigen Workshop in Brüssel veranstaltet, um Erfahrungen über Berufswahlorientierung und Qualifizierung am Beispiel von portugiesischen Arbeitnehmern auszutauschen. (epd. 20.04.93)

Historiker regt europäische evangelische Synode an

Von Thadden: Protestanten müssen Europa ernster nehmen

Hannover. Die Schaffung einer europäischen evangelischen Synode als Dauerinstitution hat der Göttinger Historiker Rudolf von Thadden vorgeschlagen. Mit 20 Prozent der Bevölkerung seien die Protestanten im sich vereinigen Europa eine Minderheit. Um so wichtiger sei es, „daß sie sich organisieren“, sagte von Thadden am Dienstagabend in Hannover. In einer Vortragsreihe des Hanns-Lilje-Forums

rief der Professor für Mittlere und Neuere Geschichte die Protestanten dazu auf, Europa ernster zu nehmen, nicht in einer Alternative zwischen Nationalstaat und Weltbürgertum zu verharren und nicht in negativer Kritik an katholischen Initiativen für Europa stecken zu bleiben.

Während der Vatikan präzise Vorstellungen von dem habe, was jetzt nach dem Zusammenbruch des Kommunismus „unter dem Vorzeichen Europa“ zu geschehen habe, hätten die Evangelischen „nur ein verschwommenes Europabild“. Sie seien in einem Dialog über Europa alles andere als sichere, fundierte Gesprächspartner. Auch die Konferenz Europäischer Kirchen (KEK), die nur alle paar Jahre tage, sei kein Dialogpartner für die europäischen Institutionen in Brüssel.

Europa sei „nicht nur Geographie, sondern auch Geschichte“, sagte von Thadden. In dem wünschenswerten Dialog zwischen Kräften des Glaubens und der Vernunft müßten die Kirchen erst einmal bekennen, daß sie „nicht immer die Freunde der Freiheit und der Menschenrechte“ gewesen seien, betonte der Historiker im Blick auf die Position der Kirchen zur französischen Revolution von 1789. Traditionskritik sei aber auch für „die Linken“ notwendig.

Da Europa auch ein Verantwortungsbereich für die christlichen Kirchen sei, müßten diese ihre Strukturen daraufhin überprüfen, ob sie den sich daraus ergebenden Anforderungen genüßten. In einer europäischen evangelischen Synode sollten nach von Thaddens Auffassung Minderheitskirchen und reiche Volkskirchen „zusammengespannt“ sein, auch wenn die Reichen zahlen müßten. (b0591/epd/21.4.1993)

Braunschweiger Aufruf gegen die „soziale Lüge“ verabschiedet. Kongreß über „Armut und Verelendung im reichen Deutschland“

Braunschweig. Als „politisches Ärgernis“ haben rund 200 Teilnehmer eines zweitägigen Kongresses in der Technischen Universität Braunschweig am Wochenende die „skandalöse Kluft in dieser Gesellschaft zwischen wachsender Armut auf der einen und wachsendem Reichtum auf der anderen Seite“ kritisiert. Eingeladen hatte die Bürgerinitiative für Sozialismus in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Studenten- und Studentinnengemeinde Braunschweig zu einem „Sozialpolitischen Ratschlag über Armut und Verelendung im reichen Deutschland“.

In der Abschlusserklärung mit dem Titel „Braunschweiger Aufruf gegen die soziale Lüge“ heißt es weiter, es drohe „innergesellschaftliche Apartheid und Ghettoisierung“ der Schwachen dieser Gesellschaft. Das Grundgesetz verpflichte dagegen zur „Herstellung gleichwertiger Lebensbedingungen quer durch die Republik“.

Auch der niedersächsische Sozialminister Walter Hiller sieht in den politischen Versprechen von der Angleichung der Lebensverhältnisse ein „folgenloses Lippenbekenntnis“. „Nie zuvor“, sagte der SPD-Politiker in einem Grußwort an die Tagungsteilnehmer, „waren die Einkommensgegensätze in Deutschland krasser als heute, nie zuvor gab es mehr Sozialhilfeempfänger, Arbeitslose und Wohnungssuchende, die Angst um ihre Zukunft haben.“ (b0614/-epd/25.04.93)

Landesjugendamt nimmt seine Arbeit auf

Das neugegründete Landesjugendamt nimmt in dieser Woche seine Arbeit auf. Die ersten 45 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beziehen neue Räume in der Podbielskistraße in Hannover. Ihre zentralen aktuellen Aufgaben sind die Umsetzung des Kindertagesstätten-Gesetzes und des Kindertagesstätten-Sofortprogramms. Daneben steht zunächst der organisatorische Aufbau der selbständigen oberen Landesbehörde im Vordergrund, teils ein Sprecher des Kultusministeriums am Montag mit. Mit dem seit dem 1. Januar 1991 geltenden Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) wird das Land verpflichtet, ein Landesjugendamt einzurichten. Mit der kommissarischen Leitung ist der bisherige Dezernent in der Bezirksregierung Braunschweig, Regierungsdirektor Hans-Peter Sawatzki, beauftragt worden. Am Ende der einjährigen Aufbauphase wird das Landesjugendamt insgesamt 130 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen haben. Davon arbeiten 100 in Hannover und 30 in den Außenstellen, die in Braunschweig, Lüneburg und Oldenburg verbleiben.

Als obere Landesbehörde wird das Landesjugendamt die Aufgaben der Jugendhilfe, die bisher bei den vier Landesjugendämtern der Bezirksregierungen lagen, für Niedersachsen übernehmen. Dazu gehören besonders die Aufsicht über die Kindertagesstätten, die Heimaufsicht, der Kinder- und Jugendschutz und die Jugendsozialarbeit. Von den Fachverbänden wird die neue Struktur überwiegend unterstützt. Mit der Neuregelung, die auch Bestandteil der Koalitionsvereinbarung ist, soll die fachliche Kompetenz an einem Standort gebündelt werden. Dies ist eine Voraussetzung dafür, daß Entscheidungen im Lande Niedersachsen nach einheitlichen Kriterien getroffen werden. Auch eine stärkere Spezialisierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird in einem zentralen Landesjugendamt möglich. (Niedersächsisches Kultusministerium, 03.05.93)

Frauen und Ökologie in Europa

Rom (Italien), 6. Mai 1993 (Iwi) – Zum Thema „Der stumme Frühling – dreissig Jahre danach: Frauen und Ökologie“ trafen sich vom 14. – 20. April in Santa Severa bei Rom über 40 Frauen aus 19 Ländern. Die Konferenz zur apokalyptischen Vision der Amerikanerin Rachel Carson von 1962, die damals schon auf die Gefahren der Umweltverschmutzung und -vergiftung hinwies, war von der Kommission zu Ökologie und Bioethik des Ökumenischen Forums Christlicher Frauen in Europa (ÖFCFE) angeregt worden.

Die teilnehmenden Frauen griffen die graue Vision eines Frühlings ohne Vogelstimmen und die ökologischen Fragestellungen aus einer christlichen Perspektive auf und entwickelten sie weiter. In ihrem Vortrag „Von der Apokalypse zur Genesis“ stellte die Theologin Anna Primavesi die Verbindung mit der biblischen Weisheit (Sophia) her. Ökofeministische Richtungen in der Theologie kamen ebenso vor wie die Gefahren und Chancen von Gentechnologie oder ein feministisch-ökologisches Konzept des Selbst. Die Konferenz forderte in ihren Schlußkommunikation eine Aufarbeitung der UNCED-Konferenz in Rio de Janeiro 1992 und eine Klarstellung der Motivation bei den Reproduktionstechnologien. In Besorgnis um die bedrohte Schöpfung und als Hoffnungszeichen für eine bessere Zukunft forderten die Teilnehmerinnen die europäischen Frauen auf, in Symbolaktionen Bäume zu pflanzen. (LWJ Nr. 9, 6.5.93)

Brasilien: Unterstützung für Landreform von Lutheraner gefordert

Imigrante (Brasilien), 6. Mai 1993 (Iwi) – Für eine Landreform in Brasilien, Südafrika und anderen Ländern, wo die Landfrage mit ethnischen und religiösen Konflikten vermischt ist, hat sich die Konsultation „Region und Religion: Land, Territorium und Nation aus einer theologischen Perspektive“ ausgesprochen. Auf der von der Studienabteilung des Lutherischen Weltbundes (LWB) und der Evangelischen Kirche Lutherischen Bekenntnisses in Brasilien (EKLBB) gemeinsam durchgeführten Konferenz haben in Imigrante (Brasilien) vom 17. – 24. April etwa 40 Personen aus 17 Ländern teilgenommen und das Thema theologisch, biblisch und soziologisch reflektiert.

Die Landfrage könne nicht isoliert gesehen werden, sondern müsse im Zusammenhang mit politischen Rechten, Erziehung, Modernisierung und mit dem Kampf für eine fairere und menschlichere Gesellschaft gesehen werden. Fallstudien zeigten den Konferenzteilnehmenden die Situation von Ureinwohnern in Brasilien, Südafrika und Nordeuropa in Relation zur Landfrage auf. Die materielle und spirituelle Bedeutung von Land für Ureinwohner wurde von den Teilnehmenden erkannt. Die Kirchen müssten gerade jetzt im UN-Jahr der autochthonen Bevölkerungsgruppen der Welt diese in ihrem Kampf für ihr geschichtliches Gedächtnis unterstützen und mit der befreienden Botschaft des Evangeliums begleiten, hiess es auf der Konferenz.

Die Frage von Ethnizität und Religion werde zukünftig auf der ökumenischen Agenda stehen, da der Kampf der Ureinwohner ums Überleben und für ihre Identität immer mit ethnischer oder nationaler Herkunft zu tun habe. Gewarnt wurde von den Konferenzteilnehmenden vor der Tendenz zu „nationaler Homogenität“ oder zu „ethnisch gesäuberten“ Staaten, die zu Krieg führen können, wie am Beispiel von Jugoslawien zu sehen sei. In der ökumenischen Diskussion zur Landfrage und -reform müsse realistischer und konkreter gedacht und müssten gerechtere Gesetze gefordert werden. (LWJ Nr. 9/6.5.93)

Kirchenfunk auf Radio ffn will Kirchen-Ärger aufgreifen

Hannover. Wer in Niedersachsen „über Kreuz mit der Kirche“ liegt, kann seinen Streit künftig über Radio ffn öffentlich austragen. Jeden Sonntag zwischen 8 und 9 Uhr wird der Streitfall eines Gemeindeglieders mit seiner Kirche dargestellt, und Hörer können sich mit eigenen Konflikten beim Sender telefonisch melden. Der Evangelische Kirchenfunk Niedersachsen (ekn), der diese Sendezeit verantwortet, will den Fällen nachgehen und sie in der Woche darauf präsentieren, teilte ekn-Chefredakteur Martin-G. Kunze am Mittwoch in Hannover mit. (b0697/epd/5.5.93)

„Ich habe doch schon alles: Wo soll da noch Platz für Kirche sein?“

15- bis 17jährige Gymnasiasten berichten
über ihre Erfahrungen
Von epd-Redakteurin Ulrik Millhahn

Hannover. „Die Kirche“, sagt Kati gleich am Anfang des Gesprächs, „interessiert mich überhaupt nicht.“ Ihre Banknachbarin Miriam fügt nachdenklich hinzu: „Ich habe doch schon alles: Freunde, Hobbies, wo soll da noch Platz

für Kirche sein?“ Zwei Stunden lang haben sich 15- bis 17jährige Schülerinnen und Schüler des Matthias-Claudius-Gymnasiums in Gehrden bei Hannover den Fragen des Evangelischen Pressedienstes gestellt. Kurz vor Beginn der Jugendsynode der hannoverschen Landeskirche berichteten Jugendliche, die nach eigenem Bekunden mit der Kirche „nichts am Hut haben“, über ihre Erfahrungen und Erwartungen. Ihre erste bewußte Begegnung mit der Kirche hatten sie fast alle im Konfirmandenunterricht. Obwohl der erst wenige Jahre zurückliegt, ist das Gespräch über diese Zeit eher zäh. „Ätzend“ sei es gewesen und „chaotisch“, von „fruchtbaren Liedern“ und unverständlichen Predigten ist die Rede. Arne meint: „Der Gottesdienst wird für alte Leute gemacht, und sie sahen auch alle aus wie Rentner.“ Das Echo seiner Mitschüler kommt prompt: Das sind auch alles Rentner! Einen richtigen Jugendgottesdienst hat während der Konfirmandenzeit niemand erlebt.

Kritisch beurteilen die Jugendlichen ihre Pastoren, die sich nicht durchsetzen konnten. Sascha bedauert im Rückblick, der „Konfer“ habe ihm nichts gebracht – außer Geld. Justus unterstützt ihn, über alles mögliche hätten sie gesprochen, nur nicht über kirchliche Themen, und die seien doch eigentlich der Sinn des ganzen Unternehmens. Die Erwartungen, die diese Zehntklässler an die Kirche haben, sind undifferenziert. Die Kirche soll in jeder Beziehung Vorbild sein, und von ihren Mitarbeitern wird erwartet, daß sie sich stets nach den Zehn Geboten richten. Justus betont, die Zehn Gebote seien wichtig, weil sie vorgeben, was richtig und was falsch ist. Gleichzeitig verlangen die Jungen und Mädchen aber auch, die Kirche dürfe sich nicht einmischen. Deshalb ist für Stefan die katholische Kirche auch „noch schwachsinniger“ als die evangelische. Ihr Verbot von Verhütung und Priesterehe stoßen auf Unverständnis. Die Probleme der hannoverschen Kirchenleitung mit homosexuellen Pastoren empören die Heranwachsenden. Das sei „Diskriminierung“, heißt es, und die sexuelle Gesinnung habe doch mit dem Glauben nichts zu tun. Die Kirche betone doch immer, alle Menschen seien gleich, und dann sei dies doch ein Widerspruch, sinniert Arne. Er fügt hinzu: „Ich finde, die widersprechen sich ziemlich oft.“

Eine Berechtigung hat die Institution Kirche für die Gehdrende Schüler nur noch im diakonischen Bereich. Der Dienst am Mitmenschen wird von allen positiv beurteilt. Bei der Frage nach den persönlichen Erwartungen wird es ganz still, es gibt kaum welche. Nur Sascha fällt ein von Schwarzen gestalteter Gottesdienst in den USA ein: „Da ging das richtig ab. Wenn so etwas hier eingeführt wird, gehe ich auch wieder hin.“ Miriam reicht es dagegen schon, mal andere Formen von Gottesdienst auszuprobieren. „Es müssen ja nicht gleich Rockkonzerte sein.“ Breite Zustimmung findet Katis Feststellung, es sei falsch, wenn sich die Kirche nur für alte Leute interessiere, denn „die sterben bald und dann ist keiner mehr da“. (b0706/epd/5.5.93)

Synode einstimmig für Bildung eines Jugendausschusses

Hannoversche Landeskirche will Jugend-
arbeit verbessern

Hannover. Einstimmig hat die Synode der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers am Donnerstag nachmittag den Beschluß gefaßt, einen Jugendausschuß zu bilden. Dieser Ausschuß, der sich noch während der bis Sonnabend andauernden Tagung des Kirchenparlaments konstituieren wird, soll zunächst bis zum Ende der Legislaturperiode die

Belange der evangelischen Jugend vertreten. Die Anregungen, Vorschläge und Ergebnisse der zweitägigen Diskussionen mit haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem Jugendbereich sollen von dem neuen Ausschuß beraten werden. Die Ergebnisse sollen dann so schnell wie möglich, erstmals zur nächsten Tagung im November, in die Synode eingebracht werden, um konkrete Beschlüsse zur Verbesserung der Jugendarbeit zu fassen. (epd, 14.5.93)

Religionslehrertreffen mit Eugen Drewermann

Öffentliche Versammlung des ANR im August in Loccum

Loccum. Zu einer öffentlichen Versammlung am 27. und 28. August in Loccum hat der Aktionsausschuß Niedersächsischer Religionslehrer (ANR) evangelische und katholische Religionslehrerinnen und -lehrer eingeladen. Bei dem Treffen in der Sporthalle der Waldschule in Loccum wird der katholische Theologe und Psychotherapeut Eugen Drewermann (Paderborn) mitwirken. Drewermann hält einen Vortrag zum Thema „Sprache der Bibel – Sprache unserer Seele“ und gestaltet einen „Liturgischen Abend“ mit. Seine tiefenpsychologische Auslegung biblischer Texte soll – wie es in der Einladung heißt – „zum Nachdenken darüber anleiten, auf welchen Ebenen biblische Texte zu verstehen seien, damit sie gegenwärtigen Menschen neu bedeutsam werden können“. Außerdem ist ein Gespräch mit Vertretern der Kirchen und des Kultusministeriums zum Thema „Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht kontrovers“ vorgesehen. Die Versammlung schließt mit dem Vorstandsbericht des ANR sowie mit der Vorstandswahl. (epd, 13.5.93)

Datenbank der Ethik-Forschung in Deutschland angestrebt

München (Bundesrepublik Deutschland). Eine Datenbank der Ethik-Forschung in Deutschland strebt das Institut „Technik-Theologie-Naturwissenschaft“ an, das am 5. Mai in München eröffnet wurde. Geplant sei auch die Dokumentation wichtiger Tagungen und Diskussionen zu Ethik-Fragen der heutigen Zeit, erklärten Mitarbeiter des von der bayerischen evangelischen Landeskirche, Universitäten, wissenschaftlichen Organisationen und Firmen getragenen Instituts vor der Presse. Das Institut ist der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität München zugeordnet und wird hauptsächlich aus Zuwendungen der 150 Mitglieder des Trägervereins finanziert. (LWI/Nr. 10/20.5.93)

Staatssekretärin

Renate Jürgens-Pieper: Schule und Jugendhilfe müssen gemeinsam neue Wege gehen

„Junge Menschen brauchen nicht nur eine qualifizierte Ausbildung, Arbeit und Wohnraum, sondern auch Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung und Räume zur Entwicklung eigener Interessen. Sie müssen erfahren, daß ihre Bedürfnisse ernst genommen werden und wir auf ihre Mitwirkung setzen“. Dies sagte die Staatssekretärin im niedersächsischen Kultusministerium, Renate Jürgens-Pieper, während

der Tagung „Kinder und Jugendliche fordern uns – Schule und Jugendhilfe in gemeinsamer Verantwortung“ am Montag in Delmenhorst. Diese dreitägige Veranstaltung (23. – 25. Mai 1993) der Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter der Länder Niedersachsen und Bremen gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern ist der erste Versuch, die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu verbessern und zu intensivieren.

Weder Schule noch Jugendhilfe könnten Reparaturbetriebe für politische und soziale Strukturprobleme sein. Sie könnten aber untereinander abgestimmte Antworten auf aktuelle Herausforderungen geben und neue Wege für die pädagogische Arbeit finden. „Beispielgebend für eine partnerschaftliche Kooperation könnte ein im Kultusministerium entwickeltes Modellprogramm 'Prävention und Intervention im Kontext von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei jungen Menschen' sein“, sagte die Staatssekretärin. Im Rahmen dieses gemeinsamen Modellversuches von Schule und Jugendhilfe sollen neue Formen des fachlichen Diskurses und der praktischen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen erprobt werden. Der Ansatz ist, auf lokaler Ebene praxisbezogene Partizipations- und Austauschprozesse anzustoßen, indem beide Gruppen in dem jeweils anderen Kompetenz- und Aufgabenbereich arbeiten. Kompetenz und Erfahrungen sammeln durch Rollentausch ist ein erster Schritt auf dem gemeinsamen Weg. Renate Jürgens-Pieper appellierte an die Vertreter von Jugendhilfe und Schule, die bisherige gegenseitige Distanziertheit zu überwinden und das zunehmende Interesse aneinander auszubauen und somit im Sinne der Jugendlichen die positive Zusammenarbeit weiterzuentwickeln. (Niedersächsisches Kultusministerium, 24.5.93)

Zur Integration behinderter Kinder

Hannover. Das Sozialministerium legt dem Kabinett jetzt den Entwurf einer Verordnung über die Übernahme der Sozialhilfekosten für die Betreuung behinderter Kinder in integrativen Gruppen von Kindertagesstätten vor, wobei zusätzlich zu der Übernahme der Kosten für Betreuung eine Pauschale vorgesehen ist, die 600 bzw. 100 DM ausmachen soll. Die Verordnung ist mit dem Kultusministerium strittig geblieben, das der Meinung ist, die Pauschale von 600 DM, die auch die Beförderung einschließt, müsse zum Ausgleich der Beförderungskosten um bis zu 250 DM je Kind erhöht werden. Das Sozialministerium meint demgegenüber, Ziel des Entwurfs sei es, für alle wesentlich behinderten Kinder unabhängig vom Ort der Betreuung Kosten in vergleichbarer Höhe zu übernehmen. Eine zu großzügige Abgeltung von Fahrtkosten schaffe die Gefahr der Ausgrenzung von schwer-behinderten Kindern aus der Integration. Die angebotene Lösung gilt als kostenneutral. (rb 25.5.93)

Kultusminister Professor Rolf Wernstedt genehmigt ersten Schulversuch „Sekundarschule“ in Niedersachsen

Integrierte Haupt- und Realschule in Holdorf (Vechta) nimmt zum Schuljahresbeginn 1993/94 ihre Arbeit auf

Der erste Schulversuch „Sekundarschule“ in Niedersachsen wird zum Schuljahresbeginn 1993/94 seine Arbeit aufnehmen. Der nie-

dersächsische Kultusminister Professor Rolf Wernstedt hat jetzt die Errichtung einer „Integrierten Haupt- und Realschule“ an einer vorhandenen Hauptschule in der Gemeinde Holdorf im Landkreis Vechta genehmigt. „Ziel des Schulversuchs ist es, zu klären, ob und unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler der Haupt- und der Realschule gemeinsam in einem integrierten System zu den Abschlüssen des Sekundarbereichs I geführt werden können“, sagte Rolf Wernstedt.

Die Zusammenarbeit von Hauptschulen und Realschulen hat in Niedersachsen eine lange Tradition. Ein Drittel der 393 Realschulen sind organisatorisch mit Hauptschulen zu „Haupt- und Realschulen“ mit einer Schulleitung und einem gemeinsamen Lehrerkollegium verbunden. Die inhaltliche Zusammenarbeit der beiden Schulzweige ist allerdings noch nicht weit fortgeschritten.

Durch die Errichtung einer Sekundarschule gewinnt der Schulstandort Holdorf an Bedeutung und Attraktivität für die Schülerinnen und Schüler und kann somit langfristig gesichert werden. Zur Zeit gehen bereits mehr als 60 Prozent des letzten Jahrgangs der Orientierungsstufe zu Gymnasien und Realschulen in anderen Gemeinden, und der Trend „weg von der Hauptschule“ hält weiter an. (Niedersächsisches Kultusministerium, 26.5.93)

„Der plötzliche Abschied von der Gegenwart und der Zukunft“

Ein Gesprächskreis für Trauernde mit minderjährigen Kindern

Hannover. Erstmals bietet die hannoversche Familienbildungsstätte der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers ab September einen Gesprächskreis für verwitwete jüngere Menschen an. Wie die Leiterin der Einrichtung in Hannover, Anne Günther, am Freitag gegenüber epd sagte, sollen sowohl die Trauer um den Verstorbenen als auch die Ängste, Nöte und Sorgen um die minderjährigen Kinder thematisiert werden.

Wie spreche man von dem verstorbenen Vater oder der Mutter, wie weit kann man ihn oder sie vor den Kindern weiterleben lassen oder ersetzen, seien schwierige Fragen, die sich dem zurückbleibenden Elternteil stellten, sagte Günther. Der Gesprächskreis, der in Form eines offenen Treffens stattfinden wird, soll die Möglichkeit zu Erfahrungsaustausch und Kontaktaufnahme unter den Betroffenen bieten. Die Gruppen werden von einer in Trauerarbeit erfahrene Gesprächsberaterin betreut.

Wie grundlegend sich das Leben nach dem plötzlichen Tod des Partners verändert, schilderte die 32jährige Christine im epd-Gespräch. Innerhalb weniger Tage war ihr Mann im vergangenen Jahr an einer angeborenen Gefäßmißbildung plötzlich gestorben. Vier Tage nach seinem Tod brachte Christine ihr drittes Kind zur Welt. Der Tod ihres Mannes habe für sie nicht nur Abschied von der Gegenwart, sondern vor allem auch von der Zukunft bedeutet, berichtet die Lehrerin. Allein mit den drei kleinen Kindern sei sie nun ständig auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen, ihr Lebensplan sei zunächst total zerstört worden.

Bei dem Treffen einer bundesweiten Selbsthilfegruppe für Trauernde mit kleinen Kindern habe sie erlebt, wie hilfreich ein Austausch mit Menschen in einer ähnlichen Situation sein kann. Sich gegenseitig zu unterstützen, sich zuzuhören und auszutauschen, seien wichtige Schritte, um weiterleben zu können, betonte Christine, die sich nicht für den Rest ihres Lebens in der Rolle des Opfers und der Verliererin sehen möchte. (epd, 28.5.93)

Kindertagesgesetz kollidiert mit Bundesrecht

Hannover. Bei dem alljährlichen Treffen zwischen Kultusministerium und den kommunalen Spitzenverbänden dürfte auch die Kollision zur Sprache kommen, die jetzt zwischen dem Kinder- und Jugendhilferecht des Bundes und dem niedersächsischen Ausführungsgesetz besteht. Während das Landesgesetz den Gemeinden die örtlichen Aufgaben der Jugendhilfe auf den Gebieten der Jugendhilfe und Jugendarbeit einschließlich der Förderung der Jugendverbände und der Förderung von Kindertageseinrichtungen abschließend zuweist, überläßt der Bundesgesetzgeber die Klärung der Zuständigkeiten einer Vereinbarung zwischen dem örtlichen Träger der Jugendhilfe und den Gemeinden. Im Widerspruch zum Bundesrecht steht auch die Landesbestimmung, die die den Gemeinden zugewiesenen Aufgaben zu solchen des eigenen Wirkungskreises macht. Das schafft eine ganze Reihe von Schwierigkeiten, auch in der Abgrenzung zwischen den örtlichen Aufgaben der Jugendhilfe, die den Gemeinden zustehen, und jenen, die den Kreisen bleiben. Eine Verordnung des Landes hierzu steht aus. Streitig ist im Gefolge der „schiefen“ Gesetzgebung auch die Frage, ob bestimmte Jugendhilfeleistungen auf die Gemeinden übergegangen sind oder nicht. Das spricht für die Notwendigkeit, die Landesgesetzgebung in Einklang mit dem Bundesrecht zu bringen. (rb, 5.6.93)

Projekt „Das ausländerfreundliche Dorf“ kommt voran

Runde Tische in den vier ausgewählten Gemeinden gebildet

Göttingen. Das von der hannoverschen Landeskirche finanzierte Projekt „Das ausländerfreundliche Dorf“ kommt voran. Sprecher der in Göttingen ansässigen Agrarsozialen Gesellschaft (ASG), die das bundesweit bislang einmalige Vorhaben koordiniert, berichteten in einem epd-Gespräch, in allen vier ausgewählten Gemeinden seien jetzt Arbeitsgruppen und „Runde Tische“ gebildet worden. An dem Projekt beteiligen sich die Dörfer Reinhausen, Sattenhausen und Scheden im Landkreis Göttingen sowie Bissendorf bei Osnabrück. Der aus dem Iran stammende Agraringenieur und ASG-Mitarbeiter Djawad Barádan sagte, an den „Runden Tischen“ beteiligten sich neben Vertretern der Ortsräte, Vereinsfunktionären und Mitgliedern der örtlichen Kirchengemeinden auch interessierte Dorfbewohner und Sprecher der in den Dörfern lebenden Flüchtlinge. Die „Runden Tische“ wollten vor allem praktische Probleme lösen, mit denen die Asylbewerber konfrontiert seien. Barádan nannte in diesem Zusammenhang als Beispiele Schwierigkeiten bei der Wohnraumbeschaffung und die Suche nach Kindergartenplätzen. Erste konkrete Ansätze zur Einbindung der Flüchtlinge in das Gemeindeleben gebe es vor allem auf Vereinsebene. So klickten jugoslawische Jugendliche im Sattenhäuser Fußballverein mit. Für den ASG-Geschäftsführer Hans-Joachim Becker ist besonders wichtig, daß bei den Diskussionen zwischen Deutschen und Ausländern auch die bestehenden Ängste und Vorurteile zur Sprache kommen. Immer noch glaubten viele einheimische Dorfbewohner, daß die Flüchtlinge vom Staat zu viel materielle Unterstützung erhielten und nicht arbeiten wollten. Die Asylbewerber müßten in den Dörfern beschäftigt werden, sagte Becker. Arbeit sei in Deutschland „nun mal der Sozialisationsfaktor Nummer 1“.

In der vergangenen Woche hatte die ASG Bürgermeister und Gemeindedirektoren, Pastoren und Vereinsvorsitzende aus den beteiligten Gemeinden zu einer „Leitungskonferenz“ nach Reinhausen eingeladen. An dem Treffen nahmen auch Vertreter der Landeskirche teil. (epd, 1.6.93)

Kirche in Hannover will bessere Betreuung für Asylsuchende

Stadtkirchentag regte auch eine Ladenkirche für die Stadtmission an

Hannover. Mit einer Gedenkminute für die Opfer von Solingen und mit Überlegungen für ein beispielhaftes „Haus der guten Ankunft“ für Asylbewerber hat der evangelisch-lutherische Stadtkirchentag Hannover seine positive Haltung gegenüber Ausländern bekräftigt. Um an einer verbesserten Betreuung in der Erstunterbringung von Zuwanderern mitzuwirken, soll der Stadtkirchenvorstand das Modell einer kircheneigenen Unterkunft einschließlich der Finanzierungsmöglichkeiten erarbeiten, beschloß der Stadtkirchentag am Mittwochabend in Hannover-Kirchrode. Damit ging das Parlament der 80 Kirchengemeinden in Hannover und Umgebung auf einen Antrag von Pastor Hermann Bergengruen ein, der eine Unterkunft in kirchlicher Trägerschaft vorgeschlagen hatte. „Die gesamte Fremdenpolitik in unserem Lande geht gegen unseren Glauben“, sagte Bergengruen in der Debatte. Diakoniepastor Walter Lampe machte darauf aufmerksam, daß ein solches Heim einen besseren sozialen Betreuungsstandard bieten müsse als das Land vorschreibe und finanziere. (epd, 3.6.93)

Kirchen schlagen dreijähriges Programm gegen Fremdenangst vor

EKD: Auch Deutschland hat jetzt verstärkt mit Rassismus zu tun

Hannover. Ein dreijähriges Programm zur Überwindung von Fremdenangst hat der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen (ACK) vorgeschlagen. Dabei soll neben der Untersuchung von kulturellen und sozialen Ursachen der Gewalt das positive Ziel eines friedlichen Zusammenlebens mit Ausländern und Minderheiten im Vordergrund stehen, heißt es in einem entsprechenden Beschluß des Rates der EKD, der am Dienstag in Hannover bekannt wurde. Der ACK gehören auch die römisch-katholische Kirche sowie die vorwiegend orthodoxen Kirchen ausländischer Minderheiten an.

Nachdem sich die deutschen Kirchen bisher im Rahmen der Ökumene vorrangig um Menschenrechtsfragen in anderen Ländern gekümmert hätten, sei man im Rat der EKD zu der Auffassung gelangt, daß man es nun auch in Deutschland verstärkt mit Rassismus zu tun habe, erläuterte Oberkirchenrat Klaus Wilkens im EKD-Kirchenamt in Hannover-Herrenhausen gegenüber Journalisten. Der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK) habe vor längerem gebeten, sein Programm zur Bekämpfung des Rassismus stärker auf Europa zu konzentrieren, und die EKD-Synode hatte letzten November den Rat um eine verstärkte Arbeit gegen Rassismus und Gewalt in Deutschland gebeten.

Bei dem vorgeschlagenen Programm soll nach den Vorstellungen der EKD der Zusammenhang von Fremdem und Eigenem als Auslöser von Angst, aber auch von Hoffnung erfahrbar gemacht werden. Konkret sollen die vielen beste-

henden Initiativen und Organisationen einbezogen und gefördert werden, die bereits auf diesem Gebiet arbeiten. Für Gemeinden, Schulen und Erwachsenenbildung seien Anregungen und Hilfen besonders wichtig. Die Erfahrungen sollen auch einfließen in wissenschaftliche Projekte und in die allgemeine Debatte etwa über die Notwendigkeit von Antidiskriminierungsgesetzen. (epd, 8.6.93)

„Radikale Umverteilung der Arbeit zugunsten von Frauen nötig“

Ausstellung in der Evangelischen Fachhochschule: Frauen im Osten

Hannover. Eine radikale Umverteilung der vorhandenen Arbeit auch zugunsten von Frauen hat Gerda Egbers, Sozialsekretärin im Industriepfarramt Hannover, am Montag gefordert. Zur Eröffnung einer Ausstellung, die unter dem Thema „Luxus Arbeit“ über den Abbau von Frauenarbeitsplätzen in den neuen Bundesländern informiert, sprach sie in der Evangelischen Fachhochschule Hannover. So habe es für die Textilindustrie mit ihren vorwiegend weiblichen Beschäftigten keine Konventionen in der Krise gegeben wie für die „männliche“ Stahlindustrie, kritisierte Egbers. Neben Arbeitszeitsverkürzung, die gegenwärtig schwer durchsetzbar erscheine, und dem Abbau von Überstunden sei auch nötig, daß Männer ihren Anteil an der Familienarbeit übernehmen und daß mehr qualifizierte Teilzeitarbeitsstellen geschaffen werden, sagte die Sozialsekretärin. Frauen als stille Reserve des Arbeitsmarktes in Krisenzeiten wieder „zurück an den Herd“ zu bringen, sei Ziel einer konservativen Wirtschaftspolitik. Während in der früheren DDR 91 Prozent der Frauen berufstätig gewesen seien, stellten sie nun dort zwei Drittel der Arbeitslosen. (epd, 7.6.93)

Bischof: Oldenburger Kirche „entschieden gegen Haß und Gewalt“

Oldenburg. Mit Entschiedenheit tritt die Evangelisch-lutherische Kirche in Oldenburg „allen Formen von Haß und Gewalt gegen ausländische Mitbürger“ entgegen. Dies hat Bischof Wilhelm Sievers am Mittwoch in einem Brief an die Gemeinden bekräftigt. Die fortgesetzten Brand- und Mordanschläge auf ausländische Mitbürger „in unserem Land“ offenbarten eine Menschenverachtung, die von den Christen mehr fordere, als nur persönliche Betroffenheit zu zeigen, heißt es in dem Brief der Kirchenleitung. Die Gemeinden werden ermutigt, sich im Glauben „an unseren Herrn Jesus Christus“ für das Leben aller Menschen einzusetzen und in Wort, Tat und Gebet daran mitzuwirken, daß die Fremden geachtet- und geschützt werden. (epd, 9.6.93)

Hinrich Buß aus Wolfsburg wird Landessuperintendent in Göttingen

Kirchensenat berief Nachfolger für Rolf Koppe als Regionalbischof

Göttingen. Neuer Landessuperintendent für den Sprengel Göttingen wird der Wolfsburger Superintendent Dr. theol. Hinrich Buß (56). Der Kirchensenat der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers hat ihn als Nachfolger von Rolf Koppe berufen, der als Leiter des Außenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) nach Hannover geht. Buß

wird am 10. Oktober in der Jacobikirche in Göttingen von Landesbischof D. Horst Hirschler in sein Amt als „Regionalbischof“ eingeführt. Hinrich Buß ist Vorsitzender des Landessynodalausschusses, der die Landessynode zwischen ihren Tagungen vertritt, und gehört auch dem Kirchensenat an. Er stammt aus Selverde (Kr. Leer) und studierte Theologie in Bethel, Heidelberg, Tübingen und Göttingen. 1967 wurde er Gemeindepfarrer in Dransfeld (Kr. Göttingen), dann Dozent am Religionspädagogischen Institut in Loccum, Studiendirektor am Predigerseminar in Hildesheim, und seit 1983 ist er Superintendent in Wolfsburg. Dort hat er sich besonders in der Diakonie und für die Völkerverständigung eingesetzt. Leitungsfunktionen hat er im Wolfsburger Aktionsbündnis gegen Ausländerfeindlichkeit, im Deutsch-arabischen Freundschaftskreis und in der Initiative für die Entschädigung von ehemaligen Zwangsarbeitern. Buß gehört dem Beirat der Industriediakonie an und gab das Buch heraus „Kirche vor den Werkstoren – VW und evangelische Kirche in Wolfsburg“. (epd, 10.6.93)

Bremer CDU-Fraktion stellt Antrag gegen Scientology

Bremen. Die CDU-Fraktion in der Bremischen Bürgerschaft hat am Freitag eine regelmäßige Überwachung der „Aktivitäten und Methoden“ der Scientology-Organisation gefordert. In einem Antrag an die Bürgerschaft setzt sie sich außerdem für eine kontinuierliche und breite Öffentlichkeitsarbeit ein, um dem Expansionsdrang der Organisation entgegenzuwirken. Der Senat, die Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven, die Kirchen und andere gesellschaftliche Organisationen werden aufgerufen, dem „Mißbrauch von Menschen zum Zwecke des Machtzuwachses und der Profitmaximierung“ mit eigenen Initiativen entgegenzuwirken. Die Bürgerschaft wird aufgefordert, die Scientology nicht als eine Religionsgemeinschaft anzusehen, sondern als eine allein auf Profit und Macht gerichtete Organisation, die „ihre wahren Ziele unter dem Deckmantel der Religionsausübung“ zu verschleiern versuche. Verurteilt werden sollen die Arbeitsmethoden der Scientology, die zu psychischer und finanzieller Abhängigkeit von Menschen führten, die Überwachung der Mitglieder durch einen eigenen Geheimdienst sowie die Unterwanderung und Beeinflussung von Wirtschaftsunternehmen durch die Scientology. (epd, 11.6.93)

„Arbeitsverwaltung gefährdet Nachwuchs für Altenpflege“

Evangelische Schulen: Kürzung trifft Einrichtungen und Teilnehmer

Hannover/München. Der Altenpflege geht der Nachwuchs aus, weil die Bundesanstalt für Arbeit die Förderung von Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen erheblich gekürzt hat. Diese Kritik übt die Arbeitsgemeinschaft evangelischer Ausbildungsstätten für Altenpflege in einer Resolution zum Kirchentag in München. „Katastrophale Folgen“ sieht die Vorsitzende, Waltraud Meyer-Kriechbaum (Hannover), für Schülerinnen und für die Schulen selbst, von denen einige schon die Schließung angekündigt hätten. Ungelernte erhalten nach ihren Angaben nur noch ein Drittel der Lehrgangsgelöhne erstattet. Arbeitslose sollen 30 Prozent der Kosten tragen. Diese Regelung treffe vor allem Frau-

en, die nach Kindererziehung oder Scheidung wieder in das Berufsleben zurückkehren wollen, diese Gebühren aber nicht von ihrem Unterhaltsgeld zahlen könnten. Dadurch verliere der Beruf des Altenpflegers seine Attraktivität gerade für Menschen, die durch ihr Alter und ihre Lebenserfahrung besonders geeignet wären, bedauern die Altenpflegeschulen. Durch die Sparmaßnahmen und den Rückgang der Ausbildungszahlen seien die konfessionellen Schulen besonders hart getroffen, heißt es in der Resolution. Dabei sei ihnen der heutige Standard der Altenpflege zu verdanken. Außerdem bleibe jetzt der Nachwuchs für einen Beruf aus, der angesichts des wachsenden Anteils alter Menschen von besonderer gesellschaftlicher Bedeutung sei. (epd, 11.6.93)

Erfahrungen mit „Sonne und Kreuz“ gesammelt

Erster Religionspädagogischer Tag in Alfeld/
Neue Ausdrucksmöglichkeiten anbieten

Alfeld. Der Kirchenkreis Alfeld hatte zum ersten Religionspädagogischen Tag eingeladen: 30 Religionspädagogen aus Kindergärten, Schulen, Kirchen und Universitäten kamen in die Leinestadt, um ihre Erfahrungen mit den Symbolen „Sonne und Kreuz“ zu machen. Sie in Spiel und Tanz, Meditation und Malen, Lied und Rhythmus tiefer zu verstehen, sollte Ziel dieses Tages sein.

Nach begrüßenden Worten von Gastgeber Superintendent Wolhard Pohlmann und einer Andacht ging man zunächst in zwei Arbeitsgruppen mit verschiedenen Schwerpunkten auseinander.

Ein Gruppe mit dem Schwerpunkt „Lied und Tanz und rhythmische Gestalten“ leitete Siegfried Macht vom Religionspädagogischen Institut (RPI) in Loccum, bekannt als Komponist vieler neuer, religiöser Lieder.

Mit seiner lebendigen Art gelang es ihm, auch Teilnehmer ohne große musikalische Vorkenntnisse zum Musizieren, Tanzen und Singen zu bewegen. Es machte einfach Spaß, die Lieder zu Sonne und Kreuz zu singen, sie in Bewegung umzusetzen und rhythmisch zu gestalten.

Einen anderen Schwerpunkt bildete die zweite Gruppe. Mit der Methode des Bibliodramas wurde versucht, durch Spiel, Tanz, Meditation, Malen und Musik zu einem ganzheitlichen, Leib und Seele in gleichem Maße einbeziehenden Erfahren biblischer Texte zu gelangen. Das „Wort Gottes“ so hineinzuholen in das eigene alltägliche Erleben und es auf andere, neue Weise lebendig werden zu lassen, das war das Ziel, das sich die beiden Leiterinnen Silke Deyda und Christiane Scholz-Mundsck gesetzt hatten.

Nicht zuletzt ihrer ideenreichen und einfühlsamen Art der Gruppenarbeit war es zu verdanken, daß diese Art der Begegnung mit biblischen Texten für die Beteiligten zu einer bereichernden Erfahrung wurde.

Angesichts dieser intensiven Art der Gruppenarbeit war es gut, daß die Teilnehmer zum Mittagessen zusammenbleiben konnten. Eine Hauswirtschaftslehre der Berufsbildenden Schule Alfeld hatte es möglich gemacht und ein Essen gekocht.

Neben der Fortführung der Gruppenarbeit standen die Gedanken von Prof. Christoph Bizer von der Universität Göttingen im Mittelpunkt des Nachmittags.

Seine Aufgabe war, die Erfahrungen und Beobachtungen aus der Gruppenarbeit einfließen zu lassen in Gedanken über „Elemente einer Gestaltpädagogik“. Gerade angesichts der

Tatsache, so führte der Theologe aus, daß die eigenen seelischen Ausdrucksmöglichkeiten bei Jugendlichen durch die Flut der von den Medien vorgegebenen Verhaltensweisen und Gefühle immer flacher werden, sei es in besonderem Maße für die Religion wichtig, neue Räume und Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten, in denen sich jungen Menschen ihrer Innerlichkeit wieder zunehmend bewußt werden können.

Wichtig sei es, „wieder zu lernen, eigene Wahrnehmungen zu machen, um das, was ich wahrnehme, in mir wachsen zu lassen und zu sehen, was daraus wird und wie die Wahrnehmungen mich verändern“.

Die Bibel biete – wie die Erfahrungen aus der Gruppenarbeit eindrücklich gezeigt hätten – dazu einen reichen Schatz an Worten, Symbolen und Erfahrungen an, die die Vorgabe für einen wechselseitigen Prozeß sein können.

Allein durch Verkündigung des Wortes sei ein solcher Prozeß allerdings nicht in Gang bringen. Neue Methoden wie z. B. Bibliodrama oder Lied und Tanz seien notwendig, um die Fülle biblischer Inhalte für unser Leben wieder neu zum Klingen zu bringen.

Mit einem Sonnentanz nach einer Melodie von Johann Sebastian Bach endete dieser Tag, wie er begonnen hatte, der Kreis war geschlossen.

RPI Loccum

1. Tagung für LBS-StudentInnen im RPI

Vom 27. – 28. Mai 1993 tagten in Loccum Studentinnen und Studenten für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen (LBS) mit Zweifach Evangelische Religion. Die erste Zusammenkunft dieser Art stand unter dem Thema „Jugend und Gewalt“. Eingeladen waren alle LBS-Studierenden der vier niedersächsischen Hochschulstandorte (Hannover, Göttingen, Osnabrück, Oldenburg). Neben der thematischen Arbeit und einer Unterrichtshospitation an den Berufsschulen in Nienburg und Neustadt sollten vor allem informelle Kontakte zwischen RPI, Ständigem Ausschuß und den Fachseminaren geknüpft werden. Die Berichte über die Studienbedingungen an den vier genannten Universitäten und die stagnierende Zahl der Studierenden stellen unmißverständlich die Aufgaben einer gezielten Werbung an den Gymnasien und Fachgymnasien, einer Reform dieses Studiengangs (Problem der alten Sprachen) und der Verbesserung der Rahmenbedingungen des Studiums (Personal, Inhalte) dar.

RPI Loccum

GRUNDSÄTZLICHES

Heinz Schmidt

Pluralität, Multikulturalität und die Aufgaben des Religionsunterrichts

Pluralität und Multikulturalität sind vielgenannte Leitbegriffe gegenwärtiger kultureller Selbstdeutungen. Im Blick ist hierbei die immer noch zunehmende ethnische, sprachliche, religiöse, soziale, moralische und allgemein lebenspraktische Differenzierung, die unter diesen Leitbegriffen zunächst einmal als Nebeneinander verschiedenartiger Gruppen erscheint. Da das Nebeneinander nicht problemlos ist, verbindet sich mit dieser additiven Betrachtungsweise meist auch eine normative Komponente, die sich in der Pädagogik unter Begriffen wie Erziehung für eine pluralistische Gesellschaft oder „multikulturelle Erziehung“ bzw. „interkulturelle Pädagogik“ äußert. Gemeint ist der Versuch, aus dem konflikträchtigen Nebeneinander durch kommunikativen Austausch ein gedeihliches Miteinander werden zu lassen. Multikulturalität – so lautet dann die Diagnose – ist im additiven Sinn bereits Realität, im normativen Sinn aber eine Aufgabe.

Was aber ist Kultur und welche interkulturellen Beziehungen sind möglich? Nach E. Cassirer umgibt sich der Mensch mit einem symbolischen Universum¹, das ihm Selbst- und Weltkenntnis ermöglicht. Es entsteht aus dem Zusammenspiel von Sitten und Gebräuchen Sprache, Kunst, Religion, Recht, Moral, Wissenschaft/Technik und Wirtschaft. So dient Kultur als Ausgangspunkt der Identitätsfindung und bildet den Kontext individuellen Selbst- und Weltverständnisses. Die in modernen Kulturen verbundenen Elemente sind dabei äußerst heterogen und bereichsspezifisch. Sie stellen dennoch Orientierungshilfen im Bereich des Ästhetischen (Schönheit), des Rechts (Gerechtigkeit), der Wissenschaft (Erkenntnis), der Logik (Wahrheit), der Ethik (Sittlichkeit) oder des Religiösen (Heiligkeit) dar. Die über die verschiedenen Sozialisations- und Bildungsprozesse (in Familie, Kindergarten, Schule) erworbenen Vorstellungen und Bewertungen bestimmen auch

die Einstellungen zu anderen Kulturen. Diese können verstanden werden als etwas Auswärtiges, räumlich und zeitlich Getrenntes, zu dem man keinen direkten Bezug hat (z.B. Kultur des Eskimos); sie bleiben dann gleichgültig.

- Ungehöriges, Unpassendes, das im Gegensatz zu dem Selbstverständlichen, Normalen, Vertrauten steht (z.B. Kleidung, Hauptfarbe, Eßgewohnheiten, Kultus, Musik etc.); sie werden Stein des Anstoßes.
- noch Unbekanntes, als Möglichkeit des Austausches neuer Erfahrungen; sie werden zum Objekt der Neugier.
- Unerkennbares, grundsätzlich Anderes und Unheimliches; sie wirken dann angstausslösend und mobilisieren eine u.U. aggressive Abwehrhaltung.

Der Umgang mit fremden Kulturen ist abhängig vom Verhältnis zur eigenen Kultur. Führen Sozialisation und Erziehung zu einem starken Selbstbewußtsein, wird man Fremden souverän begegnen. Zu Zeit einer allgemeinen Orientierungskrise zeigt sich auch Unsicherheit im Umgang mit fremden Kulturen, seien es übertriebene Ängste oder krampfhaftige Identifikationen. Die gegenwärtige Orientierungskrise manifestiert sich nicht nur im konflikthafter Umgang mit Menschen anderer Herkunft, sondern auch in den sozialpsychologischen Befindlichkeiten, die heute immer wieder genannt werden: Individualisierung und Entsolidarisierung, Relativismus und Traditionsabbruch, Identitäts- und Sinnkrise, Rollendiffusion und Bricolage-Mentalitäten.

Nur scheinbar widersprechen dem andersartige Diagnosen: Gruppenabhängigkeit, Fundamentalismus und Traditionalismus, Identifikation mit Leitfiguren, Determinismus und Familienorientierung. Unschwer ist zu erkennen, daß der Verlust relativ homogener Lebenswelten, wie er sich etwa am Verschwinden religiös kultureller Milieus (im Nahbereich)



zeigt, teilweise defensiv durch Sicherheit verheißende Identifikationen, teilweise offensiv durch Orientierung an der Vielfalt beantwortet wird. Vielen scheint es schwer zu fallen, die Anregungsvielfalt einer pluralen symbolischen Umgebung mit ihrem Streben nach symbolischer Kohärenz in Einklang zu bringen.

Mit den Leitbegriffen „Pluralität“ und „Multikulturalität“ wird – im Gegensatz zur kulturellen Hierarchie traditioneller Gesellschaften – ein geordnetes Nebeneinander unterschiedlicher, je eigenständig profilierter Einstellungen, Lebensformen und Wahrheitsansprüche in öffentlicher Konkurrenz normativ gesetzt, deren Miteinander durch die Anerkennung eines gemeinsamen Rahmens gesichert werden muß. Für die Bestimmung dieses gemeinsamen Rahmens gibt es gegenwärtig die Alternative zwischen zwei Deutungsmustern. Das erste ist unter dem Stichwort „Civil Religion“² bekannt, das zweite möchte ich unter dem Begriff kommunikationsethische Verallgemeinerung erörtern, obgleich es von seinem Hauptvertreter Jürgen Habermas mit „Verfassungspatriotismus“³ bezeichnet wird. Der Begriff „Civil Religion“ wurde von dem amerikanischen Religionssoziologen Robert N. Bellah beispielhaft entfaltet⁴. Bellah konnte im öffentlichen Leben der USA eine Fülle religiöser Symbole und Akte namhaft machen, die sowohl im politischen System als auch in sozialer Interaktion an zentraler Stelle auftauchen. Sie seien wegen ihrer Konsensfähigkeit in der Lage, die weltanschaulich sehr unterschiedlichen Gruppen und Individuen religiös an das politisch-soziale System sowie an die Entwicklung der amerikanischen Gesellschaft zu binden und ihre Institutionen und Repräsentanten zu legitimieren. Man denke nur an die „Pledge of allegiance“ bei Schulbeginn und vielen anderen Gelegenheiten. Die These Bellahs wurde von Hermann Lübke auf europäische Verhältnisse, genauer auf das politische System übertragen. Ihm zufolge kann der moderne liberale und demokratische Staat seine religiösen und moralischen Voraussetzungen nicht selbst gewährleisten. Er bedarf eines nichtkonfessionellen religiösen Fundaments, um seinen Wertvoraussetzungen Verbindlichkeit zu sichern und um sich nicht selbst in einen autoritären Machtapparat zu verwandeln. Er braucht Zivilreligion! Sie ist das Ensemble derjenigen Bestände religiöser Kultur, die in das politische System faktisch oder sogar förmlich-institutionell, wie im religiösen Staatsrecht, integriert sind. Sie sind daher auch nicht den Religionsgemeinschaften als ihren eigenen internen Angelegenheiten überlassen, sondern binden die Bürger unabhängig von ihren konfessionellen Zugehörigkeitsverhältnissen auch in ihrer religiösen Existenz an das Gemeinwesen und legitimieren dieses Gemeinwesen in seinen Institutionen und Repräsentanten als in letzter Instanz religiös, d.h. auch im religiösen Lebensvollzug anerkennungspflichtig.

Zwei Gründe werden im allgemeinen gegen die These angeführt, Zivilreligion sei ein geeigneter Name für plurale und multikulturelle Gesellschaften. Zum einen erweist sie sich bei näherem Hinsehen in den USA und soweit sie in Fragmenten in der BRD identifizierbar ist, als verallgemeinerte jüdisch-christliche Religiosität⁵. Dies sei für andere Religionen und Lebensauffassungen unzumutbar. Zum anderen kommt für alle religionskritischen Strömungen seit der europäischen Aufklärung eine (christlich)-religiöse Fundierung der Gesellschaft nicht in Frage, weil dies auf eine Negation ihrer antireligiösen Tradition des Kampfes um Menschenrechte hinausläufe⁶. Diese Einwände sind ernst zu nehmen, jedoch können sie nicht eine ersatzlose Preisgabe des Konzepts einer Civil Religion“ begründen, wie später noch darzulegen sein wird.

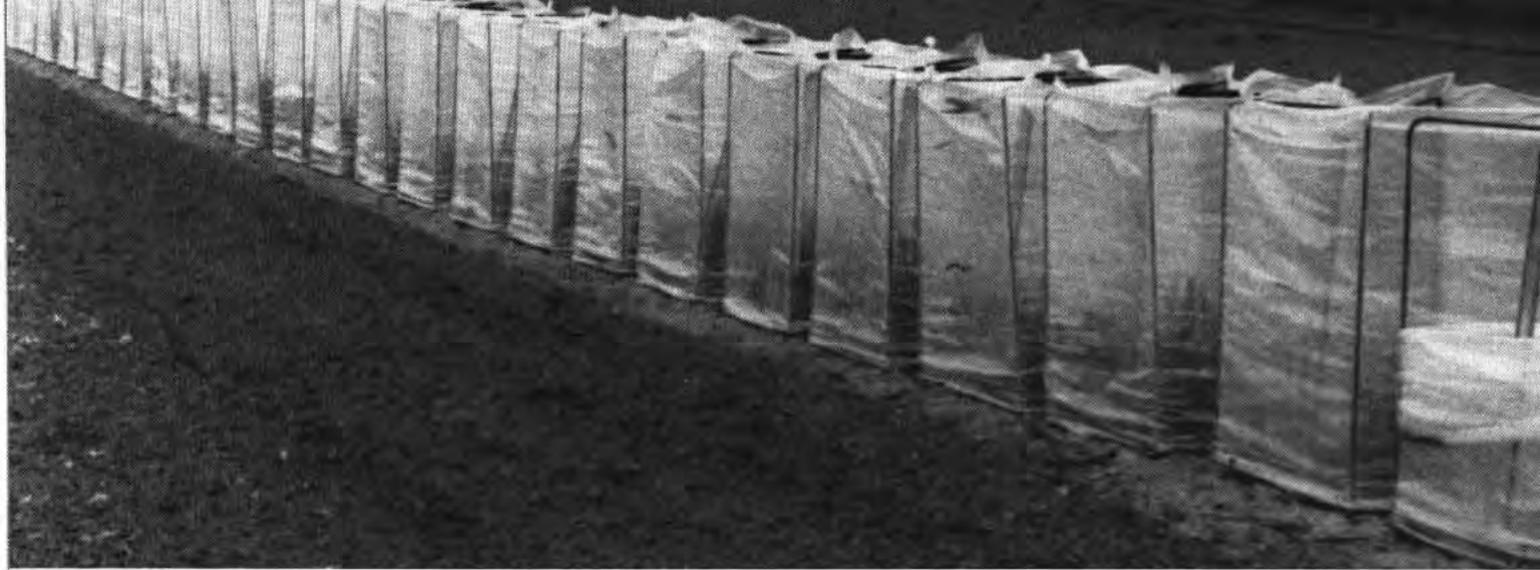
Bei der Erläuterung des Alternativkonzepts der kommunikationsethischen Verallgemeinerung geht Habermas⁷ von der Identitätsproblematik aus. Da die Wahrnehmung der Pluralität eine Ausbildung kollektiver – nationaler oder religiöser – Identitäten unmöglich macht, kann sich Identität nur als personale in der individuellen Lebensgeschichte herausbilden. Die individuelle Lebensgeschichte ereignet sich aber – wie schon Kieckergaard erkannt hat – im Kontext des bürgerlichen Lebens. Sie erwächst in einem lebenslangen Prozeß aus diesem bürgerlichen Leben, wird aber nicht mit ihm identisch, sondern bleibt reflexiv auf sich selbst bezogen. Diese

dialektische Struktur des Identitätsbildungsprozesses läßt Habermas nach intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhängen fragen, die die Ausbildung einer Ich-Identität begünstigen. Die Bindung der Lebensverhältnisse an eine Tradition oder Überzeugung komme dafür nicht in Frage, hingegen müsse deren plurale Verfassung selbst theoretisch begründet und aktualisiert werden.

Hier greift Habermas auf das schon genannte Konzept des „Verfassungspatriotismus“ zurück. Unter Patriotismus ist eine Identifikation mit den eigenen Überlieferungen und Lebensformen zu verstehen. Sie wird im Verfassungspatriotismus nicht aufgehoben, sondern von einer abstrakteren Form der Identifikation überlagert, die sich auf die Verfahren und Prinzipien der demokratischen Verfassung bezieht. Habermas verdeutlicht dies in zwei Richtungen, und zwar hinsichtlich der Überlieferungen wie der Verfassung wie folgt: „Die verfassungspatriotische Bindung an diese Prinzipien muß sich freilich aus dem konsonanten Erbe kultureller Überlieferung speisen. Immer noch prägen die nationalen Überlieferungen eine Lebensform mit privilegiertem Stellenwert, wenn auch nur eine in einer Hierarchie von Lebensformen verschiedener Reichweite. Diesen wiederum entsprechen kollektive Identitäten, die einander überlappen, aber eines Mittelpunktes, wo sie zu nationaler Identität gebündelt und integriert werden, nicht mehr bedürfen. Die abstrakte Idee der Verallgemeinerung von Demokratie und Menschenrechten bildet statt dessen das harte Material, an dem sich nun die Strahlen der nationalen Überlieferungen brechen – der Sprache, der Literatur und der Geschichte der eigenen Nation.“⁸ Über strittige Normen muß auf demokratischem Weg, d. h. in kommunikativen Prozessen, in denen auch Minderheiten zu ihrem Recht kommen, Verständigung erzielt werden. Im Zentrum dieses Konzepts steht mithin die schon erwähnte kommunikationsethische Verallgemeinerung.

Bemerkenswert ist, daß Habermas von der Metapher der Mitte auch im Blick auf die multikulturelle Gesellschaft eigentlich nicht abrückt, sondern die Mitte neu besetzt. An die Stelle einer Leittradition tritt „die abstrakte Idee der Verallgemeinerung von Demokratie und Menschenrechten“. Damit sind nicht nur Verfahrensregeln, sondern auch moralische Prinzipien, die erstere begründen, aber auch über sie hinausgehen, also Grund- und Menschenrechte gemeint. Außerdem kommt auch Habermas nicht ohne Bezug auf normierende kollektive Traditionen und Lebensformen aus. Es ist geradezu verblüffend, wie trotz der eingangs festgestellten prinzipiellen Relativierung kollektiver Identitäten diese nun doch wieder – wenn auch als sich überlappende – eine konstitutive Rolle im Gesamtsystem multikultureller Gesellschaft erhalten. Dies weist auf Schwächen des Habermaschen Konzepts hin, die noch etwas näher zu beleuchten sind.

Die erste Schwäche hängt mit einer erstaunlichen Naivität der Rede von einer multikulturellen Gesellschaft zusammen. Sie suggeriert ein Neben- bzw. Miteinander (so) unterschiedlicher, aber jeweils kohärenter Sinnsysteme, die daher den Namen Kultur tragen und kollektive Identitäten begründen können. Ausgeblendet ist hier⁹ die Übermacht der modernen identitätszerstörenden Mechanismen. Habermas spricht von sich überlappenden kollektiven Identitäten. Solche sind aber höchstens noch bei – meist konservativen – Minderheiten anzutreffen, die sich zudem meist defensiv gegenüber einer durch Technik, Wissenschaft, Ökonomie und Massenmedien regulierten Gesellschaft verhalten, während die „nachchristlichen“ Individuen darauf eingestellt sind, angestammte oder neue Lebensformen experimentell und funktional zu verstehen. Die Mehrzahl der Einwanderer befindet sich demgegenüber in einer höchst prekären kulturellen Situation. Als in ihren Gesellschaften unterprivilegierte, Arbeitslose oder als verarmte Landbevölkerung hatten sie nur geringen Anteil am kulturellen Erbe ihrer Heimat. Nur die wenigsten von ihnen hatten Zugang zu den Modernisierungsprozessen der eigenen Kultur. Als Verunsicherte werden sie leicht zu Opfern nationalistischer oder fundamentalistischer Ideologien oder sie passen sich widerstandslos den hierzulande dominierenden Werten an: Mobilität, Anpassungsfähigkeit, Konsum- und Erlebnisorientierung.



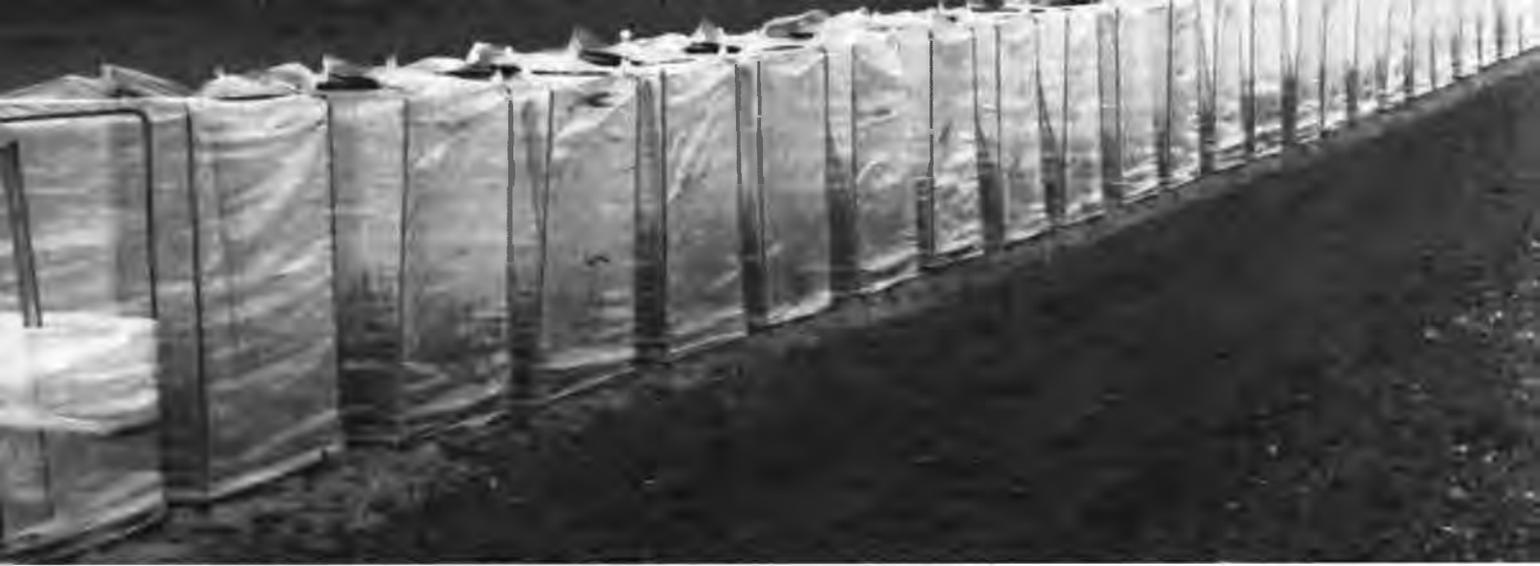
Die Frage, worauf es im Leben ankomme, beantwortet die Mehrheit aller Jugendlichen nach Heiner Barz¹⁰ „eudämonistisch“, d.h. mit dem Streben nach Wohlbefinden. Generell lasse sich eine „Tendenz zur Subjektivierung der Maßstäbe feststellen: Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptanz, Selbstkongruenz“ durch Ausschöpfung der individuellen Bedürfnis- und Talentpotentiale. Kollektive Identitäten und kulturelle Überlieferungen sind hier nicht nur abgeschwächt, sondern zerstört. Die „Strahlen der nationalen Überlieferungen“ wärmen die demokratischen Kommunikationsprozesse nicht mehr; diese werden hingegen durch eudämonistische Ansprüche aufgeheizt, denen mit vorhandenen politischen und sozialen Instrumenten kaum noch Rechnung zu tragen ist.

Eine zweite Schwäche des kommunikationsethischen Konzepts liegt auf theoretischem Gebiet. Demokratie und Menschenrechte sind nicht voraussetzungslos, sondern Ergebnisse einer konfliktreichen Entwicklung von Traditionen und gegen Traditionen. Im kommunikationsethischen Konzept erscheinen sie jedoch als letzte bzw. erste Instanzen, je nach Betrachtungsweise als Fundamente oder Schlußstein, die keiner weiteren Begründung bedürftig, d. h. aus sich selbst plausibel sind. Man kann dies mit Blick auf die jüngsten ethnischen Konflikte ebenfalls als naiv bezeichnen, es ist aber auch theoretisch unzureichend. Verfahren (hier: Demokratie) oder ethische Prinzipien (hier: Menschenrechte) sind nicht nur begründungsoffen, sondern auch begründungsbedürftig. Man kann sie entweder auf Überlieferung und Erfahrungen, mithin auf Bewährung gründen oder muß sie in der menschlichen Natur bzw. Vernunft verankern. Man kann sie aus übergeordneten Instanzen (Gott, Offenbarung, absoluten Werten oder Ideen ableiten oder – WIE Habermas – aus vorgegebenen Strukturen des Handelns oder (Zusammen-)Lebens. Letztere muß man dann aber auch absolut setzen (= ideale Kommunikationsgemeinschaft), was einer naturrechtlichen oder metaphysischen Begründung vergleichbar ist. Auch darin kann man eine Art „Civil Religion“ sehen, d. h. eine transtraditionale Legitimation zentraler Institutionen des Gemeinwesens, um an Hermann Lübbes Definition zu erinnern. Mit diesen Hinweisen soll nicht in Frage gestellt werden, daß Menschenrechte und demokratische Verfahren den Bestand und die Dynamik pluralistischer Gesellschaften sichern und bestimmen müssen. Um dies zu begründen, bedarf es allerdings eines anderen Denkmodells.

In der Kontroverse um „Civil Religion“ oder den kommunikationsethischen Ansatz setzen sich zwei Linien des aufklärerischen Denkens über Religion und Gesellschaft fort. Die eine sieht in den unterschiedlichen christlich-religiösen Traditionen ein gemeinsames weltanschauliches und ethisches Fundament, das als gemeinsame Wertbasis für Staat und Individuum gelten kann (Glaube an einen Gott, Gerechtigkeit). Diese Wertbasis erlaubt zwischenkonfessionelle Toleranz und Kooperation in gesellschaftlichen Belangen. Da in dieser Tradition die christliche Religion als die anderen Religionen überlegene oder zumindest für den durch die europäische Aufklärung geprägten westlichen Kulturraum geeignetste angesehen wird, kann sie auch im Sinne der Civil-Religion als

Grundlage für Staat, Gesellschaft und Erziehung (vgl. christliche Gemeinschaftsschule) betrachtet werden. Die andere Linie geht mit Rousseau von einer allgemein menschlichen oder natürlichen Religion aus, die in erster Linie in Vernunft und Gewissen gründet und moralische Werte enthält. In ihr kann auch der Gottesbegriff durch andere Instanzen – wie Humanität, Licht der Vernunft, Reich der Freiheit – substituiert werden. Die einzelnen geschichtlichen Religionen gelten hier als mehr oder weniger entwickelte kulturspezifische Ausprägungen der natürlichen Religion. Eine moralisch und kommunikativ transformierte Form der natürlichen Religion kann in der universalen Kommunikationsgemeinschaft gesehen werden, die Jürgen Habermas vorschwebt. So gesehen sind auch Menschenrechte und Demokratie in der universalen Kommunikation vernünftiger Subjekte bereits angelegt. Allerdings traut Habermas auch der kommunikativen Vernunft nicht mehr allein die Wertschöpfung zu, sondern nur unter ständigem Rekurs auf kulturell geprägte Lebensformen, d. h. er ergänzt das universalistische (kommunikationsethische) Konzept durch das partikularistische, das sich sonst in der „Civil-Religion“ - These artikuliert. Er tut dies unter Absehung von der jüdisch-christlichen Basis dieser These, d. h. er will alle kulturell geprägten Lebenswelten miteinbeziehen. Die Frage, ob für alle dabei einschlägigen Traditionen oder Lebensformen Demokratie und Menschenrechte im westlichen Sinne überhaupt eine Verhandlungsbasis sein können, erörtert er nicht. Außer Betracht bleiben auch konkrete alltagsrelevante Normierungen, die den anerkannten Regeln demokratischer Gesellschaften, die ihrerseits als Ausdruck grundlegender Menschenrechte gelten, widersprechen.

Die verschiedenen Unzulänglichkeiten beider Ansätze hängen mit der Abhängigkeit von der Bewußtseinsphilosophie der europäischen Aufklärung zusammen. Beide konzipieren die Gesellschaft vom Individuum bzw. von Gruppen von Individuen aus, die als Kultur- und Überzeugungsträger die Gesellschaft konstituieren, legitimieren und an ihrer Entwicklung arbeiten. Normen, Sinn- und Lebensformen müssen dabei subjektiv gebildet und intersubjektiv vereinbart werden. Dies geschieht im Anschluß an Traditionen und von diesen geprägten Lebenswelten. Das Ungenügen dieses Vorgehens leuchtet unmittelbar ein, wenn man sich die Aporie vergegenwärtigt, in die es mit der Identitätsproblematik gerät. Einerseits muß Identitätsfindung als permanente Aufgabe und Ziel des individuellen Lebensprozesses gesetzt werden, weil Ich bzw. Selbst der Kontrolle des Bewußtseins unterstellt sind (=Selbstdefinition). Andererseits kann so verstandene Identität entweder nur im Anschluß an eine traditionsabhängige Welt- bzw. Lebensanschauung oder durch Vermittlung zwischen verschiedenen Traditionen und Normen gewonnen werden, für die dann nur formale Kategorien (wie Selbstkongruenz, Kontinuität mit der eigenen Lebenschichte, Plausibilität) zur Verfügung stehen. Im ersten Fall ist der Anspruch auf Selbstbestimmung preisgegeben, im zweiten Fall der auf Wahrheit. Authentizität kann bestenfalls an deren Stelle treten. In Wirklichkeit sind die Individualisierungsprozesse aber wesentlich komplexer. In modernen Gesellschaften gehört das



Individuum verschiedenen sozialen Systemen mit eigenen Normierungen an, für die Individuen nur Umwelten darstellen. Identität kann von keinem dieser Systeme mehr vermittelt werden, jedoch beanspruchen alle Systeme, bestimmte identitätsrelevante Teilprobleme möglichst rational zu lösen. Das Gesundheitssystem beschäftigt sich mit physischen und auch psychischen Störungen, das Verkehrssystem mit Mobilitätsbedürfnissen, das Wirtschaftssystem mit Güterverteilung und Dienstleistungen, das Religionssystem mit grundlegenden Sinn- und Lebensrätseln, das Erziehungssystem mit Qualifikationen für Beruf, Alltag und Kultur. Jedes Individuum erwirbt sich im Anschluß an diese Systeme Teilidentitäten, die für den einzelnen aber fragmentarisch bleiben und im Lauf der Lebensgeschichte unterschiedlich virulent werden. Auch soziokulturelle Bezugsgruppen nationaler, politischer oder weltanschaulicher Art stellen solche Systeme zur Lösung spezifischer Probleme bzw. zur Bearbeitung entsprechender Bedürfnisse dar (z.B. Sprache, Verhaltensorientierung in Bezugsgruppen, Zugehörigkeitsbedürfnisse und anderes mehr). Alle diese Systeme haben sich aus polyfunktionalen Lebenswelten herausdifferenziert, ohne auf den Bezug zum Gesamtsystem Gesellschaft verzichten zu können. Sie reproduzieren sich, indem sie die von ihnen definierten Probleme immer effektiver zu lösen versuchen, was sie zu ständiger Modifikation ihrer „Programme“ und gleichzeitig zu ständiger Neubestimmung ihres Verhältnisses zum Gesamtsystem nötigt. So sind Demokratie und Menschenrechte einerseits bewährte Programmteile des politischen Systems, die – obschon bewährt – angesichts sich ändernder Problemlagen immer wieder modifiziert werden. Andererseits müssen sie vom politischen System als „übergeordnete“ Prämissen in Anspruch genommen, d. h. im Gesamtsystem verankert werden, wodurch sie religiösen Charakter erhalten. Das gleiche gilt für die universalen Inhalte der Glaubenslehre im Religionssystem und für die grundlegenden Werte und Normen im Erziehungssystem. Fortdauernde Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und Selbstdefinition in Bezug auf das Ganze sind mithin für jedes System überlebensnotwendig.

Eine solche systemtheoretische Sicht läßt sichtbar werden, was die Deutungsmuster Pluralität und Multikulturalität ausblenden. Die polyfunktionalen Kulturen, die dem Pluralitätsmodell zugrunde liegen und einst auf der sozialen Mikroebene als soziokulturelle Subkulturen sichtbar würden, sind im Verschwinden. Wo sie durch Einwanderung ein Stück weit wieder auftreten, sind sie selbst der funktionalen Differenzierung unterworfen. Sie können sich als funktionale Teilsysteme zur Pflege von Sprache, Sitten und spezifischen Verhaltensformen durchaus spezifizieren, wenn sie gleichzeitig ihren Mitgliedern die notwendigen Teilintegrationen in die dominierenden Gesellschaftssysteme (Politik, Recht, Wirtschaft, Erziehung) erlauben. Wo dies nicht der Fall ist, entstehen Fraktionen, die für die dominierenden Systeme zu Störungen werden und diese zu Selbstmodifikationen zwingen¹¹. In den modernen differenzierten Gesellschaften können in der Regel mit Hilfe des Rechtssystems andere Systeme zu Modifikationen gezwungen werden, die sie von sich aus nicht vollziehen

wollen. Die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung scheint nun in der Tat auf die Etablierung solcher Teilsysteme hinauszuweisen, die von den dominierenden Gesellschaftssystemen ausgeklammerte Bedürfnisse und Konflikte, besonders hinsichtlich der personalen Beziehungen (Zugehörigkeitsbedürfnisse) und der lebensgeschichtlichen Kohärenz- und Sinnproblematik zu bearbeiten versuchen. Solche Teilsysteme können innerhalb und außerhalb der dominierenden Systeme entstehen. Sie stellen ein subkulturell konkretisiertes Widerstandspotential dar, das auch die dominierenden Systeme unter Veränderungsdruck setzen kann. Wenn heute von Multikulturalität gesprochen wird, sind neben Restbeständen polyfunktionaler Lebenswelten solche Neuformierungen im Blick (z.B. Basisgruppen, Bürgerbewegungen, Alternative). Im Blick auf die einwandernden Gruppen stellt sich die äußerst schwierige Aufgabe, ihnen bei der Entwicklung solcher identitätsstützender Subkulturen zu helfen, die sich ihrerseits produktiv auf das Gesamtsystem beziehen können.

Wie verhält es sich unter dieser veränderten Betrachtungsweise nun mit den weltanschaulich-ethischen Grundlagen bzw. Rahmenvorgaben einer so differenzierten Gesellschaft? Was wird aus „Civil Religion“ bzw. kommunikationsethischen Prämissen? Zunächst enthalten die dominierenden funktionalen Systeme zweifellos Elemente der religiösen und ethischen Traditionen, aus denen sie hervorgegangen sind. Sie müssen diese Elemente wie Menschenrechte und Grundwerte auch immer wieder in ihren Programmen zur Geltung bringen, damit ihre Operationen von ihrer Umwelt akzeptiert werden, solange das Gesamtsystem Gesellschaft nur mittels derartiger Prämissen namhaft gemacht werden kann¹². Der Legitimationsbedarf, der im „Civil Religion“-Konzept eine so große Rolle spielt, ist also durchaus gegeben, allerdings geht es dabei nicht so sehr um Loyalität, als um Akzeptabilität. Die Entwicklung des politischen Systems, des Rechts-, Wirtschafts- und Erziehungssystems könnte unter der Perspektive beobachtet werden, inwieweit es gelungen ist, zentrale Werte der jüdisch-christlichen Tradition in ihnen zur Geltung zu bringen und ob die Systementwicklung selbst zu einer je neuen Aktualisierung und Konkretisierung dieser Werte beigetragen hat. Die unterschiedlichen funktionalen Erfordernisse der Teilsysteme erklären auch die Gewichtsverlagerung von Theologie im engeren Sinn auf Ethik. Außer beim Religionssystem dienen die Kommunikationen der dominierenden Systeme hauptsächlich der Verhaltenssteuerung bzw. der Kontrolle von Ereignissen. Diese Systeme brauchen mithin Regulierungen, die sie auch in normativer Hinsicht dem Gesamtsystem zuordnen. Sie konkretisieren also teilsystemspezifisch Grundwerte, die ansonsten unbestimmt bleiben. Loyalität zu sichern ist unnötig, solange die Teilsysteme optimal funktionieren. Loyalitätsprobleme ergeben sich allerdings auf der Ebene des Gesamtsystems, insofern dessen geschichtlich kontingente Zustände rechtfertigungsbedürftig bleiben. Daher wird das Element Gott (oder Äquivalente) nur dann aufgerufen, wenn das Ganze auf dem Spiel zu stehen scheint. Dann sind auch die Beiträge der organisierten Religionen befragt. Systeme lösen – wie schon gesagt – durch systemspezifische

Reproduktion eines normativen Allgemeinen ihre Akzeptanzproblematik. Ansonsten operieren sie funktionsspezifisch und rational, solange sie nicht gestört werden. Denn sie sind blind für ihre eigene Umwelt, auch für die von ihnen angerichteten Verheerungen. Das Rechtssystem weiß nichts von den Gefahren der Verrechtlichung, das Wirtschaftssystem nichts von denen der Vermarktung. Wenn ein System nur und erst auf massive Störungen von außen reagiert, sind die angerichteten Verheerungen zumeist schon soweit fortgeschritten, daß Rehabilitation kaum noch möglich ist. Daher müssen sich Systeme und Umwelten, System und Systeme gegenseitig korrigieren. Dies geschieht auch (wie am Beispiel des Rechtssystems schon gezeigt wurde), und zwar auf dem Weg der Korevolution. Es finden in einem System, z.B. dem Rechtssystem, Kommunikationen statt, bei denen Elemente eines anderen Systems, z.B. des politischen Systems rekonstruiert und unter Umständen neu geordnet werden, z.B. bei Verfassungsurteilen. Diese Neustrukturierungen müssen im anderen System, also dem politischen, wieder aufgegriffen und im Rahmen der systemischen Möglichkeiten umgesetzt werden. All dies vollzieht sich als Kommunikation. Dabei sind moralische Werte, unter Umständen auch religiöse Traditionen mit im Spiel, soweit sie für die Reproduktion des Systems selbst virulent sind oder vielleicht einmal waren und sich erneut als relevant erweisen könnten. Hier kommen zweifellos Elemente des kommunikationsethischen Ansatzes zum Zug, allerdings nicht im Sinne einer ideal gedachten intersubjektiven Verständigung, sondern als systembezogene normative Reflexionen, in denen um die Relevanz von Werten wie um ihr angemessenes Verständnis im Zusammenhang mit Konkretionen gerungen wird. Es handelt sich um einen kommunikativen Zirkel hermeneutischer und empirischer Reflexionen, in den auch die wertbegründenden religiösen und weltanschaulichen Traditionen einbezogen sind.

Gegenwärtig kann kaum davon die Rede sein, daß bei der korevolutionären Reproduktion der hier dominierenden sozialen Systeme Traditionen und Werte einschlägig wären, die von eingewanderten Gruppen mitgebracht würden. Solches dürfte auch mit großen Schwierigkeiten verbunden sein, weil diese Systeme wegen ihrer durchgängig rational-funktionalen Ausrichtung nur für solche Argumentationen offen sind, die einer rational-funktionalen Nachprüfung standhalten, wie dies etwa für die Grund- und Menschenrechte unter Beachtung ihrer geschichtlichen Folgen der Fall ist, insofern trifft die These von Habermas zu, daß sich die Strahlungen der verschiedenen Kulturen am harten Material von Demokratie und Menschenrechten brechen müssen. Das bedeutet auch, daß die sich ausbildenden Subkulturen von Einheimischen und Einwanderern den erreichten Standard der Grund- und Menschenrechte übernehmen und ihn weiterentwickeln müssen, um innerhalb der dominierenden Systeme wirksam werden zu können. Dann könnte man mit Recht von einer „kulturoffenen Gesellschaft“ reden und mit gutem Gewissen den programmatisch-utopisch überladenen Begriff der Multikulturalität verabschieden¹³. Denn auf diese Weise könnten Angehörige verschiedener Kulturen ihre Werte und Traditionen in den dominierenden Gesellschaftssystemen zur Geltung bringen und sie gleichzeitig im Sinne der Grund- und Menschenrechte weiterentwickeln. Zur Zeit sieht es aber danach aus, als ob alle noch bestehenden kulturellen Inseln eher zum Opfer der Systeme würden, als daß sie in sie eindringen könnten.

Wie soll der Religionsunterricht auf diese Situation reagieren? Einige Religionspädagogen empfehlen einen allgemeinen, nicht konfessionell gebundenen RU¹⁴ (G. Otto) oder einen überkonfessionellen RU (Hamburger Memorandum, G. Lämmermann)¹⁵ als Lösung. Während ersterer eine Änderung des Grundgesetzes erforderlich machen würde, meinen die Vertreter des überkonfessionellen“ RU, er könne auf der Grundlage von Art. 7,3 und 4 GG erteilt werden.

Ich gehe hier auf die Rechtsproblematik nicht ein, sondern verweise auf die Ausführungen von Jörg Winter¹⁶, die hinreichend deutlich machen, daß auch ein solcher Unterricht das individuelle Recht der Eltern und Kinder auf Religionsfreiheit verletzen würde. Zu erörtern ist die didaktische Relevanz von

Konfessionalität in einer „pluralistischen“ und individualisierten Gesellschaft, zumal das Hamburger Memorandum behauptet, ein „konfessionell definierter, monokonfessionell erteilter Religionsunterricht“ sei in einer solchen Gesellschaft „nicht länger zu rechtfertigen“ (S. 2). Es ist unbestreitbar, daß viele Jugendliche ohne Verständnis für konfessionelle Unterschiede aufwachsen und nicht verstehen können, warum sie in getrennten Räumen den Religionsunterricht besuchen. Dies ist so, weil sie gelebter Religion nicht begegnet sind. Wenn aber die Auseinandersetzung mit einer Religion nicht abstrakt bleiben soll, etwa im Sinne einer distanzierten Geistes- oder kulturgeschichtlichen Beschäftigung, muß man in die symbolische Welt dieser Religion oder – wie andere sagen – in ihren Sprachraum eintreten und unter den damit gegebenen symbolischen Prämissen Erfahrungen machen. Andernfalls ergeben sich keine neuen Einsichten, keine veränderten Perspektiven auf Zeit, Welt und Mitmenschen, keine neuen Beziehungsqualitäten, kurzum kein Lernen im vollen Sinn, wenn Lernen Veränderung der kognitiven und emotionalen Strukturen bedeuten soll. Denn genau dies leisten religiöse Überlieferungen und Vorstellungen. Sie umgreifen und überschreiten rational geregelte Erkenntnisprozesse, binden Emotionen an bestimmte Befindlichkeiten und Beziehungen, generieren Relevanzen und Werte und ermöglichen damit erst eine profilierte Weltanschauung. Ich nenne ein Beispiel. Der Lehrer W. Bergau schrieb im Blick auf seine desinteressierten Schüler: „Gerade heute ist es wichtig, von Schuld zu reden, wenn der Abstand zwischen erster und dritter Welt sich vergrößert und eine Weltwirtschaftsordnung herrscht, die uns gut leben läßt auf Kosten anderer.“ Ein solcher Satz ist nur in einer christlichen Vorstellungsgemeinschaft möglich. Es ist so etwas wie ein Bekenntnissatz, da er die erbarmungsetzlichen Bestimmungen der Tora und die diese radikalisierte Gerechtigkeitspraxis Jesu voraussetzt. Im Sinnkosmos des Wirtschaftssystems und der von ihm abhängigen konsumorientierten Individuen würde das Problem erst wahrgenommen, wenn zu viele „Wirtschaftsflüchtlinge“ das Wohlbefinden im Nahbereich stören. Und selbst ein moralisch orientierter Humanismus könnte zwar mit Entrüstung und Engagement den genannten Mißstand zu bekämpfen suchen, von „Schuld“ aber könnte er bestenfalls dann reden, wenn eine direkte Verursachung des Elends nachzuweisen wäre. Nun liegt es nahe, das genannte Beispiel als Argument für einen konfessionsübergreifenden RU zu verwenden, da ich mit dem Wort Schuld ja offensichtlich eine von mehreren christlichen Denominationen geteilte Deutungskategorie herangezogen habe. Dies ist insoweit richtig, als zum Bekenntnis aller Christen und christlichen Gemeinschaften das Wissen um existentielle Schuld gehört. Auch in den verschiedenen Entwürfen theologischer Anthropologie spielt Schuld eine zentrale Rolle. Demnach handelt es sich dabei nicht um einen objektivierbaren Sachverhalt, der ohne oder jenseits des Bekenntnisses festgestellt werden könnte, jedenfalls wenn von existentieller Schuld die Rede sein soll. Solche Schuld ist immer eine konfessionspezifische Artikulationsform der Gottesbeziehung. Ihr Stellenwert für diese Gottesbeziehung, für das zentrale Heilsgeschehen und für die christliche Lebensführung konnte und kann auch noch heute unterschiedlich bestimmt werden. Reden von Schuld ist immer konfessionsbezogen.

Alle zentralen christlichen Glaubensinhalte sind in Bekenntnisse gefaßt, die ihrerseits die Strukturmuster der Lehrbildung darstellen. Christliches Lehren und Unterrichten ist mithin unabdingbar konfessorisch und bleibt es auch, wenn sich nicht mehrere Denominationen auf gemeinsame Bekenntnisgrundlagen verständigen. Es ist deshalb irreführend, einen wie immer gearteten „gemeinsamen“ christlichen Unterricht als konfessionsübergreifend oder überkonfessionell zu bezeichnen. Wenn überhaupt, könnte man nur von einem gemeinsamen christlich-konfessionellen Unterricht sprechen, der aber erst möglich sein wird, wenn z.B. die katholische Kirche ihr Selbstverständnis mit gemeinsamen symbolischen, d. h. biblischen Grundlagen in Übereinstimmung bringt¹⁷. Anders sind Formen konfessioneller Kooperation zu bewerten, solange diese die Möglichkeit der Wahl des eigenen (oder eines

anderen) Bekenntnisses offenhalten. Denn solche Arrangements ermöglichen es, sich probeweise und auf Zeit auf unterschiedliche symbolische Vorgegebenheiten und entsprechende Wirklichkeitsinterpretationen einzulassen, d.h. damit „Lernerfahrungen“ zu machen¹⁸. Wie verhält sich nun die unvermeidbare „Bekenntnisbindung“ religiösen Lernens zu den Grundüberzeugungen und Beurteilungskriterien, die in einer individualisierten, pluralistischen und konsumistisch-eudämonistisch gestimmten Gesellschaft vorherrschen? Es geht ihnen zunächst einmal Plausibilität ab. So heißt es im Grundsatzpapier des Brandenburger Ministeriums zum Lernbereich Ethik – Lebensgestaltung – Religion, der den RU ersetzen soll: „Das Bildungsministerium ist der Auffassung, daß die weltanschauliche Trennung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere in einem Lernbereich, in dem es um wesentliche Fragen des Lebens und menschlichen Zusammenlebens geht, den Herausforderungen der Gegenwart nicht mehr gerecht wird. Gerade die Schüler sollte künftig durch das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bieten, Verständnis und Toleranz für Fremdes und Dialogfähigkeit zu fördern“ (S. 4).

Aber Toleranz gegenüber dem, was in den dominierenden Systemen keine Rolle spielt, braucht man gar nicht aufzubringen, solange für alle eine „Nische“ bleibt, die Störungen verhindert. Dialogfähigkeit setzt voraus, daß eigene Überzeugungen erarbeitet und kritisch geklärt sind. Dies ist bei konfessioneller Bindung leichter als bei diffusen Voraussetzungen. Daß sich konfessionelle Bindung und Offenheit für andere gut verbinden lassen, hat der RU in den letzten Jahrzehnten bewiesen. Wer konfessionelles Lernen für eine Zumutung hält, sei daran erinnert, daß jedes Lernen die Zumutung enthält, herrschende Plausibilitäten zu verabschieden. Auch beim Erlernen der Muttersprache benutzt man nicht gleichzeitig die Fremdsprache und fördert dennoch Dialogfähigkeit mit anderen Sprachen.

Eckhardt Markgraf machte unter dem Titel „Mut zu neuen Wegen“¹⁹ zu Recht darauf aufmerksam, daß Pluralismus und Wahrheitsfrage keine unversöhnlichen Gegensätze sind. Er wünscht sich den RU als Ort der Einübung und die Wahrheitsfrage in konziliarer und dialogischer Offenheit. Interkulturelle Theologie und ökumenisches Lernen könnten hierbei nützlich sein. Deshalb fordert auch Markgraf, zunächst sei die fast völlig verdeckte Theologie der Schüler zu entdecken, denn darin begegneten vermutlich religiöse Grundhaltungen, die – obzwar in ungewohnter Gestalt – mit „zentralen Problemen der Gottesfrage, der Christologie, der Schöpfung, des Ewigen Lebens und des Reiches Gottes“ zu tun haben. Außerdem sei jedes religiöse Lernen auf Erfahrungsbezug angewiesen, weshalb die Versuche, die Schule als Lebensraum auszugestalten, um emotionale und spirituelle Aspekte (Stille, Meditation, Gebet usw.) bereichert werden müssen. Diese Anregungen sind wichtig. Allerdings sind die besonderen didaktischen Schwierigkeiten dabei noch nicht im Blick. Reinhold Mokrosch²⁰ rückte eine davon in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Nicht die Wahrheits-, sondern die Sinnfrage – und diese nicht abstrakt, sondern in konkreten Lebensbezügen – bewege die Mehrheit der Jugendlichen. Der Wahrheitsfrage gegenüber seien sie indifferent. Näher hin konkretisiere sich die Sinnfrage in Fragen nach der Humanität von Leben und Religion. Wie neuere jugendsoziologische Untersuchungen bestätigen, geht es dabei eher um Selbsterleben und Selbstfindung sowie um die Möglichkeit signifikanter Beziehungen und ganzheitlicher Harmonieerlebnisse. Es ist festzuhalten, daß Sinn und Wahrheit nicht als metaphysische oder ontologische Größen, sondern in Relation zu Erlebnismöglichkeiten und Beziehungen gesehen werden.

Angesichts einer solchen Ausgangslage ist es eine Illusion, mit inhaltsschwachen Konzepten wie „gemeinsames Lernen“ helfende Begleitung²¹ oder Ermunterung zu eigenständiger Sinnsuche etwas bewirken zu wollen. Lehrende, die sich in dieser Situation selbst als Verunsicherte, aber dennoch endlos religiös Suchende anbieten, können eigentlich nur noch auf ein mildes Lächeln hoffen. „Postmodernes“ relativistisches Bewußtsein muß darin genauso wie im Moralismus hochengagierter Gruppen (und Lehrer) mehr oder weniger hilflose

Bemühungen sehen, „sich in einem unübersichtlichen Zusammenhang (teils sich überlagernder, teil miteinander konkurrierender und unverträglicher) Bezugssysteme zu orientieren“ (Welker). Eine religiöse Didaktik, die sich den relativistischen Konfrontationen sowie den subjektivistischen und eudämonistischen Illusionen postmoderner Erfahrungsmodalitäten unterwirft, wird keine Lernprozesse mehr in Gang bringen können. Hingegen bedarf es einer Realität mit ihren Erfahrungsmodalitäten beschreibenden und kritisch-konstruktiv deutenden Theologie, die auch Kindern und Jugendlichen die Augen öffnet für ihre Abhängigkeiten und Verstrickungen sowie für ihre reduzierten Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten.

Zunächst also müssen wir, die Religionslehrer, wieder selbst lernen, daß wir von einem komplexeren und vielschichtigeren Realitäts- und Erfahrungsbegriff ausgehen können, als es die sog. erfahrungsbezogenen Theologien und Didaktiken der letzten Jahrzehnte taten. Realität ist eben nicht nur das Beobachtbare und allgemein Plausible, sondern das Hervortreten immer neuer und komplexerer Konstellationen, Strukturen und Prozesse, die nicht einfach aus vorangegangenen Zuständen ableitbar sind. Wir müssen uns selbst (und den Kindern) die eigenen Verwicklungen in solche emergenten Prozesse lehren. Wir müssen ihre Ambivalenzen bewußt machen zusammen mit der Nötigung, zwischen heilsam und verderblich, zwischen gut und böse zu unterscheiden. Wir müssen verstehen, daß wir nicht die Herrscher dieser Prozesse sind, und helfen, nicht nur ihre Opfer zu werden. Wir müssen also die sie tragenden Mächte und Wirkungen identifizieren lernen, und zwar theologisch, d. h. unter der Fragestellung, ob wir es mit dem Geist Gottes oder mit widergöttlichen Mächten zu tun haben. Der Umstand, daß sich Geist und Dämon der gleichen Prozesse bedienen können, macht allerdings jede derartige Identifikation riskant und bewirkt, daß sie revidierbar bleiben muß.

Kriterien, den Geist Gottes vom Umgeist zu unterscheiden, kann man aus einer Analyse dieser Prozesse allein nicht gewinnen. Denn diese bleibt notwendigerweise den herrschenden Plausibilitäten verhaftet, die ihrerseits von den dominierenden Systemen abhängig sind. Klarheit über das Wirken des Geistes Gottes (im Gegensatz zu dem Umgeist) ist nur dort zu gewinnen, wo der Geist sich selbst zur Sprache gebracht hat. Damit sind wir auf die Beobachtung dieses Geistes in den biblischen Überlieferungen verwiesen und gehalten, Kindern und Jugendlichen solche Beobachtungen zu ermöglichen. Bei den frühstaatlichen Überlieferungen des AT ist nach Michael Elker eine Fülle „früher“ und „undeutlicher“ Erfahrungen der Macht des Geistes zu beobachten, die aber keineswegs unbestimmt oder numinos bleiben, sondern auf Rettung, Bewahrung und „Unterbrechung“ eingespielter Machtverhältnisse hinweisen²².

In den prophetisch-messianischen Überlieferungen setzt sich dann eine Tendenz zu Gerechtigkeit und Erbarmen sowie zur Aufrichtung der Autorität der Ohnmächtigen und Verachteten durch. Wir können weiter feststellen, daß biblische Rede vom Himmel²³ einen dem Menschen unerschaffenen Bereich der natürlichen, sozialen und geschichtlichen Kräfte meint, die lebensbestimmend und nicht kontrollierbar sind. Die Geschöpflichkeit des Himmels erlaubt es, inmitten unüberschaubarer Komplexität und divergierender Entwicklung Kontinuität zu unterstellen und Vertrauen zu erhalten. Wenn der Geist „aus der Höhe“ oder vom Himmel herab ausgegossen wird, weist dies auf vielfältige Emergenzprozesse und damit auf eine Pluralität des Betroffenseins und auf wechselseitige Interdependenzen hin. „Die Ausgießung des Geistes bewirkt ein erstaunliches und unverfügbares, nicht von einzelnen Seiten und Regionen aus einseitig in Gang zu setzendes und zu kontrollierendes Zusammenwirken“²⁴, das „universale“ Monokulturen und selbst natürliche Grenzen aufsprengt. Der Geist Gottes erneuert im Zusammenspiel unterschiedlicher Kräfte die Lebensverhältnisse sowie das Geschöpfliche, Geist und Fleisch.

Die Verheißungen universaler Aufrichtung von Gerechtigkeit, Erbarmen und Gotteserkenntnis konzentrieren sich im Neuen Testament auf Jesus Christus als den Geiststräger, der gewaltlos

und leidend Autorität gewinnt, aber keine großangelegte politische oder soziale Befreiungsaktion anführt. Hingegen greift er vielfältig in individuelle und konkrete Leidensgeschichten ein und macht dadurch deutlich, wie der Geist Gottes irdisch-geschöpfliches Leben erneut und sammelt: Durch Dämonenaustreibungen werden Situationen individueller Haltlosigkeit und Ohnmacht aufgehoben. Aus konkreten Leidens- und Befreiungserfahrungen erwachsen neue „Öffentlichkeiten, in denen Jesus wirkt, die er auf sich zentriert und konzentriert“ (S. 196). „Durch die Ausgießung des Geistes wirkt Gott das weltumspannende vielsprachige, polyindividuelle Zeugnis von sich“, zugleich aber auch individuelle Gemütszustände und gemeinschaftliche Sozialverhältnisse, die von freier Selbstzurücknahme und Hingabe zugunsten anderer Geschöpfe bestimmt sind“²⁵. Mit der letzten Formel ist das erkenntnisleitende Kriterium für das Wirken des göttlichen Geistes auf den Begriff gebracht. Als Kraft der Emergenz kann dieser Geist nicht individualistisch mißverstanden werden. Er bewirkt eine „Kultur freier Selbstzurücknahme zugunsten von Mitgeschöpfen und die Freude an freier Selbstentfaltung der Mitgeschöpfe“²⁶.

Daraus ergeben sich die folgenden didaktischen und methodischen Konsequenzen:

1. Die Orientierung an, die Thematisierung und didaktische Strukturierung von Phänomenen der Erfahrungswelt (individueller oder gesellschaftlicher Art) sollte im RU nicht in gängiger Sprache bzw. scheinbar neutral erfolgen, sondern „spirituell“, so daß von Anfang an die Spezifika christlicher Realitätsauffassung deutlich werden. So fragen wir z.B. im RU nicht einfach „Wozu Regeln und Gesetze?“, sondern nach dem Verhältnis von Gottes Weisungen zu menschlichen Ordnungen, bzw. nach Geist und Macht von Gesetzen und Ordnungen.
2. Gegen jüngste Empfehlungen, im RU nur allgemein die religiöse Dimension oder Sinnfragen zu erschließen, muß die Lebenswirklichkeit im Licht des christlichen Glaubens erschlossen und gedeutet werden. Allerdings bedarf dieser Grundsatz einer Präzisierung in zweierlei Hinsicht.
 - a) hinsichtlich des Wirklichkeitsbegriffs: der RU erschließt Wirklichkeit als ein komplexes Gefüge konkurrierender und sich überlagernder Lebensverhältnisse, die die ambivalente Rolle von Individuen einbeziehen und durch die überindividuelle, systembezogene Kräfte und Mechanismen wirksam werden, unter denen der Geist Gottes erneuernd tätig ist. Zu diesen Lebensverhältnissen gehören alle sozialen und kulturellen Systeme und Teilsysteme, einschließlich von Religionen und Weltanschauungen, in denen der Geist Gottes auch unter fremdartigen Erscheinungen am Werk ist, d. h. Emergenzgeschehen bewirkt. Der RU wird demzufolge ökumenisches und interreligiöses Lernen inszenieren und unterstützen.
 - b) hinsichtlich des Glaubensbegriffs: Glaube ist weder bloß eine innere Beziehung zu einem signifikanten „anderen“ noch eine subjektive Deutungskategorie für eine ansonsten selbstgenügsame Wirklichkeit, sondern die subjektive und kollektive Form der Partizipation am Handeln Gottes als Schöpfer, Versöhner und Vollender der Welt, mithin am Geist Gottes. Wegen der immer gegebenen Abhängigkeit des einzelnen und von Gemeinschaften von sich verselbständigenden Kräften und Mächten müßten Glaubende und ihre Gemeinschaften ihre Teilhabe am Geist Gottes kontinuierlich durch Auseinandersetzung mit der biblischen Überlieferung überprüfen. Dabei geht es weniger um die Ermittlung aktueller Bedeutungen für Sinn- und Normprobleme als um wachsende Einsicht in mögliche Modalitäten, Intentionen und Strukturen emergenter Prozesse, die für das Geistwirken charakteristisch sind.
3. Wenn der Geist Gottes eine „Kultur freier Selbstzurücknahme zugunsten von Mitgeschöpfen und die Freude an freier Selbstentfaltung der Mitgeschöpfe“ bewirkt, hat der RU darauf hin zu wirken, daß im Unterricht und im Schulleben diese Kultur Gestalt gewinnen kann. Konkret heißt dies, daß bei allen Interaktionen die Mitbetroffenheit nicht unmittelbar beteiligter Geschöpfe in Rechnung zu

stellen ist und schrittweise Schüler(innen) zur Mitverantwortung in dieser Hinsicht herangezogen werden.

4. Religionslehrer(innen) sollten sich selbst fragen (und fragen lassen), ob sie ihr erzieherisches Handeln als Ausdruck eigener „Spiritualität“ zu verstehen bereit sind oder sich lieber als fachkundige, aber distanzierte Interpreten von Religionen, Weltanschauungen und ethischen Traditionen begreifen und sich für das Alternativfach („Ethik“ oder Lebensgestaltung) entscheiden wollen.

Anmerkungen

1. Ernst Cassirer, Was ist der Mensch? Versuch einer Philosophie der menschlichen Kultur, Darmstadt 1960, S. 39
2. Die Diskussion über „Civil Religion“ (s.u.) hat zu einem Zwischenergebnis geführt. Der Begriff sei auf der Theorieebene anzusiedeln und habe heuristische Funktion zur Identifizierung und funktionalen Erfassung religiöser Elemente im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Dies mag „in der Theorie“ richtig sein, de facto wird auch dieser Begriff zur Selbstdeutung verwendet.
3. Jürgen Habermas, Ein Art Schadensabwicklung, Frankfurt 1987, S. 173 ff.
4. Robert N. Bellah, „Civil Religion in America“, Daedalus, Bd. 96, 1967, Nr. 1, S. 18: „Ich bin überzeugt, daß jede Nation und jedes Volk zu einer bestimmten Form religiösen Selbstverständnisses gelangt“ (Übers. v. Vf.).
5. Vgl. W. Pannenberg, Civil Religion?, Religionsfreiheit und pluralistischer Staat. Das theologische Fundament der Gesellschaft, in Peter Koslowski (Hg.), Die religiöse Dimension der Gesellschaft, Tübingen 1985, S. 63 ff., der auf die jüdisch-christliche Grundlage von Zivilreligion abhebt.
6. Die beiden Einwände finden sich u. a. bei Albrecht Grözinger, Es bröckelt an den Rändern. Kirche und Theologie in einer multikulturellen Gesellschaft, München 1992, S. 21f., der sie allerdings zu pauschal vorträgt und akzeptiert, um sich dann ganz dem zweiten Deutungsmuster, dem des „Verfassungspatriotismus“, hier kommunikationsethische Verallgemeinerung genannt, zuzuwenden.
7. J. Habermas, a.a.O.
8. ebd.
9. Sonst nicht bei Habermas.
10. Heiner Barz, Postmoderne Religion. Jugend und Religion 2, Opladen 1992, S. 84. Die methodologischen Bedenken gegen die Untersuchung von Barz (H. Feige) sind gewiß berechtigt. Seine Feststellungen zu einem anhaltenden Eudämonismustrend sind jedoch unabstreitbar. Jugend '92, Bd. 1: Gesamtdarstellung und biographische Portraits, Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell, Opladen 1992, S. 27 nannte als dominierende Wertebenen: Freiheit, Freundschaft, Abwechslung, Einheit, Schönheit, Loslösung.
11. Ein Beispiel ist die Entscheidung des französischen Conseil d'Etat, der einem muslimischen Mädchen das Tragen des Schador in der laizistischen Staatsschule erlaube, wegen dessen sie zuvor aus der Schule verwiesen worden war. Die französische Staatsschule verbot bis dato jegliche „Manifestation“ religiöser Überzeugungen (vgl. Bericht in: Le Figaro v. 4.11.92).
12. Dies exemplarisch herausgearbeitet zu haben, ist das Verdienst von Ingrid Luhmann, Grundwerte als Zivilreligion. Zur wissenschaftlichen Karriere eines Themas, in: Heinz Klegler/Alois Müller (Hg.), Religion des Bürgers. Zivilreligion in Amerika und Europa, München 1986, S. 175-194.
13. Luhmann macht deutlich, daß die traditionellen Werte auf gesamtgesellschaftlicher Ebene nicht mehr formulierbar sind. Dennoch müssen sie – und damit Civil Religion – als regulative Idee(n) in Anspruch genommen werden, wenn ein gesamtgesellschaftlicher Zusammenhang thematisiert werden soll.
14. Franz-Olaf Radtke, Marktwirtschaft, Multikulturalismus und Sozialstaat, in: Doron Kiesel/Rosi Wolf-Almanasreh (Hg.), Die multikulturelle Versuchung. Ethnische Minderheiten in der deutschen Gesellschaft, Frankfurt 1991, S. 39 – 58 kritisiert drei Typen: den programmatisch-pädagogischen, den kulinarisch-zynischen und den demographisch-instrumentellen Multikulturalismus. Nur ersterer wurde oben dargestellt und diskutiert, da der zweite und dritte in der pädagogischen Diskussion keine Rolle spielt.
15. Gert Otto, Religionskunde in der Schule, in: Evang. Kommentare 1/92, S. 31-34.
16. G. Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart 1991, S. 46.
17. Jörg Winter, Privileg der Kirche. Balance zwischen Religionsfreiheit und Elternrecht, in: Evang. Kommentare 6/92, S. 358f.
18. Trotz der jüngsten erfreulichen Erklärungen des (kath.) Deutschen Katechetenvereins (vgl. Katholischer Thesenanschlag, in: Loccum Pelikan1/1993, S. 38 muß festgehalten werden, daß nach römisch-katholischer Lehre die Beziehungen Gott-Mensch, sowie Mensch – Mitmensch – Christen und die individuelle Verantwortung wegen des offiziell geltenden Kirchenverständnisses grundlegend anders qualifiziert sind als dies der protestantischen Sicht und auch den biblischen Grundlagen entspricht.
18. Auch solche einer konfessionellen Kooperation steht bis heute die katholische Auffassung entgegen, nach der die konfessionelle Homogenität der Schülerschaft ein wesentliches Element der Konfessionalität darstellt, nicht nur die konfessionelle Bindung der Lehrpersonen und der Inhalte, wie dies evangelischer Auffassung entspricht. Zudem müßten beide Konfessionen die kirchliche Bevollmächtigung der anderen Konfession für sich selbst gültig anerkennen – ein kirchenrechtliches Problem, das bisher m. W. noch nicht öffentlich diskutiert wurde.
19. Eckhardt Markgraf, Mut zu neuen Wegen, in: Evang. Kommentare 2/90, S. 93-96.
20. Reinhold Mokrosch und Dieter Reiher, Den Glauben lernen. Religionspädagogogen aus Ost und West befragen einander, in: Evang. Kommentare 6/92, S. 350.
21. So Klaus Langer, Erwägungen zur Zukunft des Religionsunterrichts, in: Der Evang. Erzieher 41/89, bes. S. 259f.
22. Michael Welker, Gottes Geist, Neukirchen-Vluyn 1992.
23. Vgl. dazu schon M. Welker, Universalität Gottes und Relativität der Welt, Neukirchen-Vluyn 1981, 203ff.
24. Welker, Gottes Geist, S. 139.
25. Ebenda, S. 232
26. Ebenda, S. 234.

Gertrud-M. Coenen

Elisa mehrt das Öl der Witwe

(2. Kön. 4, 1 – 7)

Eine Stunde aus der Unterrichtseinheit „Unsere Eine Welt – Reichtum und Armut in der Welt“

Elisa mehrt das Öl der Witwe

4 Und schrie eine Frau unter den Frauen der Prophetenjünger zu Elisa und sprach: Dein Knecht, mein Mann, ist gestorben; und du weißt ja, daß dein Knecht den HERRN fürchtete. Nun kommt der Schuldherr und will meine beiden Kinder nehmen zu leibeigenen Knechten, ²Elisa sprach zu ihr: Was soll ich dir tun? Sage mir, was hast du im Hause? Sie sprach: Deine Magd hat nichts im Hause als einen Ölkrug. ³Er sprach: Geh hin und erbitte draußen von allen deinen Nachbarinnen leere Gefäße, aber nicht zu wenig, ⁴und geh ins Haus und schließ die Tür zu hinter dir und deinen Söhnen und gieß in alle Gefäße; und wenn du sie gefüllt hast, so stelle sie beiseite.

⁵Sie ging hin und tat so und schloß die Tür zu hinter sich und ihren Söhnen; diese brachten ihr die Gefäße herbei, und sie goß ein. ⁶Und als die Gefäße voll waren, sprach sie zu ihrem Sohn: Reiche mir noch ein Gefäß her! Er sprach zu ihr: Es ist kein Gefäß mehr hier. Da stand das Öl. ⁷Und sie ging hin und sagte es dem Mann Gottes an. Er sprach: Geh hin, verkaufe das Öl und bezahle deinen Schuldherrn; du aber und deine Söhne, nährt euch von dem übrigen.



Biblische Überlegungen zu 2 Kön. 4, 1 – 7 Exegetische Ergebnisse

Zu Beginn sei ein selbstgewählter Vergleich gestattet. Bei der Herstellung eines Hefeteiges gibt man die älteren schwereren Stücke (z.B. Nüsse, Rosinen) zum Schluß zum Teig dazu, wenn die jüngeren, leichten Anteile (frische Hefe, Milch, gemahlenes Mehl) genug gegangen sind und nun die festen Teile tragen können. Vorher würde das ältere Kompakte das labile Neue zu sehr belasten, im Sinne des Wortes. Ähnlich verhält es sich mit dem Elisa-Zyklus im Kontext der alttestamentlichen Schriftwerdung.

Die Elisa-Stücke sind sehr alt, jedoch sehr *spät* in das dtr-Geschichtswerk hineingeraten.

Die Gestalt des Elisa

Die Gestalt des Elisa gehört einem eigenständigen, nordisraelitischen Erzähl- und Sagenstoffkreis an, und wurde erst später mit der Gestalt des Elija zusammengebunden.

Sie ist um 850 v. Ch. anzusiedeln, jedoch ist eine genaue Datierung nicht möglich: „...Legenden über Elija und Elisa, die eine zum Teil sehr starke Neigung zu massiv miraculösem zeigen. Noch mehr ins Gewicht fällt, daß die in diesen Erzählungen handelnden Könige entweder namenlos bleiben oder offensichtlich sekundär mit Namen genannt werden. Eine historisch-chronologische Einordnung des Erzählten wird dadurch unmöglich

Hinzu kommt, daß die biblische Zuordnung der Aramäerkriege zu den Gestalten des Elija und Elisa außerbiblisch anders aussieht: „Die Rückdatierung der Syrenot soll die (jahwe-orientierte) Jehudynastie entlasten und die Omriden desto ärger belasten.“

Elisa wird biblisch als magisch-mantisch begabte Persönlichkeit geschildert, er empfängt Offenbarung bei dem Lied eines Spielmanns (2. Kön. 3, 15), er ist fähig der Fernschau (2. Kön. 5,26). Er war Vorsteher einer Prophetengemeinschaft, die am Heiligtum des Gilgal bei Jericho (2. Kön. 2,15) einen Versammlungsort besaß, in relativ freien Zusammenschlüssen lebte, in der es normal war, zu heiraten und einen lebenserhaltenden Beruf zu haben. Diese Gemeinschaft war Träger eines rigorosen Jahwismus, Theorien eines charismatischen Königtums und/oder eines Heiligen Krieges kannten sie nicht (Schmitt).

Es fällt auf, daß im Erzählkreis um Elisa typisch deuteronomistische Theologie fehlt. Es gibt z.B. keine Wortereignisformel, keine Betonung des Gesetzes. Allerdings erscheinen in 2. Kön. 4, 1 – 7 zwei „Ausnahmen“; 2. Kön. 4, 1 – „du weißt ja, daß dein Knecht den Herrn fürchtete“, sowie 2. Kön. 4, 7 – die Bezeichnung Elisas als „Mann Gottes“. Dies weist hin auf komplexe Bearbeitungsgeschichten des Elisa-Zyklus.

Die Bearbeitungsschichten

Nach Untergang des Nordreiches 722 ist in Juda eine erste Sammlung des Elisa-Stoffes anzunehmen, ab dem Untergang Judas 536 ist literarische Arbeit anzunehmen, die in den Bereich der Redaktionsgeschichte fällt (Smend). 2. Kön. 4, 1 – 7 gehört zu den ältesten, originalen Elisa-Erzählungen (Würthwein), zu den „Wundererzählungen“, die von den späteren „Sukzessorengeschichten“ abzuheben sind, welche Elija und Elisa einander zuordnen.

„Autoren“ der originalen Elisa-Wundererzählungen sind Erzählquellen der früheren prophetischen Traditionen

(erster Schriftprophet: Amos!), „für die es keine Archive gibt“ (Lohfink).

Typisch für die Theologie dieser Überlieferung: Der Prophet stellt sich gegen das jahweferne Königshaus, steht jedoch sozusagen auf der Seite des Volkes (anders als den ersten Schriftpropheten, die das ganze Volk Israel in die Anklage einbeziehen).

Ist deshalb z.B. der Vor-Schriftprophet Elija so beliebt, ja ein so beliebter „Nothelfer“ (Zimmerli) geworden? (Man beachte den Nachhall des Elija tief in das NT hinein, z.B. Lk 1, 17...)

Die Beliebtheit des Vor-Schriftpropheten Elisa ist vor allem an seiner sozialen Greifbarkeit festzumachen. Anders als Elija gründet er eine Art ProphetenjüngerInnen-Familie um sich, denen er in Rat und Tat beisteht, ja ihnen die Axt aus dem Wasser holt (2. Kön. 6, 1 – 7) und das verdorbene Gericht im Topf rettet (2. Kön. 4, 38ff). „Indem die Prophetenjünger von ihrem Meister Elisa Rühmendes erzählten, hoben sie sich selbst, die mit ihm als Jünger verbunden waren... aus ihrem niedrigen sozialen Status heraus (Würthwein).

Der Elisa-Erzählkreis hielt sich in seiner rudimentären Aussagekraft bis in nach-dtr. Kreise hinein. Erst sie (nach dtr. G, dtr P, dtr. N) „haben oft ältere Traditionen aufgenommen, ohne sie in einer ausgeprägten Tendenz zu bearbeiten“ (Würthwein).

Die Bearbeitung von 4, 1 und 4, 7 (s. o.) ist nach Schmitt Redaktion dieser letzten Schicht:

„Israel hat im politischen Bereich nichts Wesentliches mehr zu erwarten...“, die „Gottesmannbearbeitung“ läßt an die Stelle des geschichtlichen Rahmens den kreatürlichen, privat-persönlichen Bereich an die erste Stelle treten; „Tod, Krankheit und Hunger werden so zu den zentralen religiösen Problemen“ (Schmitt).

M. E. nach ist auch das Buch Ruth in dieser Atmosphäre anzusiedeln.

Eine kleine Theologie des Textes

2. Kön. 44, 1 – 7

V. 1. Elisa wird in den Rahmen der Sorge für seine Jüngerengemeinde eingedrückt. Schuldsklaverei gab es in Israel, vgl. 2. Mose 21, 2, die Freilassung im 7. Jahr. Für die Witwe wäre ein 7. Jahr zu spät, da sie augenblicklich ihre Ernährer verlöre. Die Not und Beachtung der Witwenschaft ist eines der wichtigen Themen des AT, vgl. nur 2. Mose 22, 20 – 22.

V. 2. Elisa gibt positive Hilfestellung Schritt für Schritt, in einer auffälligen inneren Stimmigkeit (und m. E. nach Korrespondenz zur Bartimäusperikope Mk 10, 46 – 52): Das „Schreien“ wird beantwortet durch die diese gewagte Öffnung noch verstärkende Autonomieermutigung: „Was soll ich die tun?“ Und: „Was hast du im Hause?“

V. 3 – 4 Elisa verweist auf den Sozialverband Nachbarschaft und zu wagende Initiative, noch ehe der Erfolg gewiß ist (vgl. wieder Bartimäus, Mk 10, 50).

V. 5 – 6 Die Witwe folgt „gehorsam den anscheinend unausführbaren Anweisungen Elisas und erfährt so seine Wundermacht“. Das Themenfeld Öl kann besagen, „daß Jahwe auch über die Gaben frei verfügt, die man damals von Fruchtbarkeits- und Wachstumsgöttern zu erwarten pflegte“ (vgl. Hos 2,10: „Aber sie will nicht erkennen, daß ich es bin, der ihr Korn, Wein und Öl gegeben hat“).

V. 7 Elisa treibt umsichtige Nachsorge zum Wunder.

2. Kön. 4, 1 – 7 beschreibt nicht eine etwa spektakuläre Physik des Ölwunders. Beschrieben wird, daß das Öl erst aufhört, als kein Gefäß mehr da ist, jedoch nicht, daß das Öl immer mehr wird! (vgl. V. 6)

M. E. nach atemberaubend knapp und klar wird den Hörern die Aussage in das Herz gelegt:

Soviel Glaube, mutige Initiative und nachbarschaftliche Solidarität, soviel Öl. Alter sagenhafter Stoff und geschichtliche Aktualität wachsen zusammen zu einer sinnvollen Einheit, und es gilt: Nicht eine Wachstumsschicht des Textes von der oder den anderen, gegeneinander wertend, absondern, doch: „die Aufmerksamkeit muß dem Wachstumsprozeß selber gelten“.

Zur Wunderproblematik

Die Hebräische Sprache hat kein Wort für das, was wir unter Wunder verstehen. Die Bibel spricht von Großtaten Gottes, und ein Wunder im Sinn der Bibel ist es, wenn einem Menschen Gottes Größe offenbar wurde (Beck). „Man soll die Bibel ganz ernst, aber nicht wörtlich nehmen“, ist ein wichtiger jüdischer Auslegungsgrundsatz. M. E. nach existieren wir Menschen jedoch immer in unserem raum-zeitlichen Leben in der sinnlichen Erfahrungsweise von hören, schmecken, sehen, fühlen, riechen. Etwas Wunderbares kann sich für uns nicht außerhalb unserer konkreten Stofflichkeit ereignen. Jedes Wort kommt bei uns stofflich, leiblich an, sei es heilend oder kränkend. So meine ich, haben alle biblischen Wunderberichte einen Haftpunkt in der konkreten, sinnlich erfahrbaren Geschichte. Dieser Haftpunkt wird durch viele Erzählungsweisen, vorschriftliche Überlieferungsformen und orientalische Übertreibungskunst natürlich verändert, jedoch niemals zum Negativen des Erzählten.

Gerade um einer besseren und eindringlicheren Verständlichkeit willen hüllt sich das Wunder in das Überlieferungskleid urmenschlicher Erzählmotive.

Das Wunder ist der Glaube im Hören dieser Geschichten, wichtig ist ihre Erzählung.

Diese Erzählung muß immer so frei angelegt sein, daß sie niemals dogmatisch festlegt in der Art und Weise: Das war so, genau so. Dann erzeugt die Erzählung den Kontraeffekt des Protestes der Vernunft.

Doch wenn die Erzählung frei angelegt wird, als eine Art Diskussionsgrundlage und neuer Impuls, ein Wunder weder ein – noch ausredend, können Vernunft, Herz und Seele sich zusammentun zu Glaube, immer nur sozusagen für einen Moment, im Hören.
Und dann ist das Wunder da.

Systematisch-theologische Überlegungen

Bei einer Bibelarbeit mit Kindern erlebte ich einmal, daß ein Kind die Gebetsbitte „dein Reich komme“ folgendermaßen erklärte: „...daß die Armen nicht mehr so arm sind, sondern reich werden...“. Tatsächlich kennzeichnen die hebräische und die deutsche Sprache „reich“ und „arm“ als Relationsbegriffe, nicht als rein materielle Vorfindlichkeiten.

Das hebräische Bildwort „anawim“ meint die Hingebeugten, die zu Gott schreien, das gemeingermanische Adjektiv „arm“ gehört zu der indogermischen Wortgruppe „Erbe“, die wiederum auf das Wortfeld „klein, schwach, Waise, Kind“ verweist.

Zur alttestamentlichen Gottesoffenbarung gehört zentral die – modern gesprochen, in der Sprache der Befreiungstheologie – Option Gottes für die Armen: „Ich habe das Elend meines Volkes in Ägypten gesehen und ihr Geschrei über ihre Bedränger gehört, ich habe ihre Leiden erkannt.“ (2. Mose 3, 7) Die Botschaft der Weltversammlung für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung formulierte in Seoul: „Gott hat sich an die Seite der Armen gestellt.“ Im Hinblick auf Hilfsaktionen des reicheren Menschheitsteiles dem ärmeren Teil gegenüber formuliert die gegenwärtige praktische Theologie den Paradigmenwechsel: „Teilen statt helfen ... Koinonia als Urform der Diakonie erfahren“. „Hilfe zur Selbsthilfe“ ist in diesem Zusammenhang sowohl Motto der Entwicklungsarbeit, z.B. der Welthungerhilfe, wie Motto kirchlicher Hilfsorganisationen.

2. Kön. 4, 1 – 7 ist m. E. hier eine paradigmatische Geschichte: Diakonie, eingebunden in Koinonia.

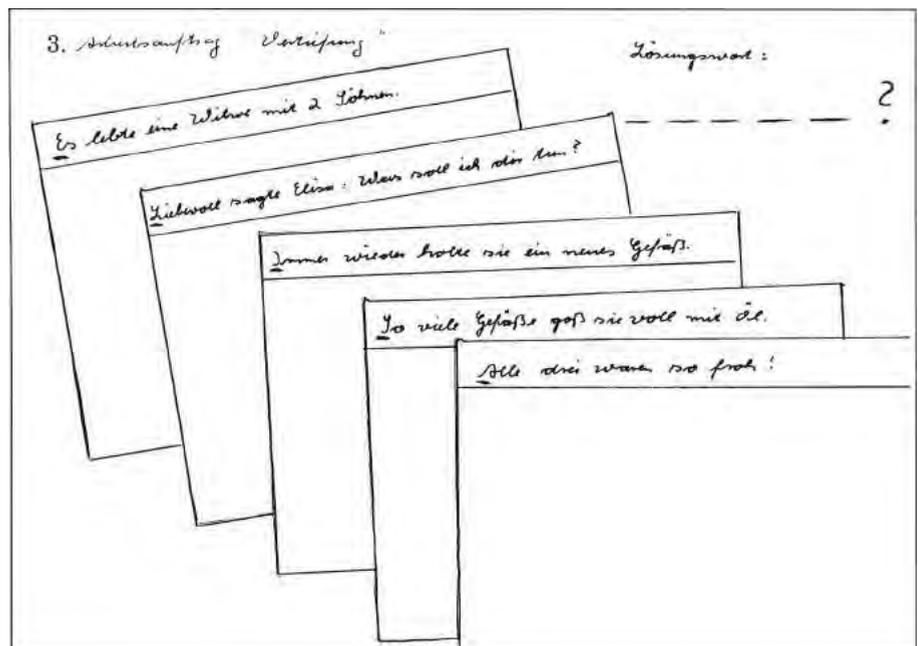
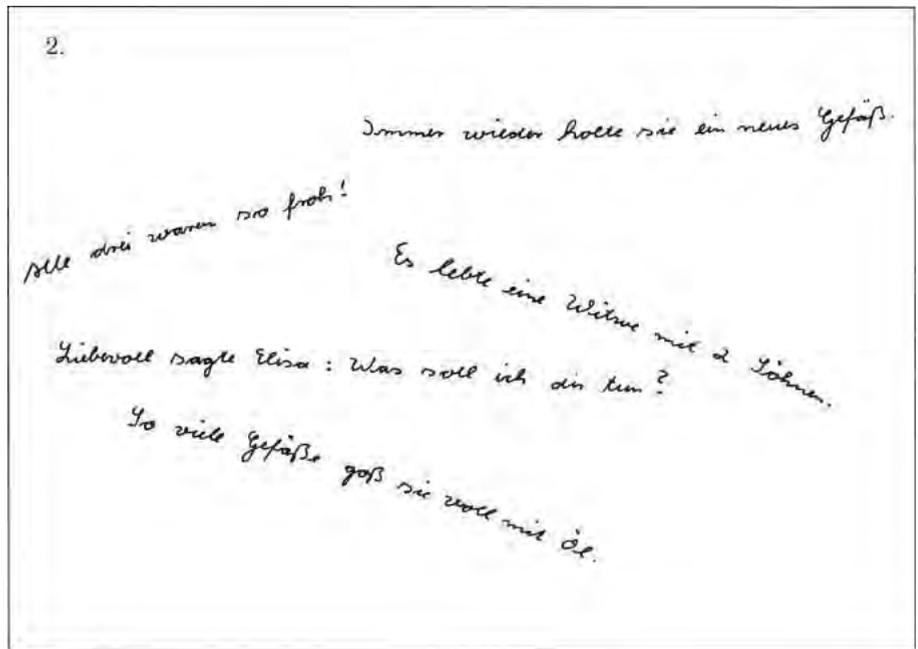
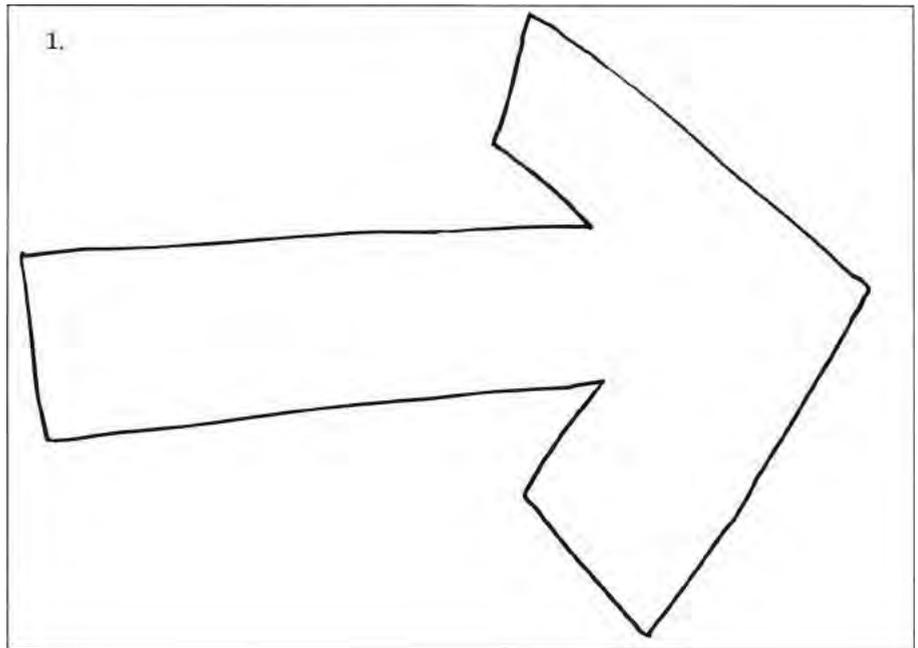
Die systematische Theologie E. Jüngels spricht von der Selbst-Mit-Teilung Gottes, von der „ewig neuen Beziehung in Gott aufgrund der selbstlosen Unterscheidung Gottes zugunsten eines anderen, des Menschen“.

In der Auslegung des 7. Gebotes bringt M. Luther es positiv auf den Punkt: „So lehrt auch der König Salomo (Spr. 19, 17): „Wer sich des Armen erbarmt, der leihet dem Herrn ...“.

Unmittelbarer Gegenwartsbezug

„In der IBM 'Jugendstudie 92' haben sich 13 Prozent von mehr als 2000 befragten jüngeren Leuten selbst als 'konsequent ausländergeföndlich' bezeichnet“ schreibt die Hildesheimer Zeitung am 1.10.92.

In der politischen Debatte wird in die-



sem Zusammenhang oftmals abgegrenzt; zu verstehende politisch verfolgte Asylbewerber, abzulehnende Wirtschaftsflüchtlinge.

Bei allem Wissen um begrenzte Kapazitäten eines jeden Landes ist es m. E. so dringend wichtig, tieferes Verständnis auch für Menschen zu haben, die in einem wohlhabenden Land eine Hoffnung auf Abbau ihrer Armut sehen, und die gegenwärtige Asylbewerberfrage auch als Teil einer ökonomisch verursachten Völkerwanderung zu verstehen. Das Basel-Papier „Frieden und Gerechtigkeit“ spricht von den „ineinander greifenden Dimensionen der Krise“ im Hinblick auf die Bezugsthemen Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung.

Die Arbeitshilfe „Ökumenisches Lernen“ der EKD weist in ihrem Passus „Alttestamentliche Texte – ökumenisch gelesen“ auf das Wirklichkeitsverständnis Israels hin, „das eigene Haus – griechisch oikos – und den bewohnten Erdkreis – griechisch oikumene – zusammenzusehen.“

2. Kön. 4, 1 – 7 kann eine hilfreiche Perspektive liefern: Armut ist eine menschliche Grundnot, der Weg aus ihren versklavenden Auswirkungsmöglichkeiten hinaus kann gefunden werden in Besinnung auf noch so kleinen, vorhandenen Reichtum im eigenen Haus und gewagte Solidarität von Haus zu Haus.

Didaktische Vorüberlegungen

In einer verkürzten Form der Didaktischen Analyse Klafkis seien im folgenden bedacht:

- Die Lernvorerfahrungen der zu Unterrichtenden zum Thema
- Die persönlichen Motive der Unterrichtenden zur Wahl des Themas
- Die Bedeutung des Themas im Leben der SchülerInnen
- Die Gliederung des angestrebten Lernprozesses in der Unterrichtseinheit der Gesamtreihe

Die Lernvorerfahrungen der zu Unterrichtenden zum Thema

Nach Auskunft der Klassenlehrerin und Erzählungen der Kinder zeigte die Klasse bislang hohes Interesse an alljährlicher Vorbereitung und Durchführung eines kleinen schulinternen Basars, dessen Ertrag Hilfswerken zur Linderung von Armut in der Welt gespendet wurde.

Die Klasse hat im 2. Schuljahr die Josefgeschichte durchgearbeitet, darin das Themenfeld „Hungersnot“ und „Hilfe durch den positiven Plan Gottes“.

Die persönlichen Motive der Unterrichtenden zur Wahl des Themas

Die Eine-Welt Frage, die Armutfrage auch im eigenen Land, Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsradikalismus sind für mich drängende,

kognitive wie emotional herausfordernd Problembereiche.

Statistische Untersuchungen zeigen, daß eine handlungsorientierte Vermittlung des Eine-Welt-Themas im Kindesalter tatsächlich zu einer höheren Kontaktfähigkeit und Willigkeit der Kinder mit Ausländern und benachteiligten Minderheiten führt. Die Grundschulpädagogik empfiehlt bzw. mahnt an, im Kontext des Armutsthemas ständig fünf Themengebiete miteinander zu verflechten:

- a) Solidarität mit Minderheiten
 - b) Leben und arbeiten in anderen Ländern
 - c) Lernen von fremden Kulturen
 - d) Überwindung von Hunger und Elend
 - e) Produkte aus fremden Ländern
- Eine Unterrichtsreihe in multikultureller Orientierung zu entwerfen, war mein Wunschthema zu Beginn des Schulpraktikums, und ich war froh, daß die schulinterne Stoffverteilung es zuließ, es in der im 3. Schuljahr angesiedelten Einheit „Reichtum und Armut in der Welt“ der Rahmenrichtlinien unterzubringen.

Die Bedeutung des Themas im Leben der SchülerInnen

Kinder leiden unter der Armutproblematik und „dürfen nicht mit unlösbaren Frage allein gelassen werden.“ Ein Schülerecho machte mir dies exemplarisch sehr deutlich. Ich stellte in der 2. Stunde der Unterrichtseinheit den Satz in den Mittelpunkt: „Und es werden kommen von Osten und von Westen, von Norden und von Süden, die zu Tisch sitzen werden im Reich Gottes.“ (Lk 13, 29) Vorausgegangen war eine Erkundung der vier Himmelsrichtungen im Klassenzimmer, und auf einem Tuch sortierten die Kinder viele Photos menschlicher Gesichter in die vier Himmelsrichtungen hinein. Intention der Besprechung des Lukasverses war von mir, die Erde als gemeinsames Zuhause der Menschen zu verstehen lernen, wo alle sozusagen gleiches Platzrecht haben. Ein Mädchen sagte sehr betroffen, ein großes Problem und eine Lösungsmöglichkeit wie in eins spürend: „Und da am Tisch, da werden endlich alle satt.“ Den konkreten Sättigungsaspekt hatte ich kaum im Sinn, eher ein Abstraktum wie „Menschheitsfamilie“ o. ä. Und wie recht das Kind hat: Ein Tisch ist ja ursprünglich vor allem Sättigungs-, nicht nur Versammlungsort!

Die Gliederung des angestrebten Lernprozesses in der Unterrichtseinheit als Gesamtreihe

Die Unterrichtsreihe hat sich folgendermaßen entwickelt, stark gerafft wiedergegeben:

1. Stunde: Namenkennlernspiel
Die Kinder malen einen hebräischen Buchstaben ihres eigenen Namens auf einen Sticker, den sie behalten.
2. Stunde: Namen vieler Kinder auf der Welt hören, Bilder vieler Kinder in vier Himmelsrichtungen legen.

3. Stunde: Notsituation der Welt benennen; ein Symbol finden, das die Geborgenheit der Welt mit ihrer Not in Gott ausdrücken kann.

4. Stunde: Eine „Weltreise“ beginnen, 1. Station „Asien“ (Osten)

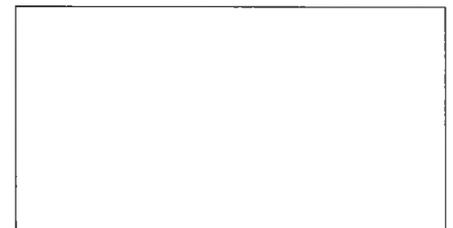
5. Stunde: 2. Station „Südamerika“ (Westen)

6. Stunde: 3. Station „Afrika“ (Süden). Gleichmäßige Stilelemente der Weltreise: ein Lied, eine Geschichte, ein Spiel, ein leicht herstellbares Werkobjekt aus dem jeweiligen Ursprungserdteil, ein ganz kleiner Bibelvers, eingebaut in die Geschichte (nach Spr. 30, 6 – 9; Jes. 41, 14; Lk. 13,)

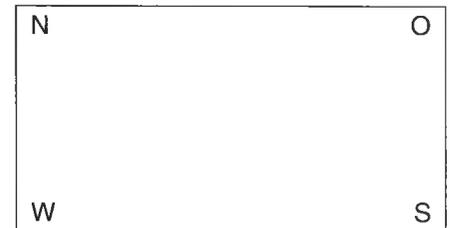
7. Stunde: Spielerische Wiederholung nach den Herbstferien

8. Stunde: Zusammenhänge von Not und Teilen (U. Wölfel: Die grauen und grünen Felder)

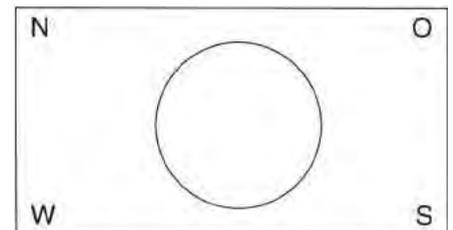
9. Stunde: Arme Menschen, Ausländer, Asylbewerber bei uns (Norden)
Unterrichtsbegleitend ist ein großes, mit Tee eingefärbtes Tuch, auf das nach und nach Arbeitsergebnisse und Erinnerungshilfen gelegt werden.



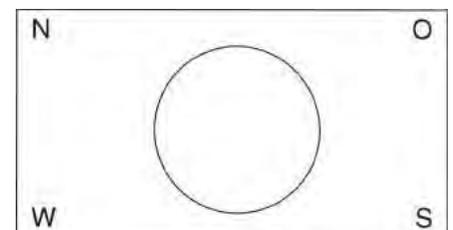
erst leer



dann mit Himmelsrichtungen beschriftet



dann mit einem großen, gelben Kreis versehen, als Symbol 'Gott mit uns'



Bilder, Spiele, Produkte werden darauf befestigt

Nach und nach erschien mir das Begleitbild wie ein „Mandala“, welches die große Welt ein wenig ordnen und als grundsätzlich zusammengehörig erscheinen lassen kann – ein Symbol gegen die Angst.

Die Stundeneinheit mit dem Thema „Elisa mehr das Öl der Witwe“ (2. Kön. 4, 1 – 7) in der Unterrichtseinheit „Unsere Eine Welt – Reichtum und Armut in der Welt“

Das Unterrichtsziel

Als Ziel ist angestrebt:

Den SchülerInnen soll in Nahebringung von 2. Kön. 4, 1 – 7 lebendig werden, daß Gottes Hilfe für unsere Armut besonders dann für uns erfahrbar wird, wenn Menschen untereinander solidarisch sind.

Begründung:

Die Exegese zu 2. Kön. 4, 1 – 7 ergab, daß der springende Punkt des Wunders gerade nicht die Rätselhaftigkeit des Öls ist, sondern daß das Öl dann still stand, als kein Gefäß mehr da war (V. 6). Soviel Glaube und Initiative der Witwe und soviel Solidarität und Geberbereitschaft der Nachbarschaft, soviel Öl gibt es. Glaube ohne Solidarität hätte dem Öl keine Gefäße geben können, jedoch nur durch Glaube wird Solidarität reich. Glaube ist eine Wirklichkeit, die wir in

dem Maße erfahren, wie wir sie solidarisch realisieren, was nicht heißt, daß unsere Realisation diese Wirklichkeit schafft.

Zweifelsohne könnte auch exegetisch verantwortlich ein Ziel formuliert werden, das stärker die Glaubensgeschenkhaftigkeit oder den subjektiven Wagemut der Witwe betont, im Sinne der Unterrichtseinheit und der Stimmung des RU im Klassenverband schien mir der Solidaritätsaspekt vorrangiger und stimmiger.

Ziel der Gesamtunterrichtseinheit:

Den SchülerInnen soll anhand ausgewählter biblischer Texte, im Kennenlernen von Menschen, Kulturen, Spielen, Liedern, Produkten, Religiosität anderer Kontinente sowie im Kennenlernen der Problematik wie Überwindungsmöglichkeit von Hunger und Elend lebendig werden, daß unsere Menschheitsfamilie nur solidarisch ihre Probleme lösen kann, und daß nach biblischer Aussage Gott diese Praxis stützt.

Die einzelnen Lernschritte

Um- und Einstimmung

Das Lied „Kumba ya...“ ist den Kindern bekannt, zur Sicherheit für alle ist jedoch ein Tafelanschrieb seines Textes da.

Motivation

Die Idee des Pfeiles, der auf unserem Begleitbild Israel markieren wird, ist den Asterix und Obelix Heften abgesehen, wo ein Stück Gallien stets zu Beginn unter die Lupe genommen wird, ein Hauch Comic-Stil.

Darbietung

In freier mündlicher Erzählung trägt die Unterrichtende 2. Kön. 4, 1 – 7 vor. Neidhart empfiehlt, dabei den Anfang und die wichtigsten wörtlichen Redeteile schriftlich zu formulieren und auswendig zu lernen. Nach Neidhart, wieder

rum aufbauend auf Jeanette Perkins Brown, ist eine für Kinder oder Jugendliche erzählte Geschichte, ein Märchen, eine Sage, zumeist in ihrer Tiefenschicht in 5 Themen gegliedert, und in dieser 5er Gliederung wird auch mein mündlicher Vortrag sich bewegen. (Man kann sie sich nebenbei auch gut mit den fünf Fingern merken.)

- I. Held/-in wird vor Problem gestellt Thema verdeutlichen
- III. Held/-in muß eine Reise unternehmen, Krise das Ziel ist vorgeschrieben
- IV. Held/-in muß anders werden, Klimax sich umstellen, etwas wagen
- V. Es gibt ein gutes Resultat/Ausklang

Im Erzählvorgang möchte ich die von Neidhart empfohlene Freiheit riskieren und dadurch dem biblischen Text treu sein, daß ich ihn für die HörerInnen neu erzähle, was ein biblischer Text ja immer zu seiner Zeit wollte und tat.

Erarbeitung

Es überwiegen in dieser Stunde rezeptive, nacharbeitende methodische Schritte auf der Seite des SchülerInnenverhaltens. Z. B. Gruppenarbeit kommt in dieser Stunde nicht vor, was nicht heißt, daß ähnliches nie vorkommt. M. E. braucht eine biblische Geschichte erst einmal eine ruhige Aneignungsstunde. Ich bin überzeugt, daß Kinder in ihrer Bedürfnislage nicht gesehen werden, wenn sie sozusagen in einem Atemzug Bibel hören, umsetzen, anwenden, weiterschreiben auf neue Bezüge, spielen, u. ä. m. sollen. Oft merkte ich, daß nach einer emotional angenommenen Geschichte eine ganz schöne Stille herrschte, wenn Kinder einige Kernsätze daraus in ihre eigene Mappe von der Tafel übertrugen, als wäre es die Erfahrung: Das ist jetzt meins und kann meins bleiben. „Wenig“ ist m. E. hier oft „mehr“. Gesprächsimpulse der Unterrichtenden zur Erarbeitung der biblischen Ge-

Stundenentwurf

Thema: Elisa mehrt das Öl der Witwe (2. Kön. 4, 1 – 7)
 Ziel: Den SchülerInnen soll in Nahebringung von 2. Kön. 4, 1 – 7 lebendig werden, daß Gottes Hilfe für unsere Armut besonders dann für uns erfahrbar wird, wenn Menschen untereinander solidarisch sind.

Phasen	Inhalt	Methoden	Medium
Um- und Einstimmung	Lied: Kumba ya Christus	L u. S Singen im Stuhlkreis	Tafelanschrieb, einfache Instrumente
Motivation	Geographische Ortung von Israel auf unserer vereinfachten Weltkarte	verbaler Impuls u. legen eines Pfeiles	hören, reagieren
Darbietung	2. Kön. 4,1-7	Erzählung im Kreis	hören reagieren
Erarbeitung	Beachtung von Auffälligkeiten des Textes	Unterrichtsgespräch im Stuhlkreis	Sprache
Vertiefung	Sortieren und Beschriften von 5 Bildkarten zu 2. Kön. 4,1-7, Findung eines Lösungswortes zur Selbstkontrolle	Verteilen der Karten in einem Briefumschlag Arbeitsanweisung – am Platz sortieren, beschriften mit Bleistift in richtiger Auswahl des Tafelanschriebs, Lösungswort finden, es verdeckt auf Rückseite der 1. Karte schreiben; evtl. ein Lieblingsbild bunt malen	5 Bildkarten 1 gelochter Briefumschlag Tafelanschrieb von 5 Sätzen durcheinander
Gemeinsamer Abschluß	Sagen des Lösungswortes, evtl. eine Liedstrophe oder einen Schlußsatz	Steh-Halbkreis vor Tafel	Sprache, Hände

schichte im Stuhlkreis sollten m. E. sehr weit und wenig einengend gefaßt sein. Ein Hauch eines „therapeutischen Religionsunterrichtes“ (Stoedt; Randak) schwingt mit, wenn Kinder erst einmal frei reagieren und alles sagen dürfen. Nach und nach kann die Gesprächsleitung Impulse setzen, die eher öffnend lenken als zuschließend herausfragen. Thomas Gordon beschreibt in seinem Bestseller „Lehrer-Schüler-Konferenz“ die „Sprache der Annahme“ und die „Sprache der Nicht-Annahme“. Sprache der „Nicht-Annahme“ besteht aus sog. „Straßensperren“ wie z. B. „fragen, raten, anordnen, sarkastisch sein“, die „Sprache der Annahme“ aus „schweigen, aktivem Zuhören“, aus sog. „Türöffnern“.

Einige mögliche „Türöffner“ zu 2. Kön. 4, 1 – 7, in Lenkung des Augen- bzw. Ohrenmerkes auf Auffälligkeiten der Geschichte:

Türöffner:

- Der Prophet fragt die Witwe, was sie im Haus hat... ich mein, es wäre doch auch möglich, daß der Prophet der Witwe was bringt... aber daß er sie danach fragt...hm....PAUSE SCHWEIGEN
- Elisa sagt der Witwe, sie soll von allen Nachbarinnen leere Gefäße erbitten.... von allen... hm...PAUSE SCHWEIGEN das scheint dem Elisa wichtig zu sein....
- Elisa sagt, sie soll das Öl verkaufen.....Aber es gibt doch auch Leute, die heben alles im Keller auf... PAUSE

Faustregel des Unterrichtsgesprächs: Keine starke Wertung der Äußerungen der SchülerInnen, Kinder sind selbst verantwortlich für ihre Äußerungen, und diese gehören ihnen selbst.

Vertiefung

Meiner Beobachtung und Erfahrung nach mögen Kinder kleine Dinge zum Selbstbesitz, die abgeheftet werden können. Daher ein gelochter Briefumschlag für 5 Bildkarten, die lose bleiben, da sie im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit noch gebraucht werden. Die 5 Bilder zeigen 5 Stationen der in 5.

vorgestellten Textgliederung. Das Medium „Sprechzeichnung“ soll nach Angaben seines Erfinders Helmuth Uhrig „die Glyphe Mensch so einfach und so rasch niederschreiben wie einen Buchstaben“, sie soll nicht die Vorstellungskraft der Kinder stören und tue es auch nicht, wie Untersuchungen gezeigt hätten.

Der Arbeitsauftrag heißt, aus einem durcheinandergewürfelten Tafelanschrieb von 5 Sätzen die jeweils passenden auf die Bildkarte zu schreiben, nachdem diese in die richtige Reihenfolge gelegt sind. Ist die Aufgabe fertig, bildet sich aus den 5 Anfangsbuchstaben der 5 Sätze ein Lösungswort, so daß die Kinder ihre Arbeit selbst kontrollieren können. Wichtig ist mir eine Vorordnung des Elementes „Wort“ vor dem Element „Bild“. Die sprachliche Verständigung, der Ton, das umfangende Wort ist schon in der Entwicklung des Menschen eher da als das Bild. Zumal ist ein Wort relationaler und weniger festlegend als ein Bild, und auch personal eindeutiger ansprechend. So dient die Bildgeschichte der Wortgeschichte, jedoch nicht umgekehrt.

Gemeinsamer Abschluß

Ein Halbkreis im Stehen vor der Tafel beschließt die Stunde. Die fünf Anfangsbuchstaben der 5 Sätze werden von der Unterrichtenden unterstrichen und ein Kind sagt die Lösung. Welches?... Eine schwierige Entscheidung.... Es sollte nicht dasjenige Kind sein, das am ehesten fertig geworden ist – Es sollte nicht das klügste Kind sein – Es sollte ein Kind sein, das aber wirklich etwas geleistet hat – Vielleicht ist es gut, eine pädagogische Arbeit offen zu beenden.

Literaturverzeichnis

Textausgaben:

Die Bibel, nach der Übersetzung Martin Luthers, in der revidierten Fassung von 1984, Stuttgart 1985
Bibel mit Erklärungen, nach der Übersetzung Martin Luthers, hg. von der Evangelischen Haupt-Bibelgesellschaft zu Berlin und Altenburg, Berlin-Altenburg 1989

Weitere Literatur:

Beck, Eleonore, Artikel „Wunder“, in: Praktisches Bibel-Lexikon,

hg. von A. Grabner Haider, Freiburg 1978, S. 1240 – 1242
Chagall, Bella, Brennende Lichter, mit 39 Zeichnungen von Marc Chagall, Hamburg 1987
Coenen, Lothar (Hg.), Unterwegs in Sachen Zukunft. Das Taschenbuch zum konziliaren Prozeß. Stuttgart/München 1990
Dahlke, Rüdiger, Mandalas der Welt, München 1989
Duden, Das Herkunftswörterbuch. Die Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim/Wien/Zürich 1963
Erikson, Erik H., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a. M. 1979
Europäische Ökumenische Versammlung Frieden in Gerechtigkeit, Basel 1989, Das Dokument, Hg. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1984
Evangelischer Erwachsenen Katechismus. Kursbuch des Glaubens, hg. von Jetter/Echternach/Reller/Kießig, Hannover 1989
Goethe, Johann Wolfgang, Die Leiden des jungen Werther, Reclam 67, Stuttgart 1992
Gordon, Thomas, Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, Hamburg-München 1990
Greffmann, Hugo, Die älteste Geschichtsschreibung und Prophetie Israels, SAT 2.1, Göttingen 1910
Gunneweg, Antonius H. J., Geschichte Israels bis Bar Kochba, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976
Jüngel, Eberhard, Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus, Tübingen 1986
Lohfink, Norbert, Bilanz nach der Katastrophe: Das deuteronomische Geschichtswerk, in: Wort und Botschaft des Alten Testaments, hg. von J. Schreiner, Würzburg 1969, S. 212 – 225
Luther, Dr. Martin, Der kleine Katechismus, neubearbeitete Ausgabe 1986, Hannover 1986
Luther, Dr. Martin, Der große Katechismus, die schmalkaldischen Artikel. Band 1 der Calwer Luther-Ausgabe, hg. von Wolfgang Metzger, Stuttgart 1983
Menschenrechte. Ihr internationaler Schutz, Textausgabe hg. von B. Simma u. U. Fastenrath, München 1985
Wolffmann, Jürgen, Diakonie im Horizont des Reiches Gottes, Neuenkirchen Vluyn 1984
Neidhart, Walter, u. Egenberger, Hans (Hg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Lehr/Düsseldorf/Zürich 1990
Neill, Alexander S., Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Hamburg 1969
Nipkow, Karl E., Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsveranstaltung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990
Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse, eine Arbeitshilfe, hg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1985
Otto, Gert, Handlungsfelder der Praktischen Theologie, Band 2, München 1988
Pauritsch, Karl, Artikel „anawim“ in: Praktisches Bibellexikon, hg. von A. Grabner Haider, Freiburg 1978, S. 34 – 35
Remplein, Heinz, Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München 1971
Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion, hg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover 1984
Rehm, Martin, Die Bücher der Könige. Die Heilige Schrift in deutscher Übersetzung, Echter Bibel, Würzburg 1949
Riedel, Ingrid, Formen. Kreis, Kreuz, Dreieck, Quadrat, Spirale, Zürich 1985
Smend, Rudolf, Die Entstehung des Alten Testaments, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978
Steinkamp, Hermann, Diakonie. Kennzeichen der Gemeinde, Entwurf einer praktisch-theologischen Theorie, Freiburg 1985
Strahm, Rudolf H., Warum sie so arm sind. Arbeitsbuch zur Entwicklung der Unterentwicklung, Wuppertal 1989
Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, Wien 1980
Schmitt, Hans-Christoph, Elisa. Traditionsgeschichtliche Untersuchungen zur vorklassischen nordisraelitischen Prophetie, Gütersloh 1972
Schmitt, Rudolf (Hg.), Dritte Welt in der Grundschule. Jubiläumsband zum 20jährigen Bestehen des Arbeitskreises Grundschule e. V., Frankfurt 1989
Uhrig, Helmut, Sprechzeichnen. Ein Weg zur biblischen Geschichte, Kassel 1970
Wegenast, Klaus, Religionsdidaktik Grundschule, Stuttgart 1983
Wir und der konziliare Prozess. „Wenn viele kleine Leute an vielen kleinen Orten...“, Themenhefte Gemeindearbeit 1/1990, Aachen 1990
Würthwein, Ernst, Die Bücher der Könige 1 Kön. 17 – 2. Kön. 25, ATD 11,2, Göttingen 1984
Zimmerli, Walther, Grundriß der alttestamentlichen Theologie, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978

Das Thema **Sexueller Mißbrauch** hat mittlerweile auch die Berufsschulen erreicht. Parallel dazu verläßt die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion das Stadium „erregter Aufklärung“ (K. Rutschky) und öffnet sich reflektierteren und differenzierenden Positionen zu diesem ehemals bestgehüteten Geheimnis. Die neue BBS-Arbeitshilfe des RPI bietet einen Überblick über die wichtigsten Erklärungsansätze für Sexuellen Mißbrauch und stellt Handlungskonzepte für die seelsorgerliche und religionspädagogische Praxis vor, die den Religionslehrerinnen und -lehrern helfen sollen, der losgetretenen Affektlawine an den Schulen zu begegnen.

BBS Arbeitshilfe 17 SEXUELLER MIßBRAUCH, P. Kretschmer-Hobrecht / C. Wedemeyer-Bielefeld / T. Klie
Texte. Materialien. Kopiervorlagen, Locom 1993; 140 S.; 12,- DM

Der **Traum** als psychisches Phänomen unterliegt seit jeher den unterschiedlichsten Deutungen. Die Komplexität dieses Themas – angefangen von der breiten biblischen Traum-Tradition, über Freuds „Königsweg zum Unbewußten“ bis hin zu C.G. Jungs Archetypenlehre – weist es als ein für die Religionspädagogik relevantes, aber noch kaum erschlossenes Terrain aus. Die neue BBS-Arbeitshilfe will dazu anregen, über die Auseinandersetzung zwischen biblisch-theoretischen und religionsgeschichtlichen Aspekten des Traums mit den wichtigsten Erkenntnissen moderner Traumforschung, sich religionspädagogisch diesem Thema zu stellen.

BBS Arbeitshilfe 18 TRAUM und TRÄUMEN, Ch. Raddatz / T. Klie
Texte. Materialien. Kopiervorlagen, Locom 1993; 150 S.; 12,- DM

Michael Künne

Ein Bild zum Reformationstag



Wie frei möchten Sie sein?

Ein weiter, offener Horizont – und das definitive Ende des Stegs. Sackgasse. Holzweg.

Grenzenlose Freiheit – und nichts geht mehr. Da hilft auch das postmoderne bunte Gefieder nicht weiter.

Ein ziemlich genaues Abbild unserer gegenwärtigen Lebenserfahrung: Alle Möglichkeiten scheinen uns offen zu stehen – aber so gut wie nichts können wir wirklich ändern. Wir sind, wie die Soziologen sagen, „individualisiert“, freigesetzt aus allen traditionellen Bindungen – und sogleich eingefangen in neue Standardisierungen, Sachzwänge, Selbstlähmungen. Und gegenüber der Übermacht der großen Eigendynamiken von Markt und Macht kann der Mensch als autonomes Subjekt nur noch resigniert ab danken. Gefallener Engel.

Aus umgekehrter Perspektive, mit galgenhumorischem Optimismus formuliert, hört sich's kaum erfreulicher an: „Du hast keine Chance. Aber nutze sie“.

„WIE FREI MÖCHTEN SIE SEIN?...SIE (HABEN) DIE WAHL. ABER EIGENTLICH KEINE ALTERNATIVE.“

Je unbegrenzter sich die Freiheit selbst imaginiert, desto enger scheinen die Begrenzungen und Unfreiheiten zu werden, in die die Menschen sich verstricken. Das gilt nicht nur im Lebensalltag: In der ökologischen Krise zeigt sich in dieser Einsicht die Signatur der Gegenwart. Die immer uneingeschränktere Machbarkeit, die immer ausgedehntere Verfügungsgewalt schlägt unversehens ins Gegenteil um. Von der Selbstvergötterung zur Selbstvergiftung.

Freiheit – jedenfalls die, die sich aus sich selbst zu begründen versucht, die sich niemandem verdankt und folglich auch niemandem verpflichtet weiß – diese Freiheit endet in einer Verstrickung.

Das eigene Leben soll gestaltet werden können – geradezu lächerlich: mittels der Verstrickung. Überall an der Strippe sein, wenigstens bildlich, mit Funktelefon. Völlig losgelöst? Denk'ste Puppe. Ist die ironische Pointe ein unfreiwilliger Treffer des Werbepsychologen, oder subtile Selbstironie? Immerhin wird klar: Freiheit heiße, zum „Herrn der Lage gemacht“, zu werden. Wodurch? Durch die Allgegenwart der Anbindung an die Strippe.

Aber je mehr alle Freiheitsverheißungen umstandslos gleich wieder kassiert werden, desto mehr bleibt Freiheit eine Art Alltagsreligion des modernen Menschen. Jedenfalls die als Selbstbehauptungsvermögen und pure Mobilität vorgestellte Freiheit: „HERR DER LAGE“ sein – „PROBLEMLOS...GRENZEN ÜBERSCHREITEN KÖNNEN“.

Wer Freiheit so zu verstehen sucht, verfehlt sie gleich doppelt: Im Zwang, sich unentwegt selbst zu behaupten – und für diese Selbstbehauptungsfähigkeit von der Anbindung an das Mobilitätsversprechen der modernen Technik abhängig zu sein. So endet die unendliche Wahlfreiheit, der unendliche Zwang zur dauernden Wahl:

„WIE FREI MÖCHTEN SIE SEIN?: SIE HABEN EIGENTLICH KEINE ALTER-NATIVE“.

Diesen merkwürdigen dialektischen Umschlag von Freiheit zur Unfreiheit hat schon der Apostel Paulus bedacht. Eine Freiheit, die sich selbst zu verdanken meint, verliert sich. „Alles ist mir erlaubt, aber nicht alles dient zum Guten. Alles ist mir erlaubt, aber es soll mich nichts gefangen nehmen“ (1. Kor 6, 12). Wie das? „Euch gehört alles, doch ihr gehört Christus und Christus gehört zu Gott (1. Kor 3, 22f.). Oder, anders gesagt: „Zur Freiheit hat uns Christus befreit... Ihr seid ja doch zur Freiheit berufen, Brüder. Nur: Sorgt dafür, daß die Freiheit nicht eurer Selbstsucht die Bahn frei gibt, sondern dient einander in der Liebe“ (Gal 5, 1.13).

Der farbige Engel: Ein Rest, ein Surrogat der Erinnerung daran, daß wir zuvor Gott gehören, bevor wir frei sind? Daß aus sich selbst begründete Freiheit, Freiheit ohne jedes Zugehörigkeitswissen ins Bodenlose stürzt? Daß wahre Freiheit den Gang des Faktischen übersteigt, eine Instanz außerhalb unseres Weltzusammenhangs – dessen also, was der Fall ist – zur Voraussetzung hat?

Falsche Freiheitsversprechungen sind es, die die bunte, aber doch wohl flugunfähige Flatterfrau ans Stegende manövriert haben. Keine Alternative. Da sitzt sie nun, träumt hin zum offenen Horizont, der unerreichbar bleibt. Und die Freiheitssehnsucht bleibt ungestillt.



Didaktischer Kommentar

Die Werbeanzeige (aus: „Spiegel“ 19/93, S. 72/73) läßt sich als Farbfolie für den Overhead-Projektor kopieren.

● Anfangs sollte das Bild mit verdecktem Text gezeigt werden: Freie Assoziationen werden ermöglicht. Nach und nach kann die Aufmerksamkeitsrichtung gesteuert werden:

- Beschreibung der Phantasien, die das Bild freisetzt.
- Mutmaßungen über den Verwendungszusammenhang des Bildes.
- Für welches Produkt wird hier wohl geworben?

● Der Text wird in zwei Schritten aufgedeckt:

1. Die Überschrift „Wie frei möchten Sie sein?“ (Offener Impuls; danach überprüfender Rekurs auf die Einfälle der Eingangsphase)
2. Seitenspalte mit dem eigentlichen Werbetext.

● Suche nach Gründen, gerade einen Engel auf den Steg zu setzen. Zur Ausschöpfung des Symbolgehaltes der Engelfigur können auch weitere Materialien herangezogen werden. (z.B. Uwe Wolff, Die Botschaft der Engel. Ein erfahrungsbezogener Zugang zur Gottesfrage, Sek. II, Stundenblätter und Materialien, Klett Verlag, Stuttgart 1992).

● Erarbeitung des Freiheitsverständnisses, das in der Anzeige zum Ausdruck kommt; insbesondere dessen paradoxaler Struktur. Erinnerung an ähnliche „doublebinds“ des Lebensalltags.

● Phantasieflug: Wer oder was bringt den Engel zum Fliegen?

● Evtl. Konfrontation der Gesamtanzeige mit Auszügen aus dem 1. Korintherbrief und dem Galaterbrief (s.o.).

Wie frei möchten Sie sein?



Es ist Ihr eigenes Leben. Motorola hilft Ihnen, es auch nach Ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten.

Weltweit ist Motorola der führende Name für Mobiltelefone. Wir haben die Technologie entwickelt, die Sie zum Herrn der Lage macht.



Unsere Telefone sind so klein, daß Sie mit ihnen problemlos internationale Grenzen überschreiten können und trotzdem in Kontakt bleiben – wenn Sie es wollen.

Seien Sie, wo Sie sein wollen, tun Sie, was Sie tun wollen, und rufen Sie an, wen Sie anrufen wollen.

Mit Motorola haben Sie die Wahl. Aber eigentlich keine Alternative.

 **MOTOROLA**

Bernwards Testament¹⁾ von 1019

"Jedes Geschöpf mit dem Namen 'Mensch' ist von seinem Schöpfer so geschaffen, daß es nach dem Gesetz seiner Natur lieber seinem Schöpfer dient, als dem Geschöpf. Zwar lenkt der Umgang mit den Dingen davon ab; doch diese seine Grundverfassung zieht den Menschen, sofern er bei Vernunft ist, immer wieder zurück auf den Pfad seiner ursprünglichen Bestimmung. Je erheblicher aber eine solche Berichtigung war, die man durch die Gnade Gottes
5 einmal erfahren hat, desto inniger fühlt man sich allseitig mit Gott verbunden. Das könnte nicht so sein, wenn nicht Gott mit starker Hand einen jeden an sich zöge. So gewinnt im Verlangen des Menschen nach Gnade die helfende Barmherzigkeit Gottes ihre Gestalt und gleicht sich dem einzelnen an.

Suchen wir Beispiele dafür, so finden wir auf der Stelle göttliche Antwort: Während Adam sündigte und daher die langen Nöte der Verbannung ertragen mußte, glaubte Abraham dem Herrn und eben das wurde ihm zur
10 Gerechtigkeit angerechnet. Moses dagegen, der das Gesetz gab, wurde sowohl durch Gottes zuvorkommende Gnade als auch durch seine eigenen Verdienste Führer und Lehrer des Volkes Israel. (...) Genug Beweis ist das Beispiel Davids, der sich mit starker Hand gewaltig im Kampf erhob. Sonnenklar beweist es der heilige Salomon, der durch die Erbauung des Tempels (...) sich Gott näherbrachte. er, dem als Büßer niemand gleich erfunden wurde. Ihnen allen offenbarte Gott durch die jeweilige Art ihrer Taten das Besondere ihrer Verdienste, damit sie in der Zeit durch
15 Verdienst und Tat stets von allen unterschieden, in der Ewigkeit aber den Engeln gleich seien.

In Anbetracht dessen habe nun ich, Bernward, durch Gottes Erwählung, nicht aus eigenem Verdienst Bischof genannt, lange darüber nachgedacht, durch welches Bauwerk von Verdiensten, durch welche Leistung ich mir den Himmel verdienen könne.

Und schon damals, als ich am Hofe gelehrter Schreiber, Lehrer und Urkundenverwalter Kaiser Ottos III. war,
20 beschäftigte ich, von göttlicher Gnade gerührt, vor dem Übermaß meiner Sünden erschauernd und nach der göttlichen Gnade mich sehndend, meinen Geist mit mancherlei Entwürfen, wie ich der ewigen Barmherzigkeit genugtu und Rettung für meine Seele erlangen könne. Doch bei meinen damals recht bescheidenen Verhältnissen mußte ich fürchten, daß, was immer ich mir auch vornähme, ich es entweder überhaupt nicht beginnen, oder doch nie zu Ende führen könne. Dennoch wurde in mir der Wunsch, meinen Vorsatz auszuführen, immer und immer lauter,
25 wenn auch meine damaligen Lebensumstände nicht gestatteten, etwas zu unternehmen.

Doch siehe, da hat Gottes Wille und der Ältesten Wahl mich auserkoren, auf eines Bischofs glorreichen Thron erhoben zu werden. (...) Jetzt, da ich den Thron der Kirche von Bennopolis²⁾ bestiegen hatte, wollte ich in die Tat umsetzen, was ich seit langem im Herzen plante, daß heißt, ich wollte meinem Namen ein glückliches Andenken bereiten unter dem Titel, Kirchen erbaut, Gottesdienste in ihnen gestiftet und alle meine Habe dem Herrn geschenkt
30 zu haben."

1) Auszug aus einer Schenkungsurkunde, in der Bernward seinen verfügbaren Besitz dem Michaeliskloster überträgt.

2) "Bernward-Stadt": Hildesheim

Dem Schöpfer dienen – oder: Das Testament des heiligen Bernward

Thema der UE: Der Mensch auf der Suche nach Identität

Stundenthema: Bernwards Testament:

Interpretation im Rahmen der Unterrichtsreihe

„Der Mensch auf der Suche nach Identität“

Unterrichtszusammenhang

Im Rahmen des Kursthemas „Der Mensch auf der Suche nach Identität“ wurde einführend die christlich-religiöse Dimension der Leitfragen „Wer bin ich?“ und „Wozu bin ich?“ kurz umrissen. Auf der Grundlage poetischer und biblischer Texte erarbeiten die Schüler grundlegende Aussagen zu einem Menschsein, das durch das Wort Gottes seinen Halt und seine Bestimmung erfährt (insb. Bonhoeffer: 'Wer bin ich?'). Die Beschäftigung mit dem 'Gleichnis von den anvertrauten Talenten' (Mt. 25,14-30) rückte die Frage nach dem dankbaren Gebrauch geschenkter Gaben in den Vordergrund und wurde im Kontext der Parusie (Mt. 25, 31-46) entwickelt. Dabei stieß die Vorstellung eines vor Gott zu verantwortenden Handelns, welches das menschliche Dasein in Entscheidungssituationen stellt, bei den Schülern auf Unverständnis und Abwehr. Eine Bildbetrachtung zum Tympanon des Bamberger Doms (Christus, der Weltenrichter) verdeutlichte die Ernsthaftigkeit, die das Lebensbewußtsein früherer Generationen prägte, und leitete in die Welt des Mittelalters über.

Seit längerem beschäftigt sich nun die Lerngruppe mit Bischof Bernward. In Annäherung an seine Persönlichkeit sollen die Schüler Gelegenheit erhalten, im fernen fremden Leben den aufgeworfenen anthropologischen Grundfragen nachzugehen. Zu Beginn stand eine Originalbegegnung mit seinen hervorragenden Kunstwerken (Michaeliskirche mit Krypta, Bronzetür und Christussäule im Dom). Dem folgte die Lektüre einiger Kapitel aus der Biographie Thangmars, die den Schülern einen Eindruck von der besonderen Begabung Bernwards und seinem gewaltigen Kunstschaffen vermittelte (insb. Schulzeit, Pflege der Künste in Hildesheim). In dieser Stunde wird nun der Versuch unternommen, mit Hilfe seines Testaments den Ursprung und das Ziel seines Engagements zu verstehen. Im Anschluß daran ist die exemplarische Betrachtung eines Kunstwerkes hinsichtlich seines inneren religiösen Gehaltes vorgesehen (s. HA).

Sachanalyse

Bernward von Hildesheim (960 – 1022), der geniale Künstlerbischof, gehörte zu

den schillerndsten Persönlichkeiten seiner Zeit. Sein Lebensweg, in der Vita seines Lehrers Thangmar überliefert, führt von der Hildesheimer Domschule bis zum ottonischen Kaiserhof. Im Jahre 993 tauscht er seine hochrangige Position im politischen Machtzentrum des Reiches – Bernward war Notar und Erzieher von Otto III. – gegen die Ernennung zum Oberhaupt der Hildesheimer Diözese ein. Unter seiner staatsmännisch klugen und innerkirchlich engagierten Leitung erlebt das Bistum eine Blütezeit. Die noch vorhandenen Zeugnisse seines fast 30jährigen Wirkens, des 'Bernwardinischen Zeitalters', weisen Bernward als einen originellen und theologisch anspruchsvollen Künstler aus. Sein vielfältiges Schaffen kann dabei nur auf dem Hintergrund seiner tiefen Glaubensüberzeugung verstanden werden: Architektur, Gußarbeiten, Malerei, Goldschmiedearbeiten u. v. m. veranschaulichen das Bekenntnis eines gottesfürchtigen Menschen.

Eine wertvolle Quelle für Bernwards Selbstverständnis bietet sein sogenanntes Testament von 1019. Der eigentlichen Dotation – Bernward überträgt seinen verfügbaren Besitz der Michaelis-Stiftung – geht eine persönliche Reflexion voraus. Nur dieser Teil der Schenkungsurkunde ist für die Unterrichtsstunde von Interesse. Seine Qualifizierung als 'Testament' ist äußerst treffend, da Bernward in einer Art Vermächtnis Einblick 1. in seine theologisch-anthropologischen Vorstellungen und 2. in seinen Lebensweg gewährt. Bernwards Ausführungen erhellen seinen leidenschaftlichen Einsatz für die religiöse Kunst und machen sie auf der Basis einer innigen Gottesbeziehung verständlich:

Ausgangspunkt und existentielle Grundlage seiner Überlegungen ist das konsequente Aufeinanderbezogenheit von Gott und Mensch. Für Bernward entspricht es der „ursprünglichen Bestimmung“ (Z.4) des Geschöpfes, seinem Schöpfer zu dienen. Der Mensch steht dabei zwischen Himmel und Erde, d. h. er erfährt unter der gnadenreichen Führung Gottes Barmherzigkeit, auch wenn die Sünde ihn abzulenken droht. Gott hilft seinem Geschöpf, indem er sich ihm zuwendet, korrigierend eingreift und ihn mit „starker Hand“ (Z.6) an sich zieht. Diese fundamentale Verhältnisbestimmung wird im folgenden durch biblische Beispiele veranschaulicht. In Abraham, Mose, Elia, David und Salomo wählt Bernward alte-



stamentliche Gestalten, die Gott vertrauten und durch ihre Taten (facta) seiner Ansprache und somit ihrer Bestimmung folgten. Ihren individuell verschiedenen Taten entspricht die individuelle Gewichtung der Verdienste (merita) bei Gott. Durch eine exponierte Stellung der aufgeführten Persönlichkeiten sowohl zur Erdenzeit als auch „in der Ewigkeit“ (Z.15) wird ihr Einsatz von Gott anerkannt.

Im Anschluß an Salomo, den Erbauer des Tempels und persönlichem Vorbild des kunstsinnigen Bischofs, beginnt Bernward von sich zu sprechen und fügt sich damit in die Reihe der Großen ein: Noch hat er keine Verdienste vorzuweisen, doch er ist sich seiner besonderen Begabung und seiner Aufgaben vor Gott bewußt. So strebt er nach verdienstvollen Taten (Z.16f), die auch ihn den „Engeln gleich“ sein lassen. Es entspricht seinem künstlerischen Talent, daß er in der „architectura meritum“ seinen persönlichen und einzig ihm von Gott zukommenden Weg zum Seelenheil sieht. Unter dieser Voraussetzung wird auch verständlich, warum ihn die hochrangige Stellung im Dienste des Kaisers nicht erfüllen kann. Für Bernward bedeuten die Jahre am Hof rückblickend eine Zeit in „recht bescheidenen Verhältnissen“, da er seiner eigentlichen Berufung nicht nachzukommen vermag. „Von göttlicher Gnade gerührt“ (Z.20) heißt in diesem Zusammenhang, daß er sich dank vieler Talente zum Kunstschaffen im Dienste Gottes bestimmt sieht! Doch die „damaligen Lebensumstände“ (Z.25) lassen es nicht zu, daß er sich seiner Bestimmung gemäß entfaltet. Für Bernward muß dies einer Zuwiderhandlung im Verhältnis zu Gott gleichkommen: das quälende Bewußtsein seiner Sündhaftigkeit verstärkt die Unruhe seines Suchens und entkräftet jeglichen Vorwurf, er handele nur aus eitler Selbstgefälligkeit. Die Ernsthaftigkeit seines Anliegens, dem Schöpfer aktiv zu dienen, wird gerade in diesem persönlichen Lebensrückblick deutlich. Sie korrespondiert mit Bernwards dankerfühltem Schaffensdrang, der nach seiner gottgewollten Bischofswahl einsetzt: „Jetzt (...) wollte ich in die Tat umsetzen, was ich seit langem im Herzen plante“ (Z.28).

Als ein in Stein gehauenes Vermächtnis

darf auch die oberste Grabplatte Bernwards gelten (Nachbildung eines verlorenen Originals, 14. Jh.). Das lebensgroße Hochrelief zeigt die idealisierte jugendliche Gestalt Bernwards. In der Rechten hält er den Bischofsstab, in der Linken ein Modell der Michaeliskirche. Sie ist Inbegriff aller religiösen Kunst, zu der sich Bernward berufen fühlte und mit der er sich Gott gegenüber zu verantworten gedachte.

Didaktische Analyse

Sowohl das Kursthema als auch seine Zuspitzung auf Aspekte der Selbstverwirklichung und Sinnsuche sind für die gymnasiale Oberstufe ausdrücklich vorgesehen (RRL 1985:18). Die hohe didaktische Relevanz trägt den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Rechnung (Jugendalter, Identitätssuche). Die Auseinandersetzung mit sinngebenden Existenzformen kann dabei für die Jugendlichen zur Orientierungshilfe für die eigene Lebensgestaltung werden bzw. die Sinnerspektive verstärkt in ihr Bewußtsein rücken. Die Beschäftigung mit dem Testament Bernwards stellt im Kontext der vorangegangenen Stunden den Versuch dar. Anregungen der regionalen (Halbfas) und biographischen (Biehl) Religionsdidaktik umzusetzen: Als Lehrbuch dient das in dem geschichtlichen und aktuellen Lebensprozeß der Region gegebene Programm. Vordergründiger – den Schülern sofort ersichtlicher – Anlaß ist die Feier des Jubiläumjahres (Bernwards Amtsantritt vor genau 1000, seiner Heiligspredung vor 800 Jahren). Bischof Bernward rückt in das Bewußtsein seiner Heimatstadt und regt an, das in Person und Werk zugängliche religions- und kulturgeschichtliche Bildungspotential zu erschließen. Angesichts einer Lerngruppe, deren Interaktionserfahrungen mit dem Christentum jedweder Form defizitär sind – die illusionslose Wahrnehmung der Schülerwirklichkeit ist unabdingbar – erscheint mir dieser Ansatz sinnvoll. Der bisherige Unterrichtsverlauf zeigt, wie schwer es den Schülern fällt, ihre gewohnte Umgebung zu verlassen und Entdeckungen zu machen. Die Hilflosigkeit vor bzw. die Entfremdung von christlichem Traditionsgut macht es nötig, hier nicht zurückzuweichen, sondern Begegnung anzubahnen. Intendiert ist keine sofortige Betroffenheit der Schüler, sondern einzig die Annäherung an fremde Erfahrungen, die vielleicht im späteren Lebensvollzug als eigene Problemstellung wiederentdeckt werden.

Den Anknüpfungspunkt stellt nun die intensive Sinnsuche Bernwards auf dem Hintergrund seiner spezifischen Gottesbeziehung dar. Bernwards Leben hebt sich weit über den zeitgeschichtlichen Horizont ab, entbehrt aber nicht der anthropologischen Konstanten. Für Bernward war der Hildesheimer Bi-

schofssitz der Ort, an dem er 'mit sich identisch' sein konnte und an dem seine theologische Lebensthematik „Wozu bin ich?“ eine Antwort fand. Sein Ringen um den rechten Gottes-Dienst strahlt bis in unsere Gegenwart. Ein Jahrtausend später kann sie aufgegriffen, den Schülern vorgestellt und transparent gemacht werden. Bernwards Entfaltung in seiner religiösen Kunst ist besonders anschaulich und sinnenfreundlich. Als Kontrasterfahrung zum Alltäglichen ist das Anliegen Bernwards in seiner expressiven Umsetzung geeignet, die Schüler aufmerksam zu lassen.

Bernwards Testament ist als engagiertes Glaubenszeugnis zu verstehen. Den Gedankengang zu erarbeiten und somit den Antrieb für sein ungewöhnliches Tun zu erhellen, ist vorrangiges Ziel der Stunde. Ihr Verlauf wird durch den Fortgang des Textes bestimmt sein. Der Text selbst (lt. Übersetzung Kallfelz; Hütter) wurde in seinem unterrichtsrelevanten Teil nur leicht gekürzt. Er ist, trotz der Fremdheit der Quelle, durch seine prägnante Formulierung gut verständlich. Angesichts der vorangegangenen Beschäftigung mit Bernward darf die Stundenfrage „Worin liegt der Antrieb für Bernwards unermüdeliches Kunstschaffen begründet?“ als implizit aufgeworfen gelten. Die Antwort darauf muß jedoch in ihrem Begründungszusammenhang erfaßt werden.

Ein Problem der Texterschließung besteht in seiner Zweiteilung in Theorie und Biographie. Angesichts des Leistungsvermögens vieler Schüler scheint es mir hilfreich, die sorgfältige Gliederung des Textes beizubehalten. So bildet Bernwards theologische Reflexion, die im Tafelbild entwickelt wird, die Basis zur Ermittlung der lebensgeschichtlichen Bezüge. Um die Verschränkung von Theologie und Leben im Auge zu behalten, werden Einstiegs- und Vertiefungsphase durch die visuelle Präsenz Bernwards verbunden; das Grabbild ermöglicht zudem eine weitergehende Interpretation nach Kenntnis seines Testaments. Ein erster Schwerpunkt liegt in der Bestimmung des Verhältnisses von Gott und Mensch. Die Ausrichtung des Menschen auf Gott hin (vgl. Augustin: fecisti nos ad te) muß von den Schülern erkannt und durch die Beispiele erläutert werden. Die individuelle Ausprägung seiner Dienste für Gott ist bedeutsam, da letztendlich jeder einzelne mit seinen spezifischen Möglichkeiten zu einer Antwort berufen ist. Erst im Anschluß daran, wenn die theologische Grundlegung erfolgt ist, kann der narrative Teil entfaltet werden. Seine biographische Komponente wird das Testament aus Schülersicht lebendig werden lassen. Da in Krisenphasen die Sinn- und Identitätsfrage aufbricht, bietet der vorgestellte biographische Wendepunkt in Bernwards Leben den Schlüssel für ein besseres Verständnis seiner Intentionen. Es sollte deutlich werden, daß der Mensch in Entspre-

chung oder Widerspruch zu seiner Bestimmung leben kann –, hier findet die Entsprechung ihre göttliche Bestätigung in der Bischofswahl. Bernwards individueller Werg wird zum Schluß der Stunde durch die Deutung des Grabbildes von den Schülern vertieft (Michaeliskirche als Inbegriff aller religiösen Kunst, sichtbares Zeichen seines Gottes-Dienstes).

Mögliche Schwierigkeiten sehe ich darin, daß die Schüler sich nicht konsequent auf den Gedankengang Bernwards einlassen und die Texterschließung durch vorschnelle Interpretationen erschwert wird. Da dies jedoch die Erstbegegnung mit einem Schriftstück des bildenden Künstlers ist, mag das Testament auch mit ernsthaftem Interesse aufgenommen werden. Der Rückschlag zur Lebenswirklichkeit der Schüler soll aus den oben genannten Gründen nicht geleistet werden; eine Verschränkung gegenwärtiger und überlieferter Sinnerspektive liegt allerdings im biographischen Teil nahe.

Sollte wider Erwarten noch Zeit zur Verfügung stehen, beabsichtige ich als didaktische Reserve das der Hausaufgabe zugrundeliegende Widmungsbild mit den Schülern gemeinsam zu beschreiben (HA Teil 1). Es stellt das bernwardinische Verständnis seiner Berufung dar und korrespondiert in augenfälliger Weise mit seinem Testament. Aufgrund seiner visuellen und inhaltlichen Komplexität wurde es für die Unterrichtsstunde verworfen und dem schlichten Grabbild der Vorzug gegeben.

Lernziele

Stundenlernziel:

Die Schüler sollen anhand der Analyse und Interpretation von Bernwards Testament erkennen, daß Bernward religiöses Kunstschaffen als seinen individuellen, göttlich geforderten und legitimierten Weg ansieht, seiner geschöpflichen Bestimmung nachzukommen.

Teillernziele:

Die Schüler sollen:

1. durch die Rückbindung an die vorigen Stunden (Grabbild, immenses Kunstschaffen Bernwards) angeregt werden, sich mit der Stundenfrage „Worin liegt der Antrieb für Bernwards rastloses Kunstschaffen begründet?“ auseinanderzusetzen, und durch die Primärerzeption seines Testaments zu ersten Hypothesen angeregt werden;
2. indem sie das Verhältnis Gott-Mensch als Bezugspunkt für die Texterschließung nehmen, es durch eine genaue Textanalyse (Z.1-7) in seinem innigen Bezug beschreiben können;
3. indem sie die Beispiele (Z.8-13) in ihrer individuellen Ausprägung untersuchen, diese als Veranschaulichung von göttlicher Ansprache und

konsequenter menschlicher Nachfolge verstehen, welche Rechtfertigung vor Gott findet;

4. durch die gemeinsame Lektüre des biographischen Teil Bernwards Anbindung an seine Vorbilder erkennen (David, Salomo, Bernward) und sein persönliches Anliegen als drängende Frage nach der gottgewollten Bestimmung (Z.16-18) herausstellen;
5. ausgehend von der Schilderung seiner Zeit am Hof (Z.19-25), Bernwards innere Unruhe (Stundenbewußtsein, Verantwortung vor Gott) aufzeigen und sie als Ausdruck einer kritischen – weil seiner Berufung widersprechenden – Lebensphase interpretieren und seine offensichtliche Stimmungsänderung bei Amtsantritt (befreiende Freude, Wille Gottes, ermöglicht dienstbare Verkündigung) erläutern;
6. sich Bernwards Anliegen als Künstler und Christ (Einsatz seiner Talente als wahrer Gottes-Dienst) vertiefend vor Augen führen, indem sie das Grabbild als Ausdruck seines letzten Willens (verdientvoll dem Schöpfer gegenüberzutreten) auf dem Hintergrund des Testamentes interpretieren können.

Methodische Reflexion

Die Unterrichtsstunde gliedert sich in eine Einstiegs-, zwei Erarbeitungs- und eine Vertiefungsphase, in denen neben kurzer Stillarbeit und Lehrervortrag das gelenkte Unterrichtsgespräch bestimmend sein wird (s. Lerngruppenbeschreibung).

Zu Beginn werde ich durch visuelle Impulse den Menschen Bernward mit seinem Werk in den Blickpunkt der Schüler stellen. Ihr Interesse soll gebündelt, eine Rückbindung geschaffen sowie die Perspektive der Weiterarbeit entwickelt werden. Das Grabbild Bernwards ist den Schülern in natura bekannt (Exkursion); die Wiederaufnahme einer OH-Folie der vorigen Stunde (Auflistung der Einzelheiten seines Kunstschaffens) knüpft an die Schülerreaktionen der letzten Stunde an. Bernwards künstlerische Ambitionen wurden mit Kopfschütteln bedacht, und genau dieses Unverständnis gilt es aufzunehmen, um das 'Rätsel' Bernward zu pointieren und die Stundenfrage nach dem Antrieb für sein Tun explizit zu formulieren.

Nach kurzer Einführung wird das Testament im folgenden im Schülervortrag (Mitleseverfahren) von zwei guten Schülern präsentiert. In einer freien Phase haben die Schüler Gelegenheit zur Artikulation spontaner Eindrücke und Beobachtungen. Es ist zu erwarten, daß die Schüler dem Text bezüglich der Leitfrage erste Antworten entnehmen bzw. Hypothesen bilden (Himmel verdienen, Schöpfer dienen, Rettung der Seele etc.).

Nach einer Zusammenfassung der wichtigsten Beiträge und der Klärung oder auch Zurückstellung möglicher Verständnisfragen erfolgt die Erarbeitung des theologischen Fundamentes im Rahmen einer Stillarbeit (Theorie-Teil Z.1-15). Sie soll die Schüler zu einer konzentrierten Auseinandersetzung mit dem Text anhalten und das Auswertungsgespräch vorbereiten. Ein entwickelnder Tafelanschrieb wird die Strukturierung des Gespräches unterstützen, die gedankliche Entfaltung des Textes veranschaulichen und die Ergebnisse sichern. Da das Tafelbild der Stunde im wesentlichen auf der ersten Erarbeitung basiert, jedoch als Gedankenstütze für den biographischen Teil von Bedeutung ist, soll es je nach Bedarf ergänzt und farblich gestaltet werden. Die Erarbeitung des biographischen Teils erfolgt in einer zweiten Phase. Die Überlegung wird evtl. durch die Schüler selbst (Einführung Bernwards in die Reihe der Beispiele) oder durch einen Lehrerimpuls erfolgen. Eine gemeinsame Lektüre ruft den Schülern das Anliegen Bernwards erneut ins Bewußtsein und vergegenwärtigt den Text für die folgende Klärung im Unterrichtsgespräch. Seine persönliche Lebensfrage muß anhand des Schlüsselsatzes (Z:16f.) genau beschrieben werden, um auf den anschließenden Lebensrückblick zielgerichtet hinzuführen. Der Konflikt am ottonischen Hof wird vielleicht von den Schülern selbständig erkannt, doch sollte dies nicht der Fall sein, werde ich die hervorragende Position Bernwards ausmalen, um die Frage nach seiner wahren Bestimmung zu akzentuieren. Falls die vorangegangene Erarbeitung zügig erfolgt ist, wäre es denkbar, die Schüler zu einem Tagebucheintrag Bernwards während seiner Zeit am Hof zu veranlassen (mündlich oder schriftlich). Auf diese Weise könnten die Schüler eine Einfühlung in diese Entscheidungsphase – vor seiner Lebenswende – ansatzweise vornehmen. Bernwards Stimmungsänderung bei Amtsantritt leitet bereits in die Vertiefung über, in der das Eingangsbild aufgenommen wird. Eine Deutung seiner Darstellung auf der Grabplatte resümiert die wesentlichen Aussagen seines Testamentes.

Hausaufgabe

Zur folgenden Stunde: Als vertiefende Umsetzung der Stundenergebnisse und Einführung in die exemplarische Untersuchung eines religiösen Kunstwerkes erhalten die Schüler eine Postkarte des Widmungsbildes des Kostbaren Evangeliars mit der Aufgabe: „Beschreiben Sie das Bild, und deuten Sie es auf dem Hintergrund von Bernwards Testament.“

Literatur

- Biehl, Peter: Erfahrung, Glaube und Bildung: Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik. Gütersloh 1991.
- Bergau, Wilfried: „Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen.“ In: Arbeitshilfen für den Religionsunterricht, Nr. 47/1989:17-47.
- Halblas, Hubertus: Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Düsseldorf 1989.
- Hütter, Hermann: Die Lebensbeschreibung der Bischöfe Bernward und Godehard, Berlin 1858.
- Kallfelz, Hatto: Lebensbeschreibungen einiger Bischöfe des 10. – 12. Jahrhunderts, Darmstadt 1973.
- Niedersächsisches Kultursministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien Ev. Religionslehre für die Gymnasiale Oberstufe, Hannover 1985.
- Nowak, Josef: Bernward von Hildesheim, Hildesheim 1982.
- von den Steinen, Wolfram: „Bernward von Hildesheim über sich selbst.“ In: Deutsches Archiv 12, 1956:331-362.
- Wolff, Uwe: Himmel und Erde aus einem Guß, Hildesheim 1993.



Grabbild
des heil. Bischofs Bernward.
† 1022.

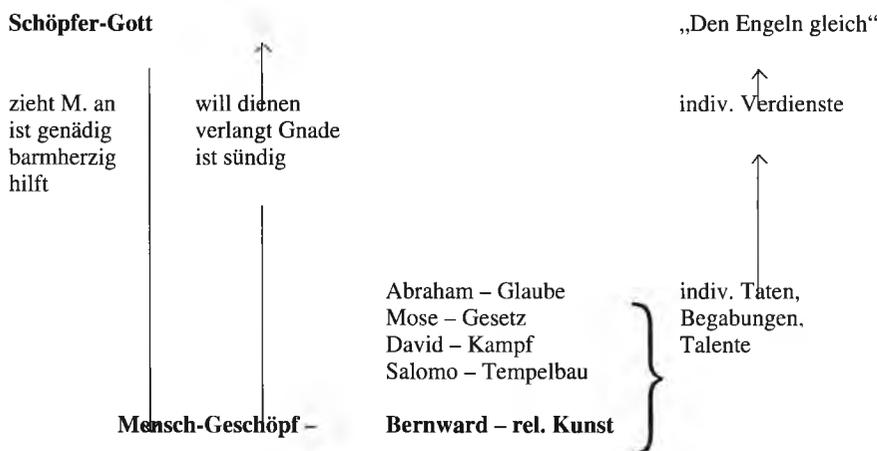
M1

Stundenverlaufsskizze

Unterrichtsschritte/Sachaspekte	Methoden/Medien
Einstieg Anbindung an die letzten Stunden: – Grabbild des Bischof Bernward – Qualität und Quantität seiner Kunst – Rätsel seines unermüdlichen Schaffens Bestimmung der Stundenfrage: „Wo liegt der Antrieb zu s. Kunstschaffen?“ Textpräsentation Spontanreaktionen Zusammenfassung, Überleitung zur Erarbeitung	OH-Folien, M1 UG S-Vortrag, M2 freie Phase
1. Erarbeitungsphase Analyse des theoretischen Teils (Z. 1-15) AA: Verhältnis Gott-Mensch aus B.'s Sicht. – Gott: starke Hand, barmherzig, gnädig ... – Mensch: dient, verlangt nach Gnade, sündig ... – Verhältnis: Schöpfer/Geschöpf, Bezogenheit ... Funktion der Beispiele – Zusammenspiel Gott-Mensch, Individualität von Tat und Verdienst, Ziel: Nähe zu Gott/bei Gott-Sein	Stillarbeit
Auswertung der Stillarbeit	gel. UG, entw. TA
Zusammenfassung und Überleitung	
2. Erarbeitungsphase Analyse des biographischen Teils (Z. 16-30) – Lektüre Bernwards Anliegen und seine Realisierung: – Frage nach der gottgewollten Bestimmung – Deutung der Lebensphasen: – innere Unruhe am Hof – Erfüllung in Hildesheim Vertiefung Zusammenführung von Grabbild und Testament – Grabbild als steinernes Testament – Ausdruck des Wunsches, durch rel. Kunst (Tat) Gott verdienstvoll gegenüberzutreten.	S-Vortrag UG OH-Folie, M1

Mögliches Tafelbild

Das Verhältnis Gott-Mensch aus Bernwards Sicht



Dieter Reiher

Religionsunterricht im Land Brandenburg

Die Entwicklung von 1990 – 1992

Wie alle ostdeutschen evangelischen Kirchen hatte auch die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg bereits 1990 die Option für den evangelischen Religionsunterricht in den Schulen Brandenburgs ausgesprochen. Die Kirchenleitung hatte am 11. Juli 1990 beschlossen:

„Das Recht auf Religionsunterricht in den Schulen, der in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird, ist zu gewährleisten. In dem verfassungsrechtlichen und/oder schulgesetzlichen Regelungen der Länder soll die Möglichkeit festgelegt werden, Ethik- und Religionsunterricht als gleichwertige und alternative Pflichtfächer zu erteilen.“ Mit diesem Beschluß befand sich die Kirchenleitung im Einvernehmen mit den anderen Landeskirchen bzw. Ländern, die sich in ihren Schulreformgesetzen (außer Mecklenburg/Vorpommern) für die alternativen Wahlpflichtfächer Ethik und Religionsunterricht ausgesprochen haben (vgl. die Übersicht zu den gesetzlichen Regelungen in: D. Reiher, Religion in der Schule. epd-Dokumentation Nr. 6/92, S. 28-31).

Die Synode der EKIBB hat dann am 19. Januar 1991 die situationsgemäße Umsetzung dieses Rechtes dahingehend präzisiert, daß unter den besonderen

ostdeutschen Bedingungen „unterschiedliche Zugänge“ gesucht und erprobt werden sollen. Die Geltung des Grundgesetzes Art. 7.3 bezüglich des Religionsunterrichts wurde dabei vorausgesetzt.

In den Verhandlungen zwischen Vertretern der EKIBB und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg im Frühjahr 1991 wurde die EKIBB mit dem Willen des Ministeriums konfrontiert, in den Schulen Brandenburgs keinen konfessionellen Religionsunterricht einzuführen. Stattdessen sollte in einem dreijährigen Modellversuch ein neues Pflichtfach „Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ erprobt werden. Maßgebend dafür war der Passus im Koalitionsvertrag der drei Parteien SPD, FDP und Bündnis 90/Grüne vom 1. November 1990:

„Es wird angestrebt, an den Schulen einen breit angelegten Unterricht in Religions- und Lebenskunde durchzuführen und die konfessionelle Unterweisung in den Kirchen zu belassen.“ (In: PLIB-Werkstattheft 9, 1993, S. 6).

1. Einige Hintergründe des Modellversuchs

Anfang 1990 begann eine Diskussion, von zwei Studenten angestoßen, über

die Notwendigkeit, ein Fach Religionskunde angesichts der immensen religiösen Wissensdefizite einzuführen (Pädagogik (45) 1990 H.2, S. 166). Die „Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden“ des Bundes Ev. Kirchen in der DDR hatte am 17./18.01.1990 den „Dialog der unterschiedlichen Werte und Normen in der Schule“, aber keinen Religionsunterricht gefordert. Am 06./07.04.1990 regte die Kommission die Erarbeitung eines Rahmenkonzeptes für das Pflichtschulfach Ethik an und erklärte, daß es unter den derzeitigen Voraussetzungen „für die Einführung des Religionsunterrichts keinen Handlungsbedarf“ gäbe (Die Christenlehre 1990 H. 3, S. 250). Vor dem Beitritt der ostdeutschen Länder zum Geltungsbereich des Grundgesetzes hat sich die Kommission am 28.09.1990 darüber verständigt, nicht zuletzt im Gespräch mit westdeutschen Religionspädagogen, nunmehr das „Recht auf Religionsunterricht“ einzufordern. Im Für und Wider um den Religionsunterricht in der Schule blieb jedoch in den ostdeutschen Kirchen eines klar: „Die kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden bleibt eine Lebensform unserer Gemeinde. Die Verantwortung dafür kann nicht an eine andere Institution – etwa die Schule – abgegeben

werden.“ (Beschluß der Synode der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen im März 1991, ebenso die Synodenbeschlüsse der anderen ostdeutschen ev. Kirchen, vgl. Die Christenlehre 1991 H. 7, S. 314 ff.)

Infolge der genannten Diskussionen konnten die Bildungspolitiker der Koalition davon ausgehen, daß eine breite Akzeptanz des Modellversuches bei den reformwilligen Pädagogen und Theologen vorhanden war.

Hinzu kamen die reformerischen Intentionen einer „Lebensschule“, wie sie die „Arbeitsgemeinschaft Bildung und Lebensgestaltung e. V.“ in Berlin-Ost vertrat (siehe: Gerd Eggers, Lebensgestaltung – Prinzip und Unterrichtsfach in einer erneuerten Schule. Bildungswesen aktuell (BA) 24/1990, hg. v. APW Berlin 1990). In dieser Arbeitsgemeinschaft waren Humanisten („Konfessionslose“) und Christen vereint. Sie konnten den dimensional Begriff der Lebensgestaltung durchsetzen, der teilweise mit dem Begriff der Lebenskunde alternierte. (Der Begriff Lebenskunde war aber durch das weltanschauliche Fach der Freidenker festgelegt!).

2. Das Konzept des „Modellversuches“

Am 15.02.1991 veröffentlichte das Ministerium „Arbeitsstandpunkte“ zum „Unterrichtsfach (Lernbereich ‘Lebensgestaltung / Ethik / Religion’ im Land Brandenburg“ (BVG Bd. 74 S. 251f). Als Begründung des „obligatorischen Lernbereiches“ wird angegeben (Ziffer 1 und 3):

- Reaktion auf die „Herausforderungen, die durch ein Nebeneinander verschiedener Kulturen, Weltanschauungen und Religionen in einem sich vereinigenden Europa entstehen“
- Recht der jungen Menschen, „mit unterschiedlichen Deutungen menschlichen Lebens und der Welt authentisch vertraut gemacht zu werden“
- Notwendigkeit, „Hilfen zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Lebens in Gemeinschaft zu erhalten“.

Weiterhin sprechen die „Arbeitsstandpunkte“ von der Notwendigkeit „einer geregelten Zusammenarbeit mit den regionalen Kirchen und Religionsgemeinschaften“ (Ziffer 4) und einer „lebenskundlich-ethischen und religionskundlichen Bildung“ (Ziffer 8).

Präziser in der Begrifflichkeit ist das „Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion“, das unter dem Titel „Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach ‘Lebensgestaltung-Ethik-Religion’, vom Ministerium am 15.10.1991 herausgegeben wurde. Es versteht sich als „Informationsmaterial“, das die bisher geführte Diskussion aufnimmt (S. 3). Zu den in den „Arbeitsstandpunkten“ genannten Herausforderungen fügt das „Grundsatzpapier“ hinzu: die gesellschaftlichen Veränderungen und die sozialen Probleme der Gegenwart. Das westdeutsche Modell eines Ethikunter-

richts neben dem Religionsunterricht hätte „unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen zweifellos zur Folge, daß – ähnlich wie in der Vergangenheit – die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen keine Begegnungsmöglichkeiten mit den Religionen erhalte, die unsere Kultur geprägt haben. Die Gestaltung eines solchen Faches ohne die Mitwirkung der Kirchen und ohne die Chance des Gesprächs mit christlich sozialisierten Mitschülern würde aus der Sicht des Ministeriums eine Verarmung bedeuten ... Der Modellversuch soll deshalb auch ein Diskussionsbeitrag zu der Frage sein, wie Kirche in einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft Mitverantwortung für die schulische Bildung übernehmen kann.“ (S. 4) Insgesamt soll der Lernbereich Aufgaben der Lebenshilfe übernehmen, die Eltern oft nicht geben können“ (S. 5). Die „Öffnung von Schule“ ist sowohl mit den integrierten Inhalten als auch mit den außerschulischen „Personen mit pädagogischer Grundbildung“ gegeben, die im Modellversuch mitbeteiligt sind.

Die Rolle des Lehrers ist nach einer Ausarbeitung des Ministeriums vom 04.12.1991 (Abt. II/20) zuallererst die des „Organisators des Dialogs“ und nicht die des „kompetenten Experten für alle Weltanschauungen, Religionen und ethischen Normsysteme“ (Der pädagogische Grundansatz des Modellversuchs ... und seine didaktischen Prinzipien, Ziffer 7).

Drei Studienordnungen für einen entsprechenden Studiengang werden vorgelegt:

- Im März 1991 der Entwurf einer „Studienordnung für den Studiengang Ethik/Lebenskunde an der Brandenburgischen Landeshochschule (Dr. R. Lülepop-Medack)
- Am 10.07.1991 eine Studienordnung für das Fach Religionswissenschaften als Lehramt (FU Berlin, Religionswissenschaftliches Institut)
- Im Juli 1991 „Konzeptionelle Vorüberlegungen zu einem Lehramtsstudiengang Ethik“ (HU Berlin, Interdisziplinäre Forschungsgruppe „Lebensgestaltung-Ethik-Religionen als Bildungsaufgabe“).

Der „Entwurf der Vorläufigen Rahmenrichtlinien zum Schulversuch LER des Landes Brandenburg“ vom 06.02.1992 versteht sich als Entwurf eines „Vorläufigen Lehrplans“; er stellt fest, daß der Modellversuch kein Fach im herkömmlichen Sinn einführt, sondern einen *Lernbereich*: Darunter ist zu verstehen, daß der Unterricht von Problemen ausgeht und sie auf fächerübergreifende (integrative) Weise aufschließt.“ (S.1) Im Bereich Religion stehen im Mittelpunkt „Reflexion und Selbstreflexion, Wahrnehmen unterschiedlicher religiöser und kultureller Prägungen mit dem Ziel einer religiösen Kompetenz, verstanden als Einsicht, daß religiöses Denken und Handeln existenzrelevant sein können“ (S. 2). Der revidierte Entwurf der Rahmenrichtli-

nien trägt den Titel „Arbeitsmaterial für die Unterrichtsgestaltung im Modellversuch ‘Lebensgestaltung-Ethik-Religion’“. Sechs Lernfelder werden entfaltet, die jeweils den Erfahrungsbezug der Jugendlichen herstellen, Intentionen, exemplarische Problemfelder und mögliche Themen benennen. Das „Arbeitsmaterial“ wurde Anfang 1993 zurückgezogen, weil die inzwischen ausgehandelte Differenzierungsphase mit ihrem fachdidaktischen Profil im Teilbereich Religion nicht vorkommt. Die Lehrplanarbeit wurde erneut, diesmal unter Mitwirkung der Kirche, begonnen.

Als „Ein Weg auf dem Weg zur Praxis“ versteht sich die Informationsbroschüre des PLIB vom März 1993 (PLIB-Werkstattheft 9/1993). Die Wahlmöglichkeit in der Differenzierungsphase für ev. Religion ist hier erstmalig eingeräumt (S. 12. Als „elementare Grundsätze des Lernens“ gelten: „Wahrnehmen, verarbeiten, eigene Überzeugungen und Haltungen gewinnen, Leben gestalten“ als fortlaufender Prozeß (S. 16).

3. Stationen der Verhandlungen

19.01.1991 Die Synode der EKIBB beschließt (DS 106):

- die Erwartung, daß im Land Brandenburg das Recht auf RU gewährleistet wird
- die Umsetzung dieses Rechts „situationsgemäß“
- den Grundsatz, daß „unterschiedliche Zugänge zum RU“ gesucht und erprobt werden sollen“.

Nach informellen Kontaktnahmen kommt es schließlich zum offiziellen Gespräch.

18.03.1991 Gespräch der EKIBB mit der Ministerin Birthler zum Modellversuch; anschließend schriftliche „Stellungnahme der EKIBB zu den Arbeitsstandpunkten des Ministeriums für Bildung ... betr. Unterrichtsfach ‘Lebensgestaltung / Ethik / Religion’“ (zugesandt 12.04.1991).

In dieser „Stellungnahme“ sind die wesentlichen Argumente formuliert, die die Ablehnung bzw. Distanz zu dem Modellversuch begründen:

„Wir erkennen in den Arbeitsstandpunkten zum Unterrichtsfach ‘Lebensgestaltung / Ethik / Religion’ zwar das Bemühen, ein jahrzehntelanges Bildungsdefizit auszugleichen, halten jedoch den darin vorgeschlagenen Weg rechtlich und sachlich nicht für angemessen. Ein obligatorisches Unterrichtsfach ‘Lebensgestaltung / Ethik / Religion’ befindet sich nicht in Übereinstimmung mit dem Grundgesetz. Eltern haben keine Möglichkeit, über die Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht zu entscheiden, da ein gesonderter Unterricht im Sinn des ordentlichen Lehrfaches nicht vorgesehen ist. Sofern ‘Religion’ als Bestandteil in den Lernbereich (Unterrichtsfach) ‘Le-

bensgestaltung/ Ethik / Religion' eingebunden wird, besteht auch nicht die Möglichkeit, Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften, wie es das Grundgesetz vorsieht, zu erteilen. Ebenso wäre möglicherweise nicht eindeutig gewährleistet, daß Lehrkräfte für die Erteilung von Religionsunterricht, unbeschadet der staatlichen Schulaufsicht, einer kirchlichen Vocatio bedürfen ... Der Gedanke eines Modellversuches liegt hinsichtlich einer für notwendig angesehenen Erprobungsphase durchaus in der Intention des o.g. Synodalbeschlusses. Die Ausschließlichkeit des vorgesehenen Modellversuches wird von uns allerdings abgelehnt. "Eltern bzw. Schülern reicht zur Wahl der Teilnahme, Gestaltung nach den Grundsätzen der Kirchen und die Beauftragung der Lehrkräfte durch die Kirche, diese Garantien des Grundgesetzes erscheinen durch den Modellversuch nicht gewährleistet.

Eine ständige Gesprächsgruppe von Vertretern der Kirchen und des Ministeriums erörtert die anstehenden Fragen auf Abteilungsleiterenebene. Fachvertreter der EKIBB, der katholischen Kirche, der Freikirchen, der jüdischen Gemeinde sind am Gespräch beteiligt.

28.05.1991 Das „Erste Schulreformgesetz für das Land Brandenburg (GVBL Nr. 10/91) weist im § 26 zwar den Titel „Religionsunterricht“ aus, legt aber nichts fest: „Regelungen zum Religionsunterricht bleiben dem Landesschulgesetz vorbehalten“. Die Aussage zur „Schulstruktur“ in § 5 „Die Schulen in öffentlicher Trägerschaft sind konfessionell nicht gebunden“, spielt später in den Auseinandersetzungen um den Modellversuch eine gewisse Rolle.

15.08.1991 Stellungnahme der EKIBB zum Entwurf der Verfassung des Landes Brandenburg vom 31.05.1991 (GVBL Nr. 9/91)

Der 1. Satz des Art. 32 (2) lautet: „Das Recht auf Religionsunterricht in den Schulen, der in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen und Religionsgemeinschaften zu erteilen ist, wird gewährleistet.“ Die EKIBB hält die Einführung „als ordentliches Lehrfach“ für erforderlich, um die Interpretation als Wahlfach oder das Unterlaufen des Verfassungsrechtes durch den Modellversuch zu verhindern. In einem Rechtsexkurs wird die Geltung von Art. 7.3 GG auch für Brandenburg nachgewiesen.

31.08.1991 Der „Ständige Synodalausschuß Kinder, Jugend und Schule“ schlägt vor, neben dem Modellversuch „Lernbereich Lebensgestaltung/ Ethik / Religion“ einen 2. Modellversuch mit Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG und mit Ethik für die Schüler, die keinen RU besuchen wollen, einzurichten. Unter dieser Bedingung hält der Ausschuß eine Beteiligung am Modellversuch LER für möglich; allerdings muß gewährleistet sein, daß in dem „Lernbe-

reich“ abgegrenzte kirchliche Angebote möglich seien und für beide Modellversuche die gleichen Voraussetzungen durch das Land gelten. Dieser Vorschlag wurde nicht aufgenommen.

17.09.1991 Schreiben des Bischofs an den Ministerpräsidenten, in dem der Beschluß der Kirchenleitung vom 13.09.1991 mitgeteilt wird, daß sich die EKIBB nicht am Modellversuch beteiligt, aber in den Arbeitsgruppen im Beobachterstatus teilnehmen will. Die Absicht, Religionsunterricht ab 2. Schulhalbjahr in Brandenburg zu beginnen, wird erklärt.

07.10.1991 1. Spitzengespräch der Bischöfe mit dem Ministerpräsidenten. In der Pressemitteilung der Staatskanzlei vom

08.10.1991 wird von einem „Meinungsaustausch über Fragen des Religionsunterrichtes an den öffentlichen Schulen des Landes“ gesprochen. Als alle verbindende Grundlage wurde festgestellt (und später immer wieder zitiert):

„Zwischen allen Gesprächsteilnehmern bestand volle Übereinstimmung in dem Anliegen, Kindern und Jugendlichen in der gegenwärtigen Phase des gesellschaftlichen Umbruchs auch über die Schule wertorientierte Lebenshilfe anzubieten.“ (Ziffer 1) In diesem Zusammenhang steht die Erwartung kirchlicherseits, daß das Recht auf RU nach Art. 7.3 GG zur Geltung kommen kann (Ziffer 2). „Von seiten der Landesregierung wurde über die Planungen zu einem Modellversuch Ethik, Religion, Lebenskunde informiert. Kirchenvertreter äußerten, daß dieser Unterricht nicht an die Stelle eines Religionsunterrichtes nach Artikel 7 (3) GG treten dürfe. Es wurden weitere Modelle andiskutiert.“ (Ziffer 4)

Die Begründung des RU in der Notwendigkeit einer (christlich begründeten) „wertorientierten Lebenshilfe“ ist von besonderer Bedeutung und unterscheidet sich von Begründungen in anderen Ländern. (Zum Begriff der „Lebenshilfe“ vgl. Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1963 S. 233ff.)

12.11.1991 Das Land unterbreitet eine „abgestimmte Position zum Religionsunterricht“, die den Modellversuch als „Angebot für alle Schüler“ und zugleich einen Religionsunterricht „in Verantwortung der Kirchen“ vorschlägt. Das Schreiben erreicht die EKIBB am 1. Tag der Synode.

16.11.1991 Die Synode (DS 183) begrüßt das gemeinsame Anliegen der „wertorientierten Lebenshilfe“ und beschließt Richtlinien für die Verhandlungen:

- in einer begrenzten Zahl von Schulen Beginn des RU, konzentriert auf Sek 1; das Alternativfach Ethik ist anzustreben
- gleiche Rahmenbedingungen für

Modellversuch und RU

- die EKIBB ist gegenüber dem Modellversuch offen; „sie bietet ihre Beteiligung an der Begleitung und Ausgestaltung an“ unter bestimmten Voraussetzungen (wissenschaftliche Begleitung und Auswertung, eigenständiger Beitrag der Kirchen im „Lernbereich“, RU und LER werden vom Land getragen, Entscheidung für die Grundschule bleibt offen).

27.01.1992 2. Spitzengespräch

Es wird beschlossen, „eine Vereinbarung zwischen dem Land und den Kirchen“ abzuschließen, die den Religionsunterricht „auf der Grundlage von Art. 7 (3) GG“ und die Beteiligung der Kirchen am Modellversuch regelt. Eine gemeinsame Arbeitsgruppe unter Federführung der Staatskanzlei soll die Vereinbarung für das nächste Spitzengespräch am 23.03.1992 vorbereiten.

Das vereinbarte Spitzengespräch wird abgesagt, weil ein gemeinsamer Text für eine Vereinbarung nicht vorgelegt werden kann.

In mehreren Vorlagen wurden folgende Varianten diskutiert:

Die übereinstimmende Zielsetzung der „werteorientierten Lebenshilfe“ angesichts des gesellschaftlichen Umbruchs hat fast den Charakter einer Präambel erhalten, sie wird stets zitiert.

- Bildungsministerium Brandenburg: „Entwurf einer Gemeinsamen Erklärung über die Bildung eines Lernbereiches Lebensgestaltung/Ethik/ Religion an Schulen der Sekundarstufe I im Land Brandenburg“ (02.03.1992):

RU wird „auf der Grundlage von Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes im Rahmen eines Lernbereiches Lebensgestaltung / Ethik / Religion“ angeboten. Die Lehrkräfte des RU bedürfen einer Bevollmächtigung. Der Unterricht in LER wird in eine Integrations- und in eine Differenzierungsphase gegliedert. „In der Differenzierungsphase werden als ordentliche Lehrfächer Religionsunterricht und Lebenskunde, Ethik, Religionskunde / Religionswissenschaft angeboten“. Die Schüler wählen zwischen RU und Lebenskunde, Ethik, Religionskunde / Religionswissenschaft. Über die Organisationsform der Differenzierungsphase entscheidet die einzelne Schule selbst.

- Ev. Konsistorium Berlin-Brandenburg: „Entwurf einer Gemeinsamen Erklärung über die situationsgemäße Einführung des Religionsunterrichts und einen zeitlich begrenzten Modellversuch 'Lernbereich: Lebensgestaltung / Ethik / Religion' an Schulen im Land Brandenburg“ (10.03.1992)

Situationsgemäße Einführung des RU auf der Grundlage von Art. 7.3 GG geschieht schwerpunktmäßig in Sek I an einer begrenzten Zahl von Schulen. Ein Alternativfach Ethik wird angestrebt. (Die Aufgliederung des Modellversuches ist wie im Entwurf vom 02.03.1991 vorgesehen.)

- Staatskanzlei des Landes Brandenburg: „Entwurf Gemeinsame Erklärung/Vereinbarung über die situationsgemäße Einführung des Religionsunterrichts und einen zeitlich begrenzten Modellversuch ‘Lernbereich Lebensgestaltung/Ethik/Religion’ an Schulen im Land Brandenburg“ (17.03.1992)

„Unter Wahrung der unterschiedlichen Rechtsauffassungen werden Religionsunterricht und ein zeitlich begrenzter Modellversuch ... ab dem Schuljahr 92/93 für eine Erprobungsphase von 3 Jahren im Land Brandenburg eingeführt.“ RU ist „Sache der Kirchen“; kirchlichen Bediensteten erstattet das Land die entsprechenden Personalkosten, Lehrern wird der erteilte RU auf die Zahl der Pflichtstunden angerechnet. (Die Aufgliederung des Modellversuches ist wie im Entwurf vom 02.03.1992 vorgesehen. Lediglich die Durchschnittszahl der Schüler in den Lerngruppen differiert.)

Auf Grund der Initiative der EKIBB unterbreitet das Land Brandenburg einen neuen Vorschlag in der Form eines Kabinettschlusses (02.06.1992). Die Aufgliederung des Modellversuches ist nicht verändert. Zur Differenzierungsphase heißt es: „Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen erteilt.“ Die Beteiligung der Kirchen an der Begleitung und an der Auswertung des Modellversuches ist gewährleistet. In einem Abschnitt zum RU heißt es: „Der Religionsunterricht der Kirchen und Religionsgemeinschaften in den Schulen wird innerhalb einer Erprobungs- und Einführungszeit zunächst für 3 Jahre (ab Schuljahr 1992/93) ermöglicht.“ Das Land erstattet für die kirchlichen Bediensteten 90 % der entsprechenden Personalkosten.

Es ist offensichtlich, daß für die Beteiligung der Kirchen am Modellversuch eine Einigung erzielt wurde, nicht aber über den RU.

19.06.1992 Beschluß der Kirchenleitung: „Unbeschadet der Verpflichtung des Landes Brandenburg, dem Recht von Schülern und Eltern auf Religionsunterricht zu entsprechen, beabsichtigt die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg, im Schuljahr 1992/93 dort mit der Erteilung von Religionsunterricht zu beginnen, wo Eltern und Schüler dies wünschen und wo die personellen Voraussetzungen gegeben sind ... Die Beteiligung am Modellversuch ist gebunden an die vergleichbaren Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht.“

09.07.1992 Spitzengespräch und Verabschiedung des „Gemeinsamen Protokolls über die Besprechung zwischen Vertretern der Landesregierung von Brandenburg und der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg am 9. Juli 1992 in Potsdam zur Durchführung des Evangelischen Religionsunterrichts und

zur Mitwirkung der Evangelischen Kirche im Modellversuch ‘Lernbereich Lebensgestaltung/Ethik/Religion’ im Schuljahr 1992/93“.

Hinsichtlich der Mitwirkung der EKIBB am Modellversuch wird auf den Kabinettschluß verwiesen; weitere Einzelheiten werden festgelegt. Der in der Differenzierungsphase zu erteilende Religionsunterricht ist demnach „Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen“ (Ziffer 7 des Kabinettschlusses). Im Abschnitt II des „Gemeinsamen Protokolls“ bleibt es offen, nach welcher Rechtsauffassung Religionsunterricht in den Schulen gelten soll, und das ist der derzeitige mögliche Kompromiß: „An den allgemeinbildenden Schulen kann Religionsunterricht in allen Schulformen und -stufen im Schuljahr 1992/93 erteilt werden. Der Religionsunterricht ist offen für alle Schülerinnen und Schüler ... Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern melden sich bzw. ihre Kinder bei den Lehrkräften des Evangelischen Religionsunterrichts an ... Sofern es schulorganisatorisch möglich und pädagogisch vertretbar ist, kann Religionsunterricht auch innerhalb des vormittäglichen Unterrichts vorgesehen werden.“ Lehrer können für den Religionsunterricht freigestellt werden und schließen mit der Kirche einen Arbeitsvertrag ab; für die kirchlichen Weiterbildungsveranstaltungen wird die Beurlaubung zugesagt. Die finanziellen Fragen müssen gesondert verhandelt werden; 90 % der Personalkosten für den RU und 100 % für den RU im Modellversuch werden erstattet.

17.07.1992 Kirchenleitungsbeschluß der Zustimmung zum Gemeinsamen Protokoll. Es werden „erhebliche“ Bedenken“ geltend gemacht: Für den RU keine gleichrangige Chancen, schlechtere Bedingungen als im Land Berlin und den anderen Bundesländern, keine Einigung über die rechtlichen Grundlagen; Erwartung der Unterstützung des RU, neue Finanzverhandlungen über die offenen Fragen. Der Abbruch der Verhandlungen wäre zu Lasten der Schüler und Eltern gegangen, die im neuen Schuljahr RU begehren. Ein Rechtsgutachten soll in Auftrag gegeben werden über die verfassungsrechtlichen Grundlagen des RU in Brandenburg, das den Modellversuch und die Absprachen vom 09.07.1992 einbezieht. Zwei amtliche Rundschreiben des Ministeriums (Nr. 68/92 und 058/06/92) führen die Aussagen des „Gemeinsamen Protokolls“ aus:

- Die Regelungen zur „Durchführung des evangelischen Religionsunterrichts im Land Brandenburg“ gelten für das Schuljahr 1992/93.
- Die Teilnahme am RU wird nicht auf dem Zeugnis vermerkt; die Kirche kann eigene Teilnahmebescheinigungen ausstellen.
- Die Lehrkräfte sind Gäste der Konferenzen.

- Den Schulen mit RU wird eine Grundausstattung an Lehr- und Lernmitteln zugesagt.
- Der Modellversuch wird an 44 Schulen in den Klassen 7 und 8 durchgeführt.
- Die Teilnahme am Modellversuch wird auf dem Zeugnis vermerkt, jedoch ohne Benotung.
- Von der verbindlichen Teilnahme kann nur im Schuljahr 1992/93 abgemeldet werden, weil nicht in allen Fällen eine zureichende Information vorhanden war.

Da das Rundschreiben zum Modellversuch vom 26.06.1992 (058/06/92) keine Aussagen zur Differenzierungsphase enthielt, wurde am 11.09.1992 (bereits während des Schuljahres) ein Ergänzungs Rundschreiben (Nr. 73/92) verschickt. Es regelt die „Mitwirkung am Modellversuch“ der EKIBB gemäß des „Gemeinsamen Protokolls“ an 17 Schulen:

- Auch für die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gelten die Zieleinstellungen und Prinzipien des „Grundsatzpapiers ‘Gemeinsam leben lernen’“.
- Die Differenzierungsphase umfaßt 50 % der Gesamtstunden des Modellversuches.“ In ihr haben die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Recht, eigenverantworteten Religionsunterricht“ zu geben. Wer nicht RU gewählt hat, nimmt am „Unterricht in Lebensgestaltung / Ethik“ teil.
- Drei schulorganisatorische Varianten sind möglich:
 - a) Differenzierungsphase zwischen zwei blockartigen Integrationsphasen
 - b) durchgehende Differenzierung einer der zwei LER-Stunden
 - c) Differenzierung in verschiedenen Schwerpunkten über das ganze Schuljahr verteilt.

Im Schuljahr 1992/93 läuft an 41 Schulen der Modellversuch; an 16 Schulen erteilen kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Differenzierungsphase RU. An 44 anderen Schulen wird RU als Fach unterrichtet. (Neu zur Nr. 85/1993, S. 17).

3. Ausblick

Die Katholische Kirche konnte die Angebote des Kabinettschlusses vom 02.06.1992 nicht akzeptieren, sie konnte in diesem Beschluß „nicht die Basis für eine Einigung sehen“ (Schreiben vom 16.06.1992). Es wird auf den Vereinbarungsentwurf vom 18.03.1992 mit der Staatskanzlei verwiesen. Insbesondere wird auf drei Elemente verwiesen, die nicht akzeptabel erscheinen:

- an Modellversuchsschulen soll es nur RU in Form des Modellversuches geben,
- vom Unterricht in der Integrationsphase gibt es keine Abmeldemöglichkeit,

- RU ist nicht als ordentliches Lehrfach vorgesehen.

In der verabschiedeten Version der Verfassung des Landes Brandenburg ist der Art. 32 (2) des Entwurfes, der eine Aussage zum RU enthielt, ersatzlos gestrichen worden. Die Pflicht des Landes zur Einrichtung des konfessionellen RU ist zwar durch das Grundgesetz gegeben, aber in der Verfassung des Landes nicht aufgenommen. Strittig bleibt, ob die Aussage im 1. Schulreformgesetz § 5.1 Grundlage für ein „konfessionell nicht gebundenes“ Fach wie der Lernbereich LER sein kann.

Im Landesschulgesetz und im Staatskirchenvertrag, die in der Vorbereitung sind, müssen die notwendigen Entscheidungen vollzogen werden.

In der Diskussion um das Landesschulgesetz fordert die EKIBB Klarheit bezüglich des RU:

- RU und Ethik sind an den öffentlichen Schulen ordentliche Lehrfächer, an denen die Schüler (pflicht-)wahlweise teilnehmen
- RU wird in Übereinstimmung mit

den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt; im Ethikunterricht wird das Verständnis für die in der Gesellschaft relevanten Wertvorstellung und Normen sowie der Zugang zu philosophischen und religiösen Fragen vermittelt

- RU und Ethikunterricht können in einem gemeinsamen Lernbereich kooperieren, wenn entsprechende Vereinbarungen getroffen sind
- Lehrkräfte des RU bedürfen der Vokation, Bedienstete der Religionsgemeinschaften können RU erteilen
- Regelungen zu Schulen in freier Trägerschaft, zur Schulverfassung (Mitwirkungsregelungen), zur Aus- und Weiterbildung von Lehrämtern sowie zur Lehrerfortbildung sind erforderlich.

Die wissenschaftliche Begleitergruppe für den Modellversuch ist dabei, sich zu konstituieren.

Im Frühjahr 1993 sind neue Verhandlungen der Kirchen mit dem Land vorgesehen. Inzwischen ist die bisherige

Bildungsministerin Frau Birthler zurückgetreten.

Das Brandenburger Modell ist vor allem unter Religionspädagogen der westlichen Bundesländer zu einer Herausforderung geworden, den traditionellen konfessionellen RU zu überdenken.

Es ist bemerkenswert, daß auch der RU im Land Brandenburg mit der Aufgabe der „werteorientierten Lebenshilfe“ begründet wird. Weder eine geschichtsvolkskirchliche noch eine ausschließlich bildungsbezogene Begründung wird herangezogen, sondern Übereinstimmung besteht darin, von dem Bedürfnis der Schüler auszugehen. Zur Lebensausstattung der jungen Menschen gehört heute nicht nur Bildung im engeren Sinne, sondern auch Lebenshilfe, den Schäden in der Gesellschaft (Umbruchsituation nach der Wende, aber auch ökologische u. a. Zukunftsprobleme) zu begegnen. Daß das Bekenntnis der christlichen Kirchen hierzu einen eigenen Beitrag anbieten kann, solle einen zumindest „konfessionsübergreifenden RU“ begründen, der mit dem Ethikunterricht kooperiert.

Bernhard Dressler

Auf dem Weg zu einem veränderten Religionsunterricht

Sechs Bemerkungen und Erläuterungen zu den Rahmenbedingungen und Inhalten des Religionsunterrichts in einer säkularisierten Gesellschaft

Im Kontext der gegenwärtigen Debatte um den Religionsunterricht stehen die folgenden Überlegungen, die die Redaktion des Loccumer Pelikan im nächsten Heft fortsetzt.

1. Es häufen sich die Klagen: immer schwieriger werde es, die SchülerInnen in ihrer Suche nach tragenden Selbst- und Weltdeutungen, in ihrer Sehnsucht nach gegliederten Lebensformen mit den Antworten der christlichen Glaubensbotschaft überhaupt noch zu erreichen, geschweige denn, ihnen durch die Antworten die befreiende Kraft des Evangeliums dauerhaft zu erschließen. Ein Krisenbewußtsein unter ReligionslehrerInnen wächst; mit dem sogenannten Traditionsabbruch wird die sinkende Akzeptanz des RU erklärt.

- Dieser allgemein beklagte Traditionsabbruch ist ein trotz vieler Untersuchungen und einer Fülle unmittelbarer Erfahrungen durchaus unklares Phänomen. Unstrittig ist: Jugendliche haben immer weniger Bezug zur Bibel und zum christlichen Glauben. Die Entfremdung gilt kognitiv wie affektiv, auf der Ebene des Sachwissens wie der Mentalität. Indes ist dies nichts Neues. Ähnliche Befunde waren, gewiß in quantitativ geringerem Maße, zu allen Zeiten unsres – und nicht nur unseres! – Jahrhunderts zu hören. Gelegentlich wird eine biografische Beobachtung – z.B. der sog. „Übergangsatheismus“ während der Adoleszenzphase, der nicht selten die Voraussetzung eines vertiefteren und autonomen Verständnisses des Glaubens ist – zum kulturellen Zeit-

geistsymptom hochgerechnet. Neu hingegen ist zum einen, daß die Abwendung von der christlichen Überlieferung häufig explizit als religiöse Suchbewegung verstanden wird; zum anderen das Ausmaß an Individualität, mit der aus unterschiedlichsten „Sinnangeboten“ jeweils eigene, oft nur probeweise durchgespielte Individualreligionen zusammengestellt werden („Bricolage“, „Patchwork-Identity“).

- Hierbei handelt es sich nicht um eine kulturelle Entwicklung, die wir nur resignierend beobachten können, weil sie sozusagen mit der Schicksalhaftigkeit eines Naturprozesses abläuft. Die Glaubensüberlieferung ist mehr als „Tradition“ im Sinne kulturell vermittelter „Sitte“ und „Gewohnheit“. Plausibilität und Akzeptanz der christlichen Tradition verschwinden nicht einfach im Sog des Zeitgeistes. Sie leben von der Überzeugungskraft von Tradenten. Ein „Abbruch“ der Tradition bedroht umsomehr das Funktionsprinzip der Glaubensweitergabe: etwas Gesehenes, etwas Gehörtes, das bezeugte wunderbare Handeln Gottes weiterzusagen, (Psalm 78, 3-4/1. Joh. 1, 2), nicht aber eine theoretische Idee, keine aus Vernunftgründen einsichtige Lehre, die in widrigen Zeitgeistabschnitten problemlos in Büchern überwintern könnte. Wir stehen in einer Überlieferungskette: von Mund zu Mund und von Ohr zu Ohr, von

lebendigen Menschen zu lebendigen Menschen. Eine Kette aber kann an einem schwachen Glied zerreißen.

- Umsomehr hängt die Weitergabe des Glaubens von überzeugenden Antworten auf die Gegenwartsprobleme ab, die den Kindern und Jugendlichen das Gemüt oft stärker belasten als den Erwachsenen. Bei Eltern, bei Religionslehrern, bei Theologen entfaltet die Glaubenssprache zu selten die zeitkritische Kraft der biblischen Botschaft. Dabei kann es nicht nur darum gehen, uns von einer Sprache zu lösen, die mit ihren Begriffen („Sünde“, „Offenbarung“, „Gnade“) den lebendigen Kern der Botschaft verschließt. Es geht auch darum, die dem Glauben zugrunde liegenden Erfahrungen mittels einer zeitkritischen Deutung der Gegenwart allererst nachvollziehbar zu machen, den „Wert“ ihrer Deutungskraft zu erschließen, der stets querliegt zur Weltwirklichkeit und zu konventionellen Deutungsmustern.

2. Wenn der christliche Glaube heute für viele Kinder und Jugendliche zur „Fremdreligion“ geworden ist, so liegt darin auch eine Chance. Über den produktiven Blick auf die Fremdheit des christlichen Glaubens kann die ihm inwohnende kritische Kraft deutlicher erschlossen werden.

- Fremdheit heißt in diesem Zusammen-

hang: die individuellen Vertrautheiten mit Geschichten und Symbolen, vorreflexive Zugehörigkeitsgefühle und –kritisch gewendet – der Konformitätsdruck kirchlicher Milieus schwächen sich ab oder lösen sich auf. Indes bleiben genug Wiedererkennungs- und Anknüpfungspunkte, um christliche Glaubensmotive in Normen und Zeichen des Alltagslebens, in den Hoffnungen und Sehnsüchten außeralltäglicher Gesprächsbegegnungen, im Deutungshorizont von bildender Kunst, Musik und Literatur aufzuspüren. Das gebietet übrigens ohnehin der schulische Bildungsauftrag.

- Unterricht unterliegt heute aufgrund eines verstärkten Subjektivierungsdrucks der Gefahr, daß seine Gegenstände von den Schülern ins immer schon „Bekanntes“ aufgelöst werden, daß Schülererfahrungen, indem sie zur Leitnorm werden, oft nur verdoppelt werden. Das schlägt als Verödungserfahrung gegen eine dauerhafte Lernspannung und gegen das Schülerinteresse zurück. Damit objektive Bedeutung und subjektive Bedeutsamkeit von Unterrichtsthemen nicht gegeneinander ausgespielt werden, muß gerade im RU der Reiz des Fremden erschlossen, der fremde Blick auf vorgeblich Vertrautes ermöglicht werden. Gegenüber dem Konformitätsdruck, der unablässig ein Sich-Verhalten anstelle von Handeln erzwingt und auch die Erkenntnis- und Deutungsmuster beherrscht, wird so allererst ein „Umlernen“, ein „Verlernen“ alter Orientierungen zugunsten neuen Sehens und Hörens möglich. Auf diese Weise ist der RU kein Schmiermittel zur besseren sozialen Integration, auch keine Instanz der – vermeintlich an den Schulen möglichen – „Wertvermittlung“, die umso stärker gefordert wird, je mehr die sozialen und kulturellen Ursachen des angeblichen „Werteverlustes“ übersehen werden.
- Eine produktiv genutzte Situation der Fremdheit des christlichen Glaubens in einer sich forciert säkularisierenden Lebenswelt wird auf dem Wege über ein solches „Transformationslernen“ (Heinz Schmidt) einen noch entschiedeneren Abschied vom Lehrplan als materialem Stoffkanon erzwingen.

3. Der RU geht nicht in der kritischen Reflexion der Gegenwart auf, sondern entwickelt seine Gegenstände, seine Sichtweisen, seine Unterscheidungs-vorschläge quer zur Weltwirklichkeit. Das wird aber weiterhin nur dann gelingen, wenn für alle Beteiligten durchsichtig bleibt, daß wir uns im RU auf ein Wort beziehen, daß wir uns nicht selbst sagen können und das uns im Strom einer Tradition erreicht. Diese Tradition lebt durch das lebendige, vom Geist Gottes gewirkte Glaubenszeugnis.

- Die Bibel, die in einzigartiger Weise Hoffnung vermittelt, steht deshalb samt ihrer weitverzweigten Wirkungsgeschichte im Mittelpunkt des RU. Immer noch ist es sogleich nötig zu sagen, daß im RU Glaube weder verkündigt werden soll noch gelehrt werden kann. Aber um Zugänge zur christlichen Botschaft zu öffnen und um den Glauben vor Mißverständnissen zu bewahren, steht in der Mitte des evangelischen RU „das Kennen- und Verstehenlernen der unendlichen Deutungsarbeit am Wunder

der Menschwerdung Gottes“ (Uwe Wolff).

- Die Fülle und die Produktivität der Bibel wird einen engen – ohnehin aber kaum noch anzutreffenden – Konfessionalismus des RU verhindern. Der theologisch gebildete, v.a. aber auch über die Kirche als exemplarischer Lebensform vermittelte Bezug auf die Bibel soll die Unterrichtenden binden: die ReligionslehrerInnen werden nicht, wie gelegentlich noch unterstellt, klerikal bevormundet und diszipliniert; ihre Legitimationsbasis ist aber kein individuelles, kein privates Glaubens- und Wissensprivileg.
- Den Formen individueller, „selbstgebastelter“ Religiosität der Jugendlichen kann aus der Perspektive der biblischen Botschaft nicht denunziatorisch entgegengetreten werden. Die SchülerInnen sind bei ihren Fragen und Zweifeln, bei ihren Erlebniswelten und Deutungsbildern abzuholen, um ihnen behutsam aber deutlich die Grenzen individueller Religiosität aufzuzeigen.

4. In der biblischen Perspektive ist der problem- und schülerInnenorientierte RU durchzuhalten, damit die Kinder und Jugendlichen eine Hilfe erhalten, um von den Menschheitsproblemen nicht erdrückt zu werden. In diesem Verständnis bleibt der problemorientierte RU vor den Vereinseitigungen bewahrt, in die er sich zeitweilig verstrickt: es geht nicht vorrangig um Konfliktregelungen, also auch nicht um eine auf politisches Handeln verengte Orientierung.

- In dieser Verengung blieb die Bibel weitgehend unter der Frage nach ihrem „Konfliktlösungspotential“ funktionalisiert. Zugleich wurde damit unter dem Selbstmißverständnis einer radikalen Sozialkritik dem Grundirrtum unserer Zeit, dem Machbarkeitsglauben, eher zugearbeitet.
- Noch die bald später zu beobachtende Wendung zur sogenannten „Sinnfrage“ trug die Spuren dieser auf Verfügung abzielenden Haltung: es ging um das Suchen und das Finden von Sinn. Sinn aber wird gerade dann systematisch verfehlt, wenn er intentional angesteuert wird. Das Rechtfertigungsbedürfnis schiebt sich vor die Orientierungsbedürftigkeit. Der RU aber soll Lebensdeutungen zu allererst durch das Hörenlernen auf Gott ermöglichen.

5. An der Thematisierung eines Schlüsselproblems unserer Zeit, der Bewahrung der Schöpfung angesichts der ökologischen Krise und der Gentechnologie, kann sich exemplarischerweisen, ob und wie die Verschränkung von biblischem Ansatz und Problemorientierung gelingt: es kann nicht angehen, daß unter dem Appell an die menschliche Verantwortung sich hinterrücks die überfordernde Anmaßung wieder einstellt, die Menschheit an die Stelle des Schöpfers zu stellen.

- Im RU ist der Eindruck strikt zu vermeiden, als wüßten wir auf der Grundlage sicherer Einsichten in die Unterangangsmechanismen über die Bedingungen der Rettung der Welt Bescheid. Die Wahrnehmung des Handelns Gottes in seiner Schöpfung soll allererst die Haltung bestärken, die Schöpfung zu ach-

ten, statt über sie – noch in der Pose des Rettens – zu verfügen.

- Handlungsfähigkeit dürfen wir uns vor allem aus dem Hinsehen und Hinhören auf Gottes schöpferisches Handeln und aus seiner Liebe zu uns Menschen als seinen Geschöpfen erhoffen, nicht aber aus moralischen Appellen, auch nicht aus pädagogisch operationalisierten Lernzielen. Die aus der Fülle des Reiches Gottes erwachsende Bescheidenheit im Umgang mit den Reichtümern der Welt zielt auf eine der Bewahrung der Schöpfung entgegenkommende Lebensform, in der sich Freiheit mit der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbegrenzung vereint.

6. Es ist nicht absehbar, wie lange die Welle fremdenfeindlicher Gewalt uns noch bedrängen wird. Absehbar aber ist, daß unter dem Stichwort „Multikulturelle Gesellschaft“ zunehmend nicht nur soziale, ethnische und kulturelle, sondern auch religiös motivierte Spannungen auf uns zukommen. Der Widerspruch zwischen wachsender Pluralität und verschärftem Homogenisierungsdruck wird sich zuspitzen. Dem RU kommt eine besondere Aufgabe bei der Ermöglichung von zivilem Umgang mit Differenz zu.

- Ziviler Umgang mit Differenz zielt ebensowenig auf einen Kulturrelativismus wie auf eine Einheitszivilisation. Er kann motiviert werden durch die jüdisch-christliche Überlieferung, die den Einzelnen, das Besondere vor das Allgemeine, das Universelle stellt.
- Eine Stärkung der Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, sich und die Welt eigenständig, befreit vom lastenden Zwang herrschender Sprachregelungen zu deuten, läuft nicht nur dem Konformitätsdruck zuwider. Die Vergewisserung des Eigenen ermöglicht die Respektierung des Fremden.
- Das Schlagwort vom interreligiösen Dialog darf nicht mißverstanden werden: der Dialog selbst wird weder den Rahmen noch den Gegenstand des RU bilden können. Interreligiöser Dialog setzt nicht nur prozedural „Dialogfähigkeit“ voraus, sondern jeweils Überzeugungen, die in den Dialog eingebracht werden und in denen der Dialog mündet. Diese Überzeugungen stehen aber nicht zur Disposition eines Konsenses. Sie werden deshalb im Dialog bewährt, aber nicht vom Dialog hervorgebracht.
- Ein religionskundlicher Einheitsunterricht „für alle“ wird – abgesehen von der Frage, auf welcher Legitimationsbasis er stattfinden könnte – wenig zur Klärung der Inhalte wie der prozeduralen Regeln interreligiöser Dialoge beitragen können. Zu erwarten ist auf lange Sicht eine wachsende Vielfalt von RU. Um so wichtiger wird es sein, in den internen sozialen Lebensformen der Schule, von denen ihre Zukunft abhängen wird, Begegnung und Austausch zu ermöglichen.
- Ein konfessionell kooperativer RU steht der wachsenden Vielfalt nicht entgegen. Er ist kein Schritt in Richtung eines religiösen Einheitsunterrichts, sondern der begrüßenswerte Versuch, die gemeinsame Stimme der Christen im vielstimmigen Konzert der Religionen und Weltanschauungen zu stärken.

GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Hartmut Berlinicke

Evangelische Bilder oder: Gemeinde im Spiegel

**Reflektiertes evangelisches Denken –
gespiegelt im Altarbild der St. Firminuskirche in Dötlingen**

Die Freiheit des Gottesdienstbesuchers schätzend, entweder der Predigt zu folgen, oder in eigener Freiheit die Augen umherschweifen zu lassen und das Vertiefen und Deuten zu erproben, ließen mich oft der Einladung der Bilderwand über dem Altar folgen. Ihrer Fragwürdigkeit stellte ich mich immer wieder gerne, zumal es wenig Hilfestellung zu ihrer Deutung gab. Einzig die Jahreszahl 1644, an der ebenfalls barocken Kanzel, ließ die Entstehungszeit dieser Bilderwand vermuten, zumal sie sich stilistisch entsprechen. Doch wer baut Altäre im Krieg?

In der Kirchenchronik ist nachzulesen, daß neun Jahre zuvor, im Jahre 1635, die Inneneinrichtung dieser Kirche zerstört wurde. Zu meiner Verwunderung hatten die kaiserlichen, also katholischen, Söldner, unter Anführung ihres Obersten Leutesam, die Kirche verwüstet und ihre Schätze geraubt. Damit wurde fast der gesamte traditionelle Bildschmuck dieser Kirche vernichtet. Dieser Kirche kommt nun insofern eine besondere Bedeutung zu, als sie, noch auf bremischen Gebiet liegend, direkt am Grenzfluß zum katholischen Münsterland stand und steht. Sie bewahrte sich ihre junge reformatorische Tradition und seit 1594 geschieht die Gemeindeleitung durch evangelische Pastoren.

Ein Grenzkonflikt an der dänischen Landesgrenze, mitten im 30jährigen Krieg! Keinesfalls galt dieser Konflikt den Bildern, eher der Raublust von Söldnern, aber seine Folgen waren weitreichender als ich erst vermutete. Die Verwüstung war so total, daß zwei Altäre völlig verschwanden und selbst Kelch und Patene mußte neu angeschafft werden. Einzig der aus Backsteinen gemauerte Altar an der Nordwand der Kirche, mit seinen darüber befindlichen Wandmalereien, überstand diese Verwüstung.

Der amtierende Pastor Hoffrogge über-

lebte diese Verwüstung nur um ein Jahr. Doch schon anlässlich der Einführungsvisitation seines Nachfolgers wurde Anfang Mai 1637 beschlossen, diesen steinernen Altar an die ihm gemäße Stelle im Osten des kleinen Kirchenschiffes zu versetzen und einen „Kirchenstuhl“ zu errichten. Diese Entscheidung, mitten im 30-jährigen Krieg, entspricht oldenburgischen Gepflogenheiten damaliger Zeit. Der Graf von Oldenburg war neutral, was ihn jedoch nicht davon abhielt, den unterschiedlichen Kriegsparteien seine oldenburgischen Pferde als „Kriegsmaschinen“ profitreich zu liefern. Auf diesem Pferdehandel basieren letztlich auch die Schnitzaltäre des Meisters Münstermann in dieser Zeit.

Aus heutiger Sicht scheint es so, als ob es diesem Pastor Baltasar von Wida und seinen Kirchengeschworenen gelang, das noch heute ablesbare evangelische Bildprogramm zu gestalten. Der ihm im Amt nachfolgende Sohn vollendete dann mit dem Übertünchen der letzten katholischen Wandbilder die begonnene Aufgabe.

Der neue „Kirchenstuhl“ sollte m. E. das neue evangelische Gemeindeverständnis veranschaulichen. Seine Erwähnung in der Chronik 1637 setzte ihn sofort in Beziehung zum Predigtstuhl,

betonte somit Wort und Sakrament, schafft aber darüberhinaus eine Begründung für das evangelische Gemeindeverständnis: Diese Gemeinde ist Kirche ihres Herrn.

Ein „Kirchenstuhl“ wird aber in der Folgezeit nicht angefertigt. An seiner Stelle entsteht dann das Altarretabel mit einfachem Gesprenge und mit einem Bild in der Predella, sowie dem Mittelbild, welches von zwei Engeln gehalten wird.

Ob die Auswahl des ausführenden „groben Malers“ inhaltlich bestimmt war, oder was sonst zu seiner Beauftragung führte wissen wir nicht; jedoch galt als ein Argument der Reformatoren gegen die Bilder, daß sie zu teuer seien! Dieses Argument trifft hier gewiß nicht zu. Eventuell ist die Wahl des Malers auch eine Stellungnahme gegen die Ausführungen Münstermanns.

a) Durch Verwendung der alten Altarsteine knüpft die Gemeinde fundamental an der Gründung dieser christlichen Kirche an, doch setzt sie diese Steine von Grund auf neu und an die richtige Stelle im Osten der Kirche.

b) Der Altar erhält einen Altaraufsatz mit Predella, insgesamt umrankt mit einem barocken Fruchtschotenornament, denn diese Gemeinde soll



Frucht im richtigem Geiste bringen. (Wobei dieses Motiv im ländlichen Bereich natürlich auch an die Frucht auf den Feldern denken läßt).

- c) zwei gewundene Säulen, nehmen die frühere Lebensbaumanknüpfung über dem alten Altar wieder auf, und können nun freier den Baum des Lebens und den Baum der Erkenntnis symbolisieren. Sie sind aber bereits 'getauft', denn sie nehmen die Gestalt des Weinstocks an und weisen auf die Zugehörigkeit aller Gemeindeglieder zu Christus. Dieses zentrale protestantische Motiv geht (außer N.T.) zurück auf das „Liebesmahl“ des Schmalkaldischen Bundes und findet sich abgebildet auf der Wilhelmsburg zu Schmalkalden. Das Motiv impliziert wie das Fruchtshotenornament die biblischen Gleichnisse vom Sämann und vom Aufgehen der guten Saat.
- d) In der Predella wird auf das Abendmahl in beiderlei Gestalt hingewiesen; das geschieht zentral an dem Ort, der in katholischer Tradition jener des Tabernakels ist. In den ersten 100 Jahren der Reformation hatte sich dieser symbolische Standort entwickelt, nachdem erst andere Lösungen gefunden waren. Z. B. in der Stadtkirche zu Wittenberg hatte Lucas Cranach d. Ä. in die Predella noch den predigenden Luther gemalt, doch war diese Parteilichkeit bald der inhaltlichen Bedeutung des Altarsakramentes gewichen, weil die Wortbedeutung der Predigt evangelische Selbstverständlichkeit geworden war. Hier in der Predella findet sich im Mittelbild eine Abendmahlsszene, welcher beidseitig die verkürzten Einsetzungsworte zugeordnet sind: „Esset vom Brot des Lebens“ – „Trinket vom Kelch des Heils“. In der Abendmahlsdarstellung liegen die Jünger in der Haltung freier Menschen zu Tische.

Doch betrachten wir nun das Retabel der Dötlinger Gemeinde:

Selbstbewußt wurde hier die Form eines Gemeindeglieders gewählt! Im Retabelbild spiegelt sich nicht nur das Denken des theologisch bewanderten Auftraggebers, sondern es ist auch die bildhafte Vorstellung der Wirklichkeit des gottesdienstlichen Lebens dieser Kirchengemeinde.

Der Spiegel als Zeichen der Selbsterkenntnis ist das alte Attribut der Klugheit und der Wahrheit. Vernachlässigen kann ich hier wohl, daß der Spiegel in alter Zeit ebenfalls ein marianisches Symbol war (indem sich Gott in der Jungfräulichkeit Mariens im Sohne spiegelt).

Selbstbewußt ist diese Gemeinde, die sich diesen Spiegel nun nicht nur aus Selbsterkenntnis, sondern, von zwei Engeln sichtbar gehalten, vor die Augen halten läßt.

Das ganze gottesdienstliche Leben dieser Gemeinde wird hier gespiegelt: Der

Gottesdienstbesuch/der Gemeindegesang/die Taufe/die Sonntagsschule/das Gebet/das Sündenbekenntnis/und die wortreiche Predigt/sind auf diesem Mittelbild zu finden.

Doch kein himmlischer Gnadenstuhl o.ä. weist diesen Kirchenraum als den Ort Gottes aus, sondern auf der Mittelachse des Bildes ist die zentrale Aussage des Glaubensbekenntnis an den Vater, Sohn und Geist durch jeweilige Nymphen (=Wolke, im Volksmund 'Heiligenschein') vorgestellt. Dabei wird für Gott-Vater das Schriftbild des hebräischen Gottesnamen (Tetragramm) gewählt, obwohl Luther die Darstellung in menschlicher Gestalt nicht ablehnte. Das Tetragramm will die sich der Darstellung entziehende Verborgenheit Gottes einerseits anzeigen, andererseits impliziert es einen Verweis auf die Ebenbildlichkeit des Menschen, wenn er in der Nachfolge Christi steht: Er ist das Abbild Gottes. In der Kirchenchronik findet sich ein Hinweis auf den falschen Glauben der Juden, deshalb wird sich das Tetragramm nicht auf den Ikonoklasmus beziehen, sondern eher den Gedanken der Nachfolge Christi vertiefen, der als das wahre Abbild des Vaters zu dieser Nachfolge auffordert. Diese Gemeinde stellt sich die Vision des himmlischen Jerusalems vor Augen; aber dieses ist schon im Gottesdienstraum so anwesend, daß die Gemeinde mit den Engeln in das himmlische Gloria einstimmen kann. Dafür steht das Halleluja ausgeschrieben wie ein Fundament des himmlischen Jerusalems.

Der Zweig der Taube weist aber auch auf die alte Flutgeschichte hin, und diese Gemeinde könnte sich auch als die wahre Gemeinde Gottes nach der zweiten Sintflut verstehen.

Wer, außer dem „groben“ Maler, hat eine so überzeugende Lösung gefunden, um diese Welt (in der Kirche von Dötlingen) als das angebrochene Reich Gottes vorzustellen, in welchem seine Gemeinde bereits Seinen Willen tut. Bemerkenswert ist die dreifache Anwesenheit des Pfarrers: einmal in der Ausübung seines Predigtamtes im rechten Geist; wieder unter der kleinen Taube des Kanzeldeckels. Durch die Sanduhr auf der Brüstung gelingt der Hinweis, daß Gottes Wort nicht zu kurz kommen darf.

Andererseits tauft der Pastor und nimmt damit das allen zustehende allgemeine Priesteramtes der Taufe wahr.

Letztlich kann er auch als Gemeindeglied das „Kyrieelison“ sichtbar, wie in einem Comic aussprechen. Ich unterstelle dabei, daß der theologische Auftraggeber sich stellvertretend und vorbildhaft an den wiederkommenden Christus wendet.

Vor ihm im Bild allein, merkwürdig aber bedeutungsvoll, eine kleine Frau, die im Bild das neue Verständnis der evangelischen Pfarrfrau repräsentiert. Da der Pfarrer nunmehr Pfarrer und nicht mehr Priester ist, muß er nicht mehr ehelos bleiben, da seine kultische

Reinheit für den 'Opferdienst' nicht mehr gefragt ist.

Doch diese Gemeinde ist weiterhin eine adventliche Gemeinde, die in der Erwartung ihres kommenden Herrn lebt. Zwar ist er im Tun schon anwesend, aber die Gemeinde bleibt darüberhinaus in der Hoffnung auf ihn. Und sie kann das getrost auch hoffen, denn in diesem Spiegelbild des Retabels ist der kommende Christus als Spiegelbild in seiner Gemeinde bereits anwesend.

Das Spiegelbild vor Augen kommt die Gemeinde in Bewegung und wird durch das Bild und die hinter dem Bild verborgene Didaktik aufgefordert: „Schaut Euch einmal um! Durch unsere offene Kirchentür erscheint Er! Ja, unser Herr kommt!“

Da Satz „Ja, unser Herr kommt!“ ist das Responsorium der Gemeinde in der Abendmahlsliturgie.

Es werden in diesem Spiegelbild des Altarretabels von Dötlingen, Reflexionen des gottesdienstlichen Lebens undogmatisch vorgestellt, da alle dogmatischen Kriterien selbstwidersprüchlich und unzureichend sind. Eher handelt es sich um Hypothesen der Weltbearbeitung und Weltbezeugung, da der Betrachter diese Bilder immer wieder auf die evangeliumsgemäße Schlüssigkeit und auf die Überzeugungskraft seiner Nachfolge zu überprüfen hat.

Grundlage dieses Spiegelbildes sind quasi die drei evangelischen Prinzipien: Sola gratia – allein aus Gnade/solus christus – allein durch Christus/sola scriptura – allein durch die Schrift. Auf diesem Spiegelhintergrund scheinen die evangelischen Grundbilder auf, die nebeneinander gleichberechtigt existieren, und deren Verifikation durch den Betrachter und sein Selbstverständnis bestimmt werden müssen.

Das Bild ist in seiner Form als „Gemeindeglied“ auf den Dialog mit dem Betrachter konzipiert. Der aufgenommene Dialog mit diesem Spiegelbild ist immer Interaktion und Konfrontation zugleich: denn es bleibt das eigene Spiegelbild.

Somit ist das Bild Ausgangspunkt für einen Erkenntnisprozeß, der in teilnehmender Beobachtung den Betrachter selbst in die Beziehung zu den im Retabel vorgestellten Grundbildern des Neuen Testaments bringt. Als Betrachter muß er sogar die Übertragung vollziehen, welche den ganzen christlichen Lebenswandel als Gottesdienst begreift. Die reformatorische Entdeckung, daß der Sünder allein aus Gnade und allein durch Christus gerechtfertigt ist, reflektiert dieses Spiegelbild auf die Zukunft der Gemeinde hin.

Durch seine Reflexion wird und bleibt der Betrachtende ein „freier Christenmensch“ (Luther), der seine Nachfolge vor diesem Spiegel reflektieren kann. Natürlich reflektiert schon das von ihm vorgefundene Programm im Bild den Ruf in die nachfolgende Christengemeinde, aufgrund der Rechtfertigungslehre, doch es bleibt – wie in der Schrift – ein freies Angebot.



Am Anfang des Lebens vom Tod reden?

Biblisch-theologische Aspekte der Rede von 'Tod und Leben' vor dem Hintergrund des kindlichen Entwicklungsstandes der Primar- und Orientierungsstufe

Wenn wir unsere eigenen Erfahrungen und Gefühle nicht völlig abspalten, löst das Sprechen von Tod und Leben Betroffenheit aus. Ohne Erfahrung mit dem eigenen Tod beziehen wir uns auf die Erfahrungen mit dem Abschiednehmen von geliebten Menschen. Aber wie reden wir davon? Wenn wir uns nicht sarkastisch distanzieren, was es wohl auch gelegentlich gibt, reden wir sehr symbolisch und metaphorisch vom Tod. Elisabeth Kübler-Ross hat die metaphorische Sprache Erwachsener, die um ihren Tod wissen oder ihn ahnen, beschrieben. Auch Kinder entwickeln eine eigene Symbolsprache. Letzlich können wir nicht distanziert/wissenschaftlich vom Tod und Leben reden, jedenfalls nicht von unserem eigenem. Wenn ich das dennoch tue, nämlich nicht nur betroffen spreche sondern auch wissenschaftlich-distanzierend, so bitte ich um Akzeptanz. Denn das Thema 'Tod und Leben' sollte nicht nur mit dem Angedenken an eventuell liebe Menschen zu tun haben, sondern auch mit dem Nachdenken. Die Frage nach dem Tod führt uns unweigerlich auf die Frage nach dem Sinn meines Lebens, eine Frage die neben Gefühlen eben auch Nachdenklichkeit erfordert.

Kindlicher Umgang mit Tod und Leben

Symbolische Rede und Bildausdruck in Bezug auf Tod und Leben bei Kindern

Eine Krankenhausesseelsohrgerin (E. OST-MANN) führt ein Gespräch mit einem Fünfjährigen, das verläuft so (M. LEIST, S.104):

J: „Wohin gehst du nachher?“

Sn: „Zu einem Jungen, der vor ein Auto gelaufen ist. Sein Bein mußte operiert werden und er darf sich nicht bewegen.“

J: „So, nicht?“. Der Junge setzt sich auf. „Das ist bestimmt eine schlimmere Krankheit als meine.“ Und nach einer Pause sagt er. „Aber weißt du, was noch schlimmer ist? Wenn man ins Gefängnis muß.“

Sn: „Kinder kommen doch nicht ins Gefängnis.“

Und er tat als ob er meine Antwort nicht gehört hatte, wischte die Worte sozusagen weg.

J: „Weißt du, wenn sie den Schlüssel stecken lassen, dann kann ich ihn ja nehmen und weglaufen. Aber wenn sie abschließen und weggehen, dann muß ich immer im Gefängnis bleiben.“

Natürlich hat die Seelsohrgerin gespürt daß der Junge nicht über Gefängnisse im wörtlichen Sinne reden wollte. Es hätte

jetzt auch gar keinen Sinn mit ihm darüber zu sprechen, daß Kinder wirklich nicht ins Gefängnis kommen. Der Junge macht sich seine Gedanken darüber, in welcher Situation er im Vergleich zu anderen ist. Das Schlimmste ist die Ausweglosigkeit des Todes. Dabei weiß er zu unterscheiden. Es gibt lebensgefährliche Krankheiten aus denen jemand wieder herauskommt, weil sie den Schlüssel stecken lassen und die Tür zum Leben noch einmal geöffnet wird. Aber daneben gibt es die Situationen, in denen dieser Ausweg versperrt bleibt. 'Sie', wer immer das ist nehmen den Schlüssel und gehen weg. Eine Metapher, ein Sprachsymbol, das die Vorlage zu einer Geschichte von Kafka geben könnte, weil sie an tief liegende Ängste und an archetypische Bilder in uns erinnert. Ich denke im Gespräch mit diesem Jungen sollte die Angst nicht beschwichtigt werden. Er sollte Verständnis für seine Sorgen spüren. Dabei weiß er ja, daß es ihm selbst nicht so schlecht geht. Ob ich ihm als Seelsohrger zu verstehen geben kann, daß manchmal eine Tür, die verschlossen ist, hinter der ich sitze, auch wieder aufgemacht wird und daß dann alles gut wird? Vielleicht würde ich ihm eine Geschichte erzählen, nicht in der Situation am gleichen Tag, vielleicht bei einem nächsten Besuch. Eine Gefängnisgeschichte mit gutem Ausgang, die Geschichte von Silas und Paulus im Gefängnis in Philippi (Apg 16). Wie Paulus und Silas mit Gottes Hilfe da rausgekommen sind und wie die Türen wieder aufgebrochen wurden.

Kinder reden in ihrer eigenen Symbolsprache vom Tod sagte ich. Sie können das, was sie bewegt, durchaus auch in Bildern ausdrücken. Der Psychoanalytiker Tobias Brocher hat in einem Buch „Wenn Kinder trauern“ Bilder von Kindern ausgewertet, die ihre Vorstellung von Tod und Leben gemalt oder aufgeschrieben haben. Ein Bild und seine Deutung möchte ich Ihnen vorstellen. Dieses Bild ist von Peter B, 9 Jahre alt.

Peter hat dazu geschrieben: „Ich stelle mir vor, daß wenn ich tot bin, ich bei Gott wieder aufwache“. Alles andere hat er in seinem Bild ausgedrückt. Das ist auch ein privates Symbol, sein ganz persönliches. Das Bild stellt eine Lebensspirale dar. Leben und Tod werden als Ablauf mit Zwischenstationen gesehen. Leden und Tod sind von Beginn an aufeinander bezogen. Die Linien sind erst breit und werden dann immer dünner. Abnehmende Lebenskraft. Die Lebenslinien werden feiner und zarter. Der Tod kommt aber nicht nur am Ende vor, in Gestalt des dunklen Sarges, sondern auch in Form der dunklen Bäume, der schwarzen Bäume

ohne Blätter. Das ist der Tod im Lebenslauf, nämlich wenn etwas auf dem Weg zurückbleibt. Das ist z.B. am Ende der Kindheit der Fall, in der Pubertät. Hier zeichnet Peter ein Pärchen, Junge und Mädchen. Danach kommt der dunkle Baum ohne Blätter. Die Kindheit bleibt zurück. Im nächsten Bild ist eine junge Familie dargestellt. der Baum dahinter ist braun. Das ist eine neue Phase der Vegetation. Das Kind wird größer. Schließlich bleiben die Eltern als alte Menschen zurück. Sie brauchen einen Krückstock. Doch spielt da ein Enkelkind am Baum. Die Farblinien, die die Lebenslinie ausdrücken, werden dünner. Sie führen aber alle nach oben. Und über dem Sarg ist eine neue Geburt, das Aufwachen bei Gott ins Bild gesetzt. In hellen warmen Farben, vor dem Hintergrund eines blauen Himmels. „Ich stelle mir vor, daß, wenn ich tot bin, ich bei Gott wieder aufwache!“ schreibt Peter dazu. Ein starkes Grundvertrauen spricht daraus, aus Worten und Bildern.

Trauerarbeit bei Kindern und ihre Verarbeitungsmöglichkeiten

Voraussetzung für das, was psychologische Fachsprache Trauerarbeit nennt, ist eine gewisse Einsicht, auch eine kognitive Einsicht, in die Realität des Todes. Nach Marilene LEIST lassen sich grob folgende Altersstufen unterscheiden. Die Altersangaben sind lediglich Anhaltspunkte und dürfen nicht schematische als Entwicklungsgesetze betrachtet werden. „Bis zu fünf Jahren wird der Tod nur als ein vorübergehender Zustand des Schlafens oder Wegseins vorgestellt. Sechs- bis Neunjährige erkennen, daß der Tod endgültig und angsterregend ist. Von den über Neunjährigen wird der Tod als allgemeingültig und unabwendbar akzeptiert“ (LEIST, S.17f).

In der frühen Kindheit lebt das Kind auch noch in Omnipotenzphantasien und hat deshalb Unsterblichkeitsvorstellungen. Der Ausgangspunkt der Todesbegegnung vieler Kinder ist der Tod eines Tieres. Dabei begreifen Kinder den Tod eines Tieres eher als den einer Pflanze. Ein kleines Kind hält einen toten Vogel in der Hand und bringt ihn seiner Mutter. Die soll ihn wieder lebendig machen. Das Kind versteht, daß Mutter dazu nicht die Macht hat. Es versteht: Totsein ist endgültig. Das Absterben einer Blume, das Verblühen der Blüten, das Braunwerden und Abfallen der Blätter wird auf der Alterstufe eines Sechsjährigen noch nicht so sehr als Tod wahrgenommen. Vielleicht hängt das auch damit zusammen, daß mit dem Tod

von Lebewesen Gebräuche und Riten verknüpft sind: Abschieds- und Beerdigungszeremonien. Ein toter Vogel wird von Kindern begraben. Eine abgestorbene Pflanze nicht.

Ich meine, Voraussetzung für Trauerarbeit sei eine gewisse Einsicht in die Unumkehrbarkeit des Todes. Diese Trauerarbeit verläuft dann in gewissen Phasen und enthält verschiedene Momente. Diese Phasen müssen nicht vollständig zeitlich hintereinander liegen, sie können auch wie die Fäden eines Seils gleichzeitig da sein und sich entwickeln. Ich möchte Ihnen ein Kindergebet vorstellen, das von der Einsicht in die Endgültigkeit des Todes geprägt ist, und an dem die verschiedenen Elemente der Trauerarbeit sehr schön deutlich werden.

„Lieber Gott, meine Katze ist tot. Ein Auto hat sie überfahren. Ich bin sehr traurig. Ich habe geweint. Es war eine schöne Katze, die schönste gewiß, die du je hast leben lassen. Nun ist sie tot. Ich habe keine Katze mehr. Für mich war die Katze kostbar. Für dich auch. Denn du schaust alles an, was ich liebhab. Amen“

Furman hat in dem Buch 'Ein Kind verwaist' folgende Prozeßmomente der Trauerarbeit dargestellt.:

1. Begreifen des Todes
2. Liebesabzug von dem Verstorbenen
3. Erinnern und Sehnen = Überschätzung des Toten
4. Identifizierung; dem Toten gleichwerden wollen
5. Trauerabwehr
6. Wiederbesetzung mit Zuneigung, Aufnahme neuer Beziehungen

Wir können an diesem Gebet einige dieser Elemente erkennen:

1. Begreifen des Todes. „Meine Katze ist tot. Ein Auto hat sie überfahren.“ Betroffene Einsicht spricht aus diesen Worten, keine Leugnung des Verlustes.
2. Es war eine schöne Katze. Es war. Die Vergangenheitsform ist schon eine behutsame Distanzierung. Obwohl das doch gerade erst geschehen ist, wird ein Zeitabstand hergestellt. Das verstorbene Wesen wird in einen gewissen Abstand gesetzt. Ein vorsichtiger Liebesabzug findet statt.
3. Erinnern und Sehnen: Überschätzung des Toten. Trauernde vergewissern sich des Wertes, der Bedeutung des geliebten Wesens. So machen es Erwachsene und eben auch dieses Kind. „Es war die schönste Katze, die du Gott hast leben lassen.“ Nicht nur Erwachsene auch Kinder umgeben sich gerne mit Erinnerungsstücken Verstorbener. Auch die Lobreden auf Verstorbene erfüllen diese psychische Funktion. Sie ist notwendig, auch wenn die Einschätzung vielleicht anfangs nicht realistisch ist.
4. Identifizierung mit der Katze. „Für mich war sie kostbar, die Katze, und für dich Gott, doch wohl auch“. Die eigene Identifizierung mit der Katze wird noch überhöht und bestätigt, indem sie in ein Verhältnis zu Gott gesetzt wird. Noch in einer anderen Hinsicht ist dies ein sehr reifes Kindergebet, das ein tiefes Verständnis ausdrückt. Gott hat die Katze leben las-

sen. Gott wird als Schöpfer angesprochen. Das bedeutet: die Katze wird trotz aller Liebe nicht zum Abgott, sie wird bei aller Wertschätzung nicht vergöttlicht.

5. Das Element der Trauerabwehr finden wir in diesem Gebet nicht.

6. Die Wiederbesetzung mit Zuneigung, die sich auf andere Liebesobjekte richtet, scheint aber auch schon durch. „Du Gott schaust alles an, was ich liebhab“, sagt das Kind am Schluß. Darin schwingt auch mit, daß es noch anderes als die Katze liebhat.

Dieses Kind, das so beten kann, wird seine Trauer verarbeiten und unsere Aufgabe als Erwachsene sehe ich darin, Kinder behutsam ins solches Beten mit hinein-zunehmen.

Diesen Teil abschließend, in dem ich zunächst die Aspekte kindlicher Ausdrucksmöglichkeit gegenüber dem Tod darlegen wollte, möchte ich noch drei Hinweise geben. Es wären gewiß viel mehr Ratschläge möglich, wie mit Kindern zu reden sei. Ich kann hier nur auf die schon erwähnten Bücher von Marilene LEIST und Tobias BROCHER verweisen.

1. Kinder brauchen Erwachsene, die sich ihrer eigenen Trauer echt stellen und sie nicht leugnen. Kinder brauchen gegebenenfalls nicht Worte sondern Zeichen des Mitgefühls, Zeichen die auch nonverbal körperlich gegeben werden können. Lassen wir darum unsere Kinder auf unserem Schoß sitzen und weinen mit ihnen, wenn wir selbst wenig zu sagen wissen. Aber geben wir unserem eigenem Gefühl einen gewissen Ausdruck, ohne mit unseren Gefühlen die Kinder zu überschwemmen.

2. Wir leben nicht in einer heilen Welt und Kinder wissen das von klein auf. Sie merken doch, welche Gefahren im Straßenverkehr oder welche heimtückischen Krankheiten auf sie lauern. Wir brauchen ihnen kein Heile-Welt-Theater vorzuspielen und wir dürfen das auch nicht. Doch Geborgenheit inmitten des Lebenssturmes dürfen und können wir stärken.

3. Trost und nicht Vertröstung. Das ist leichter gesagt als getan, vor allem angesichts der Warum-Fragen, die auch schon kleine Kinder stellen. Fragen, die wir nicht beantworten können sollen wir ernstnehmen. Die Kinder müssen merken, daß wir ihre Fragen zu Tod und Leben hören. Wir können uns die Ehrlichkeit leisten, auf fertige Antworten zu verzichten und dürfen den Kindern auch zugeben, wo auch unsere Fragen offen bleiben. Gerade diese Ehrlichkeit brauchen sie. Davon geht mehr Trost aus als von Floskeln. Wenn aber Trost und nicht Vertröstung angesagt ist, dann benötigen wir auch eine denkende Vergewisserung über das, was die Bibel sagt, woraus Trost entsteht. Deshalb ist es notwendig, sich auf die biblische Rede von Tod und Leben zu besinnen.

Damit komme ich zum zweiten Teil:

Die biblische Rede von Tod und Leben – im Alten Testament

Nichts Menschliches ist der Bibel fremd. Schon damals wußten die Menschen um

den Zusammenhang von Eros, Tod und Leben. Im Hohen Lied heißt es im 8. Kapitel, V.6:

„Lege mich wie ein Siegel auf dein Herz und wie ein Siegel auf deinen Arm.

Denn die Liebe ist stark wie der Tod und ihre Leidenschaft unwiderstehlich wie das Totenreich.

Ihre Glut ist feurig und ist eine Flamme des Herrn ...“

Dieses Wort über die Liebe sagt indirekt auch etwas über den Tod. Beide sind stark. Unwiderstehlich ist das Totenreich. Nur die Liebe kann etwas dagegensetzen. Ich habe diese Stelle zum Ausgangspunkt genommen, weil sie von einer Beziehung spricht, von der Beziehung Liebender. Die Frage nach Tod und Leben zielt meiner Meinung nach nämlich nicht auf das Problem, was ist mit mir nach dem Tode, sondern was wird durch den Tod hindurch aus der liebenden Beziehung, sowohl der liebenden Beziehung unter Menschen als auch der des Glaubenden zu Gott. Wo Beziehung ist, ereignet sich Leben. Im Buch Rut will sich die Moabiterin Rut, die verwitwet ist, nicht von ihrer Schwiegermutter fortschicken lassen. Rut ist bereit, ihre Schwiegermutter in das ihr fremde Land Israel zu begleiten. „Wo du hingehst, da will auch ich hingehen. Wo du stirbst, da sterbe auch ich. Der Herr tue mir, was er will, nur der Tod wird mich und dich scheiden“ (Rut 1,17).

Eine zweite Überlieferungsschicht des Alten Testaments, in der die Thematik von Tod und Leben hervortritt, ist die Psalm- und Weisheitsliteratur (Sprüche Salomonis, Weisheit Salomos). Wir werfen zunächst einen Blick auf die Psalmen. In dem Hauptstrang der Psalmen gibt es noch keine Hoffnung auf ein ewiges Leben bei Gott, in Gemeinschaft mit Gott. Tod ist die Beziehungslosigkeit, auch zwischen Schöpfer und dem gestorbenen Geschöpf. Es existiert im AT die Vorstellung eines Totenreiches. Dieser Ort trägt auch noch andere Bezeichnungen: 'Grube', 'Ort der Stille'. Bezeichnend ist die Gottesferne, die dort herrscht. In Ps 115, V.16 wird dieser Abstand deutlich. Die Distanz bringt es mit sich, daß dort keine Beziehung zu Gott möglich ist.

„Der Himmel ist der Himmel des Herrn; aber die Erde hat er den Menschenkindern gegeben. Die Toten werden dich, Herr, nicht loben, keiner der hinunterfährt in die Stille. Aber wir loben den Herrn, von nun an bis in Ewigkeit.“ (Ps 115,16).

Im Totenreich reißt die Gemeinschaft, die zwischen der Heilsgemeinde Israels und Gott im Akt des Lobens besteht, ab. Damit ist die Existenz des Menschen um etwas ganz Wesentliches ärmer und beraubt. In diesen Belegen wird aber nicht vom Einzelnen her gedacht, von der Frage einer möglichen Fortexistenz seiner Leib-Seelen-Einheit. Es geht nicht darum, was danach ist, sondern die Sorge ist, was geschieht, wenn der Schöpfer nicht mehr gelobt wird. Das ist eigentlich der Tod des Menschen. Andererseits bedeutet es auch einen Verlust für Gott selbst. Diese Einsicht schimmert an einen Stellen der Psalmen und im Jesajabuch durch. „Denn die Toten

loben dich nicht, und der Tod rühmt dich nicht. Die in die Grube fahren, warten nicht auf deine Treue.“ (Jes 38,18). Dies ist Auslöser für eine Hoffnung durch den Tod hindurch, die verhalten im AT aufscheint. Das bedeutet aber keine Jenseitsvorstellung im Sinne des griechischen Mythos. Es ist keine gnostische Lehre von sieben Himmelssphären, sieben Schalen, die die Seele nach dem Tode einsperren, die sie durchdringen muß auf ihrer Wanderung. Es ist kein Seelenwanderungsglaube oder Reinkarnationsvorstellung.

Es keimt in einigen Psalmen die Hoffnung auf, daß von Gott her die Beziehung wieder aufgenommen wird. In Psalm 49 klagt ein Beter über die Willkür, die er von Reichen und Wohlhabenden erleiden muß. Er tröstet sich nicht damit, daß es ihnen am Ende ergeht wie allen, daß sie nichts von ihren Gütern mitnehmen können. Sie und die Toren werden aber bei den Toten bleiben. Der Beter hingegen drückt seinen Glauben so aus: „Aber Gott wird mich erlösen aus des Todes Gewalt; denn er nimmt mich auf“ (Ps 49,16). Ähnlich Ps 31,6: „In deine Hände befehle ich meinen Geist. Du hast mich erlöst, du treuer Gott.“ Ps 73,24 variiert dies Thema: „Du leitest mich nach deinem Rat und nimmst mich am Ende mit Ehren an.“ Wir müssen uns aber merken, daß diese Stellen selten sind. Die Hauptbotschaft ist die des Beziehungsabbruchs im Tode. Der Mensch vergeht ganz und gar und wird zu Staub. In der übrigen Weisheitsliteratur kehrt ein Motiv immer wieder, das ich hier nur kurz erwähne. Menschen, die nicht nach Gottes Gebot leben, vor allem solche, die der Lüge dienen, sind Toren, weil ihnen das den Tod einbringt, weil Unwahrhaftigkeit das Leben zerstört. Gerade die Weisheitsliteratur thematisiert damit die Sinnfragen des Lebens und den Aspekt, den wir heute so nennen: „Es gibt ein Leben vor dem Tod.“ Sie redet aber nicht der Lebensgier das Wort. Das Leben zu bestehen ist nur mit Weisheit, Einsicht und Gottesguter Gebotsgabe möglich. Wer das vergißt, wird scheitern und es bringt letztlich Siechtum, Krankheit, am Ende den Tod ein (Tun-Ergehens-Zusammenhang). Erst im Hiobbuch wird dieser Zusammenhang in Frage gestellt und neu thematisiert, warum es dem Gottesfürchtigen nicht immer gut ergeht.

Bevor ich nun ins NT schaue, möchte ich die Hoffnung, die im AT aufscheint, besonders bei den Propheten, benennen.

Es sind zwei Propheten, bei denen die Frage der Überwindung des Todes besonders deutlich wird. Da ist zunächst Hosea, Hos 13,14. Am Ende einer Gerichtsdrohung verkündigt er folgendes:

„Ich, (Gott) will sie aus dem Totenreich erlösen und vom Tode erretten.

Tod, ich will dir ein Gift sein. Totenreich, ich will dir eine Pest sein.

Rache kenne ich nicht mehr.“

Das sind eindrückliche Worte. Gott erklärt sich hier selbst zum Feind des Todes. Paulus greift im 15. Kapitel des Korintherbriefes auf diese Stelle zurück. Und noch eine weitere Stelle aus dem AT wurde prägend für das NT. Wir alle wissen von

der Verheißung der neuen Schöpfung, des neuen Himmels und der neuen Erde in Offenbarung 21. Aber wissen wir auch, daß das Vorbild dieser Hoffnung im Jesaja-buch steht, im 65. Kapitel, in dem Teil der Jesaja-Sammlung, die einem Propheten zugeschrieben wird, der nach der Exilzeit um 520 in Juda lebte.

„Denn siehe, ich will einen neuen Himmel und eine neue Erde schaffen, daß man der vorigen nicht mehr gedenken und sie nicht mehr zu Herzen nehmen wird“ (Jes 65, 17ff).

Kinder sterben keinen fügen Tod mehr. Die Menschen werden hundert Jahre und älter. Sie leben in Frieden und genießen die Früchte ihrer Arbeit. Wolf und Schaf weiden beieinander. Allerdings: der Tod ist nicht endgültig überwunden wie in der Offenbarung. Es gibt ihn noch. Lediglich der uns sinnlos erscheinende Tod, den vor der Zeit, den der Kinder, den gibt es nicht mehr. Alle Menschen führen in Frieden ein sinnerfülltes Leben und sterben wie die Erzväter alt und lebenssatt.

Tod und Leben im NT

Wir machen nun geschichtlich gesehen einen weiten Sprung bis in die Zeit der ersten christlichen Gemeinden und bis zu den ersten christlichen Theologen, zu Paulus und Johannes besonders. Eine Voraussetzung teilen alle Zeugnisse des NT, eine Voraussetzung, die auch ihrer Rede von Tod und Leben zugrunde liegt. Mit der Tatsache des Todes Jesu ist nicht alles gesagt, was über Jesus gesagt werden muß. Da ist das Ostergeschehen, das als Sieg Gottes über den Tod verstanden wurde. Alles, was im NT theologisch über Tod und Leben gesagt wird, steht im Licht von Karfreitag und Ostern. „Nun aber ist Christus auferstanden von den Toten als Erstling unter denen, die entschlafen sind“ (1 Kor 15,20). Ich beginne also mit einem der frühesten christlichen Denker, mit Paulus.

Bei ihm stoßen wir an vielen Stellen auf die Rede von Tod und Leben und er gebraucht diese Begriffe in einem bestimmten theologischen Sinne, es sind bei ihm gewissermaßen Fachtermini. Tod ist bei Pls nicht das Verlöschen der natürlichen Lebenskraft, das natürliche Ende bezeichnet Pls oft mit dem Begriff des 'Entschlafens'. Die Toten sind die Entschlafenen.

Der Tod hingegen ist der Sold, der Preis für die Sünde (Röm 6,23). Wie ist das gemeint? Nicht im moralischen Sinne, nicht so, daß wir für moralische Vergehen mit der Auslöschung unserer Existenz bezahlen müßten oder bestraft würden. Darum geht es überhaupt nicht. Sondern: Sünde ist ein Sein außerhalb von Christus und dort, wo Christus nicht herrscht, ist einfach Tod. „Wenn Christus nicht auferstanden ist, so seid ihr noch in euren Sünden“, und damit auch im Machtbereich des Todes sagt Pls 1 Kor 15,17. Moralisch betrachtet macht diese Argumentation keinen Sinn. Wenn Sünde moralisch gemeint wäre und der Tod als Strafe, so wie

ein Kind gestraft wird, dann würde müßte der Satz lauten: wenn ihr euch anständig verhaltet, ethisch und moralisch wertvoll, entscheidet, kommt ihr aus der Sünde heraus. Das meint Pls aber gerade nicht. Sondern die das Heilsgeschehen, Tod und Auferstehung ist entscheidend. Die Argumentation des Pls hat nur Sinn, wenn durch das Heil, das in Christus bewirkt wurde, ein Lebensbereich geschaffen wurde, in den wir gelangen können. Das geschieht durch den Glauben in der Taufe. Pls greift Röm 10,9 ein urchristliches Taufbekenntnis auf, das sinngemäß besagt: wer glaubt und getauft wird, der wird selig werden.

Paulus spricht deshalb auch vom 'Tod des alten Menschen in uns'. Dieser Tod ereignet sich heute schon, lange vor dem biologischen Exitus. Die Taufüberlieferung ist zentral. Ich zitiere die Verse aus Röm 6 (V.3+4):

„Oder wißt ihr nicht, daß alle, die wir auf Christus Jesus getauft sind, die sind in seinen Tod getauft. So sind wir mit ihm begraben in den Tod. Das geschah durch die Taufe mit dem Zweck, daß wir in einem neuen Leben wandeln, genauso wie Christus durch die Herrlichkeit des Vaters auferweckt wurde von den Toten.“

Pls sagt weiter sinngemäß: wenn wir durch unsere Taufe dem Tod Christi gleichgestellt worden sind, umgestaltet worden sind (Metamorphose), so werden wir ihm auch in seiner Auferweckung gleich sein. Was mit Christus von Gott in Tod und Erweckung bewirkt wurde, wirkt sich auch an denen aus, die ihm glauben. Damit erhält der Christ ein neues Leben geschenkt, schon heute. Dieses Leben ist durchwirkt und erfüllt vom Geist Gottes, es ist geheiligt, weil es in Christus zu Gott gehört. Die Folge ist ein veränderter Lebenswandel, der von der Liebe geprägt ist. Die Beziehung zwischen Christus und den Seinen wird auch durch den Tod festgehalten. Das wird aus der Fortsetzung des Verses, den ich vorhin zitiert habe deutlich. „Der Sünde Sold ist der Tod. Die Gabe Gottes aber ist das ewige Leben in Christus Jesus“ (Röm 6,23).

Dies ist nach meinem Verständnis des Pls wichtig und entscheidend. Pls äußert sich zwar an zwei Stellen auch zu Fragen der Totenaufstehung (1 Thess 4, 1 Kor 15), vor allem weil in Thessalonich Gemeindeglieder Angst haben, was mit den Entschlafenen geschieht, die vor der Wiederkunft Christi gestorben sind. Die entscheidende Antwort ist die: Wer in Christus stirbt, bleibt in ihm. „Leben wir, so leben wir dem Herrn; sterben wir, so sterben wir dem Herrn. Ob wir leben oder sterben, wir sind des Herrn“ (Röm 14,8). Das ist die entscheidende Aussage. Die Weltbildfragen, ob und wann bei der Auferstehung eine Posaune bläst, ob Christus auf Wolken kommt, das ist letztlich belanglos. Das bestätigt wiederum noch einmal aus anderer Sicht der Evangelist Johannes. Gerade bei ihm finden wir eine Menge Stellen und Belege, die vom Leben und vom ewigen Leben sprechen. Das Wort 'Leben' ist auch bei ihm nicht biologisch-vitalistisch gemeint, sondern theologisch.

Gleichzeitig verlagert Johannes den Beginn des ewigen Lebens nicht in die Zukunft, sondern sieht seinen Beginn schon heute. Wer an Jesus Christus glaubt, der hat das ewige Leben (Joh 3,15). Das Wasser wird zum Symbol des ewigen Lebens. Jesus steht am Brunnen und unterhält sich mit der Frau aus Samarien. Johannes läßt Jesus in Metaphern reden. Das Wasser, sagt Jesus, „das ich dem Glaubenden geben werde, das wird in ihm eine Quelle werden, die in das ewige Leben rinnt“ (Joh 4,14). Das Wasser, Symbol des Lebens, fließt als Quelle schon heute. Und dies Wasser ist das gleiche, das am Ende sein Ziel findet. Es hat die gleiche Qualität. Es ist lediglich noch im Fluß und nicht am Ziel, dem ewigen Leben, angekommen.

Johannes ist der Evangelist der Symbole. Er weiß, daß kein Symbol die Wahrheit, die es meint, ganz darstellen kann. Johannes weiß auch, daß die Wahrheit des Glaubens nicht in Begriffen eingefangen werden kann. Deshalb wechseln die Symbolbilder. So erscheint an anderer Stelle das Brot als Symbol des Lebens. „Ich – sagt Jesus – bin das Brot des Lebens“ (Joh 6,48). Das ist eine Anspielung auf die Mannaspeisung in der Wüste und vielleicht auf das Abendmahl. „Ich bin das lebendige Brot, das vom Himmel gekommen ist“

(V.51). Und schließlich ist Jesus Christus auch üsnoch die Stimme, die zum Leben führt, das Wort des Lebens: „Wer mein Wort hört, der wird den Tod nicht sehen ewiglich“ (Joh 8,51).

Ausblick

Ich lasse es bei diesem Durchgang durch die biblische Überlieferung, wohl wissend, daß ich noch Einiges außen vor gelassen habe, z.B. Hiob oder die Apokalypse, besonders Kap. 21.

Mir ist folgendes wichtig: Die biblische Botschaft von Tod und Leben ist sehr elementar gemeint. Sie beteiligt sich nicht an Spekulationen des Weltbildes. Es geht ihr um die grundlegende Zuversicht der Geborgenheit in der Liebe Gottes. Das ist nicht identisch mit dem Grundvertrauen, das Menschen brauchen, um leben zu können, wie uns die Psychologie lehrte. Aber das Vertrauen in die Geborgenheit durch Gottes Liebe entspricht dem Grundvertrauen. Beides möchten wir Kindern mitgeben: Grundvertrauen und Gottvertrauen. Wer aber kann in einer Welt der Zerstörung und der menschlichen Destruktivität diesen Satz wagen 'es wird alles gut.' Wer bürgt dafür. Wir etwa? Sprechen unser Tun und Leben nicht oft

dagegen? Wir dürfen es dennoch wagen, diese Grunderfahrung weiterzugeben, weil ein anderer, Christus Bürge für diesen Satz ist und weil Gott diese Bürgschaft bestätigt hat.

Alles was wir von kindlicher Rede und kindlichem Denken über Tod und Leben wissen können, ist ernst zu nehmen. Der erste Teil dieser Ausführungen sollte zeigen, daß Kinder nicht 'falsch' darüber denken und daß wir hellhörig für ihre Sprache, für ihre Bildvorstellungen werden sollen, sowie auf ihre Fähigkeit zur Trauerarbeit achten.

Indem wir berücksichtigen, was wir über Kinder wissen (das ist gewiß noch mehr, als ich dargestellt

habe), können wir versuchen, die Hoffnung des Glaubens in elementaren Worten zu sagen.

„Ob ich wanderte im Todesschattental, ich fürchte kein Unglück, du bist bei mir“ (Ps 23)

„Ich, Christus, gebe ewiges Leben den Meinen (Schafen), niemand kann euch aus meiner Hand reißen“ (Joh 10,28)

„In deine Hände, Gott, gebe ich meinen Geist“ (Ps 31).

Dies Grundvertrauen des Glaubens ist elementar. Es didaktisch zu elementarisieren bin ich nicht der Experte. Doch könnten und sollten wir es versuchen.

Der neue Medienkalender für 1994 ist ab sofort im RPI erhältlich:

Griffel und Kunst

– Graphiken für den Religionsunterricht –

1994

Ein Kalender
für Religionslehrer und Religionslehrerinnen
mit Graphiken von

Otto Pankok



12 Folienbilder mit Erläuterungen und Zusatzmaterialien

Erarbeitet von: Michael Künne
Hansjürgen Schmidt-Rhaesa
Peter Sobetzki-Petzold

Herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum



Medienstellen der evangelischen Kirchen in Niedersachsen

In Niedersachsen gibt es zur Unterstützung der praktischen Arbeit in Schule und Gemeinde eine Vielzahl von Einrichtungen, die häufig nicht ausreichend bekannt sind. Ein großer Teil dieser Einrichtungen sind kirchliche Medienstellen. Die über diese Einrichtungen verfügbaren Informationen haben wir für Sie zusammengetragen. Ergänzungen und Korrekturen sind erwünscht. Die Redaktion

Kirchenkreis	Medienstelle	Ansprechpartner Telefon	Öffnungszeiten (soweit uns bekannt)	Besonderheiten
Alfeld	Rel. päd. Bücherei Am Mönchehof 2 Alfeld 0 51 81/80 14 17		Mo. – Fr. 9.00 – 12.00 Uhr 14.00 – 16.30 Uhr	
Aurich	Superintendentur des Ev.-luth KK Aurich Lambertshof 10 26603 Aurich 1	Frau Kranz 0 49 41/26 28	Mo. – Do. 8.00 – 13.00 Uhr Fr. 8.00 – 13.00 Uhr	
Aurich	Arbeitsstelle für Religionspädagogik Georgswall 7 26603 Aurich			
Braunschweig	Haus kirchlicher Dienste Klostergang 66 38104 Braunschweig	Frau Wagner 05 31/37 10 11-15		
Burgdorf	Superintendentur des Ev.-luth Kirchenkreises Burgdorf Spittaplatz 3 31303 Burgdorf	0 51 36/80 06 70	Mo. – Fr. 8.00 – 12.00 Uhr	
Burgwedel	Superintendentur Burgwedel Im Mitteldorf 1 30938 Burgwedel 1	0 51 39/89 40 42	Mo. – Fr. 8.30 bis 11.30 Uhr	
Celle	Medienstelle Fritzenwiese 7 29221 Celle	Frau Malsch Frau Bürke 0 51 41/75 05 27	Mo. – Do. 8.00 Uhr – 12.00 Uhr und 13.00 – 15.00 Uhr Fr. 8.00 – 12.00 Uhr	
Clausthal- Zellerfeld	Superintendentur Clausthal-Zellerfeld Hindenburgplatz 4 38678 Clausthal-Zellerfeld		während der Bürozeiten	
Dannenberg- Lüchow	Medienverleih im KK Dannenberg Bahnhofstr. 26 29451 Dannenberg	Rudolf Kolakowski 0 58 46/22 74	Mo. – Do. 9.00 – 16.00 Uhr Fr. 9.00 – 12.00 Uhr	
Ganderkesee	Falkenburger Bibelscheune Lutherstift 2777 Ganderkesee	Frau Renate Laudien Paul Gerhardt Voigt 0 42 22/28 23 o. 82 09	Di. 13.00 bis 14.00 Uhr Sa. 13.00 – 14.30 Uhr letzter Sa. 13.00 bis 1.00 Uhr und nach Vereinbarung	Medien speziell zur Bibel
Gifhorn	Superintendentur Steinweg 19 38518 Gifhorn 0 53 71/5 40 77		während der Bürozeiten	
Göttingen-Stadt	Ev. Stadtjugenddienst Nikolausberger Weg 73 37073 Göttingen	Matthias Kant 05 51/5 99 04	Mo. 15.00 – 18.00 Uhr Di. 10.00 – 12.00 Uhr Mi. 10.00 – 12.00 Uhr und 15.00 – 18.00 Uhr Do. 15.00 – 18.00 Uhr Fr. 10.00 – 12.00 Uhr	Diabücherei Christliche Kunst. Betrachtung und Deutung; von Jörg Zink Materialstellenverzeichnis als Loseblatt-Sammlung
Grafschaft Schaumburg	Medienstelle Schlingstr. 8 31737 Rinteln	Rosemarie Ferme 0 57 51/52 66	9.00 – 12.00 Uhr und nach Verabredung	
Hameln-Pyrmont	Kirchenkreisamt Ostertorwall 10 31785 Hameln 0 51 51/9 50 90	Pastor Herbert Dieckmann Mozartweg 21 3250 Hameln		
Hannover-Mitte	Ev. Schulpfarramt Waterloostr. 3 30169 Hannover 05 11/13 14 89		täglich 2 bis 3 Stunden	
Hannover-Nordwest	Kirchenkreis Hannover-Nordwest Böttcherstr. 10 30419 Hannover	Frau Altenburg Frau Vetter 05 11/79 32 96	nach Anfrage	
Hannover-Süd	Medienzentrale im Amt für Gemeindedienst Archivstr. 3 30169 Hannover 1	Frau Schweinhagen 05 11/12 41 – 501	Mo. 9.00 – 16.00 Uhr Di. 9.00 – 16.00 Uhr Mi. geschlossen Do. 9.00 – 16.00 Uhr Fr. 9.00 – 12.30 Uhr	
Holzwinden	Kirchenkreisamt Holzwinden Kirchplatz 3a 37603 Holzwinden 0 55 31/40 71	Armin Blume Brink 6 37643 Negenborn	Mo. – Fr. 9.00 – 12.00 Uhr bei Bedarf auch montags bis donnerstags 14.00 – 16.00 Uhr	
Lüneburg	Kirchenkreisamt Lüneburg An den Reeperbahnen 1 21335 Lüneburg 0 41 31/7 49 80	Frau Hiß 0 41 31/7 49 80 Do.	Di. 10.00 bis 17.00 Uhr Mi. 10.00 bis 12.00 Uhr 10.00 bis 17.00 Uhr	
Land Hadeln	Medienstelle des Kirchenkreises Land Hadeln Pfarrgang 1 21787 Oberndorf 0 47 72/2 70	Bernd Schmidtke 0 47 72/2 70	Di. + Fr. 17.00 – 19.00 Uhr und nach Vereinbarung	

Münden		Pastor Peter Unger 0 55 41/88 94	nach Verabredung	Sammlung „christliche Kunst
Nienburg	Gemeindehaus St. Martin Neue Str. 25 31582 Nienburg 0 50 21/6 60 61	Rainer von Oppen Verdener Landstr. 244 3070 Nienburg/W. 0 50 21/36 52	nach Vereinbarung ist der Schlüssel beim Kirchenkreisamt auszuleihen	
Northeim	Medienzentrale des Kirchenkreises Northeim Teichstr. 38 37154 Northeim 0 55 51/6 48 46	Lisa Kreuzer, Vivaldistr. 3 3410 Northeim Pastor Martin Weskott Herzberger Str. 23 3411 Katlenburg-Lindau 0 55 52/3 22	Di. 15.00 – 17.00 Uhr Mi. 10.00 – 13.00 Uhr Do. 15.00 bis 17.00 Uhr und nach Vereinbarung	
Osterode am Harz	Kirchenkreisamt Osterode am Harz Schloßplatz 3a 37520 Osterode am Harz 0 55 22/20 01	Frau Fahnkow während der Dienstzeit Diakonin Iris Fahnkow – ehrenamtlich – 0 55 22/20 02	täglich 9.00 bis 16.00 Uhr	
Ölsburg	Ev.-luth. Kirchenkreis Ölsburg Kirchstr. 2 31241 Ilsede-Ölsburg		Mo. – Fr. 8.00 bis 12.30 Uhr 15.00 – 17.00 Uhr	Der Kreisjugenddienst verfügt über eine umfangreiche Bücherei zu Themen „Dritte Welt – Frieden – Entwicklungschancen“ – ca. 4000 Titel
Osnabrück	Ev. Gemeindeakademie An der Marienkirche 10/6-9 49074 Osnabrück 05 41/2 88 71		Mo. – Do. 8.00 – 17.00 Uhr	Medien über Jugendarbeit im Jugenddienst, Rolandstr. 3
Rotenburg (Wümme)	Eichenschule Scheeßel Königsberger Str. 15 27383 Scheeßel 0 42 63/20 91	Diakonin B. Knobloch sowie die Lehrkräfte der Eichenschule 0 42 61/6 38 41	Mo. 10.00 – 11.00 Uhr Di. 13.30 bis 15.00 Uhr Mi. 16.30 – 17.30 Uhr Do. 9.00 – 10.00 Uhr Andere Zeiten nach Anmeldung; in den Ferien geschlossen	
Schöppenstedt	Ev.-luth. Propstei An der Kirche 3 38170 Schöppenstedt 0 53 32/5 66		Mo. – Fr. 10.00 – 13.00 Uhr	
Springe	Superintendentur Völksener Str. 4 31832 Springe	0 50 41/20 14	Bürozeiten der Superintendentur	
Stade	Kreisbildstelle Harsefelder Str. 44 21680 Stade	Frau Carstens 0 41 41/6 88 82 Pastor Klaus Grottko Lycker Str. 5 21680 Stade 0 41 41/6 75 92	Mo. – Do. 7.45 – 13.00 Uhr Ausleihe bis 16.00 Uhr Fr. 7.45 – 12.00 Uhr Ausleihe bis 11.30 Uhr	
Stolzenau-Loccum	Kirchenkreisamt Stolzenau Meierstr. 11 31592 Stolzenau	Karl-Erich Daust Am Kirchplatz 1 3076 Landesbergen 0 50 25/ 63 11	9.00 – 12.00 Uhr	
Syke	Medienstelle des Kirchenkreises Syke Heiligenfelder Str. 6 28857 Syke-Heiligenfelde 042 40/14 86	Thea Burhop 0 42 40/14 86 0 42 40/15 80		
Uelzen	Kirchenkreisamt Taubenstr. 1 29525 Uelzen 05 81/1 70 91		wie Kirchenkreisamt	
Verden	a) Kirchenkreisamt Domstr. 18 27283 Verden (Aller) 0 42 31/8 94 51 b) Kirchengemeinde Achim Pfarrstr. 1 28832 Achim 0 42 02/30 42	a) Frau Else 0 42 31/8 94 51 b) Frau Meyer 0 42 02/ 30 42	a) zu den Dienststellen des Kirchenkreisamtes b) Mo. + Do. 14.30 – 16.30 Uhr	
Vorsfelde	Ev.-luth Propstei Vorsfelde An der Propstei 2 38448 Wolfsburg 0 53 63/7 30 64		Mo., Di., Do., Fr. 8.00 – 12.00 Uhr Do. 15.00 – 17.00 Uhr	
Wilhelmshaven	a) Stadtbücherei Virchowstr. 29 26382 Wilhelmshaven b) Landeskirchenamt Oldenburg	b) Dr. Pohlmann 04 41/77 01-329	a) Di., Mi., Fr. 11.00 – 19.00 Uhr Do. 14.00 – 17.00 Uhr Sa. 11.00 – 17.00 Uhr	zu a) Religionspädagogische Abteilung bei der kommunalen Stadtbücherei
Wesermünde-Nord	Ev.-luth Kirchengemeinde Mühlenweg 3 27624 Bederkesa 0 47 45/3 46		nach Vereinbarung	
Wesermünde-Süd	Medienstelle d. Kirchenkreises Wesermünde-Süd Mushardstr. 3 27612 Loxstedt 0 47 44/23 19	Jutta Rogalla 0 47 44/36 34	Mo. 15.00 – 17.00 Uhr Do. 11.00 – 13.00 Uhr	
Wolfsburg	Materialstelle des Kirchenkreises Kleiststr. 20 38440 Wolfsburg 1 0 53 61/2 19 11	Gundula Joller 0 53 61/2 19 11	Mo. – Fr. 9.00 – 12.30 Uhr	Umfangreiche Diasammlung

KIRCHENTAG – Auf der Suche nach der einen Welt

Erfahrung einer Delegation aus Brasilien

Von uns wurde viel erwartet. Manchmal waren wir darüber ein wenig erschrocken. Gottesdienste. Vorträge. Latein-Amerikatag. Schlußgottesdienst. Viele Vorbereitungen. Details. Planungen bis auf die Sekunde. Schon im Vorfeld Überlegungen und Besprechungen in unserem Straßenkinder-Projekt „Reconciliação do Menor“. Welchen Sinn hat es, nach Deutschland zu reisen? Wer fährt? Warum? Können wir den Erwartungen gerecht werden? Wie ist eigentlich die Diskussion in Deutschland? Welches sind die Fragen?

Für uns drei, die wir dann schließlich reisten, war es eine große Herausforderung. Aber auch eine Sicherheit, daß wir etwas zu sagen hatten. Wir waren uns bewußt darüber, daß wir auch vor einem so großen und wichtigen Forum wie dem Kirchentag etwas beitragen konnten. Unterstützer- und Freundeskreise in Deutschland machten uns weiter Mut. Und so ging es los:

Silvana, pädagogische Leiterin des Straßenkinderprojekts. In Wahrheit ist sie die einzige im Projekt, die eine Ausbildung hat;

Lola, für das Gesundheits- und Besucherteam zuständig, Kämpferin der ersten Stunde;

Dirk, pastoraler Leiter und letztlich auch für das Gesamtprojekt verantwortlich. Für die beiden Frauen war es überhaupt die erste Erfahrung in Deutschland. Alles war neu, alles anders. Zwei Tage vor dem Kirchentag kamen wir an. Es waren die Details, die sie am meisten beeindruckten. Blumen in den Fenstern, viel Grün, so viele alte Menschen auf der Straße, der Respekt der Autofahrer vor

den Fußgängern. Der Gemüse- und Obstmarkt beeindruckte sie sichtlich mehr als die vielen historischen Bauten. „Essen die Leute keinen Reis und keine Bohnen hier?“ war ein Kommentar gleich zu Beginn.

Durch den ausgesprochen herzliche Empfang und die intensive Begleitung einer Münchner Gemeinde fühlten wir uns gleich wie zu Hause. Auch die Organisation von Unterkunft und Transport war kein Problem. Trotz der Sprachbarriere waren wir von Anfang an Teil einer Gruppe und einer Gemeinde. So konnten wir aktiv an dem Gelingen des Kirchentags in der Gemeinde teilnehmen. Das war äußerst wichtig für uns.

In diesem Sinne wurde dann auch der Eröffnungsgottesdienst in der Kirche begangen. Hinterher ging es in die Stadt, wo das rege Treiben alle Straßen und Plätze besetzte.

Gleich am nächsten Tag war der Latein-Amerikatag, ein erster großer Höhepunkt für uns. Er hatte ein ganz besonderes Flair. Ein Stück Lateinamerika in Deutschland. Die Musik, die vielen Brasilianer, Hungertücher, Poesie, die Sprache. Die Art zu reden und sich zu bewegen vermittelte einiges vom Christsein in Brasilien, in Lateinamerika. Obwohl die Halle nicht besonders dazu beitrug, lag etwas in der Luft, was diesem lebendigen Glauben Ausdruck gab. Vielleicht lag es an den klaren politischen Anklagen, im Zeugnis einer Befreiung, in der Meditation der Farben der verschiedenen Hungertücher oder im Rhythmus der Lieder. Aber es waren auch die vielen kleinen Begegnungen am Rande, die Menschen aus zwei Kontinenten – oder auch aus zwei Wel-

ten? – in demselben Kampf, auf demselben Weg zusammenführten.

Ja, ich glaube, daß der Kirchentag seinen Sinn hat. Auch wenn so viele seinen Happening-Charakter kritisieren, wird hier Kirche mobil. Wir haben etwas von diesem lebendigen Glauben Brasiliens wiedergefunden, der nicht aus dem alltäglichen Leben verbannt ist, sondern Straße und Politik zurückerobert. Er ist nicht auf einen Ort und auf eine liturgische oder musikalische Form begrenzt, sondern es heißt ausprobieren, suchen und tun .. alles in allem LEBEN. Kleine und große Gottesdienste – in welcher Form auch immer – forderten zur Teilnahme auf und forderten mehr noch ein Aufwachen aus einem fast toten Christsein, das in so vielen Kirchen verstaubt. Und aus diesem Grund haben wir aus Brasilien uns sehr wohlgefühlt. Dieser lebendige Glaube ist eine neue Dimension in einer internationalen Zusammenarbeit und Solidarität. Er geht über politische Analysen hinaus und läßt uns dieselbe Sprache des Einsatzes für das Leben und der Feier des Lebens sprechen.

Kirchentag – wir können nur ein paar Eindrücke von einem enormen Spektakel mitnehmen. Aber es bleibt das Gefühl, daß Glaube noch Menschen bewegt, daß diese aufstehen und auf der Suche sind. Für uns waren nicht die Rezepte und Appelle berühmter Persönlichkeiten entscheidend, es sind nicht die Ergebnisse, die überzeugen, sondern ganz einfach die Begegnung mit Tausenden von Menschen, die etwas verändern wollen. Und auf einmal werden die „Erste“ und die „Dritte“ Welt wieder zu einer Welt.



**Suchalla, Anne (Hg.):
Das Kinder-Bibelquiz-Buch,
Lutherische Verlagsgesellschaft
Kiel, 1992,**
herausgegeben im Auftrag des
Evangelischen Presseverbandes
Nord von Anne Suchalla mit
Zeichnungen von Kay Czucha

Vor mir liegen ein optisch als Cartoon aufgemachtes Buch und eine Hörspieltasche. Neugierig blättere ich das Buch auf. Ich finde mich sehr schnell zurecht. Da stehen große prägnante Überschriften über den Sprechszenen. Kurze und witzige Dialoge, manchmal etwas flapsig, sprechen mich an. Die Illustrationen erinnern mich ein wenig an Asterix und Obelix. Jeweils ein Blickfänger pro Beitrag bindet meine visuelle Aufmerksamkeit und macht doch neugierig

aufs Lesen. Das schaff ich auch mal so schnell zwischendurch. Denn kein Beitrag ist länger als zwei Seiten. Und am Ende der vergnüglichen Lektüre: eine Quizfrage.; glücklicherweise auch nur eine einzige. Ein kleiner Test auf meine bibelkundlichen Kenntnisse gefällig? Ich stelle fest: ich bin nicht mehr ganz firm. Manche Antworten weiß ich spontan, bei anderen: Fehlanzeige. Also mal schnell nachgeschlagen im Lösungsteil im Anhang, besser noch in der Bibel selbst. Es macht mir Spaß. Ich muß mich bremsen, weil noch andere Arbeiten auf dem Schreibtisch liegen. Am nächsten Tag gibt es eine Fortsetzung. Da nehme ich mir die Geschichten aus dem NT vor. Jesusgeschichten, Passion und Ostern, die Frauen am Grabe, Pfingsten. Petrus kommt auch vor und Frauen aus der frühesten Christenheit; nur Paulus, den vermissen ich. Der hätte sich mit seiner Polemik doch bestimmt auch für einen kurzen Streitdialog ge-

eignet. Ich stoße an diesem Tag auf die Einleitung und die Anregungen was sich mit dem Quizband alles machen läßt im Konfirmandenunterricht und in Schulklassen. Zwei Unterrichtsentwürfe sind auch mit von der Partie und zeigen beispielhaft, wie das Quiz eingesetzt werden kann. Eine Vermutung kommt auf, die ich als Nichtexperte für schulischen RU meinen Kolleginnen und Kollegen zu prüfen empfehle: Das Heft und vor allem die Kassette könnten als Lernmaterial für offenen Unterricht geeignet sein. Ich habe noch viel Spaß beim Hören. Ob das daher kommt, daß die Dialogszenen aus der Arbeit des Evangelischen Rundfunkdienstes Nord entstanden sind? Ich möchte Buch und Kassette empfehlen. Als Computer-Freak hätte ich nur gerne eine Spielversion, am besten mit animierter Grafik und Dialogen, die ich als Spieler führen und beeinflussen kann.

Gert Traupe

Dietmar Peter

Berufliche Rehabilitation - soziale Integration

Berufsalternativen für schwerbehinderte Schulabgängerinnen und Schulabgänger

Die Bemühungen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in die Regelschule hat in den letzten Jahren zu vielfach ermutigenden Erfolgen geführt. Die in der Novelle des Niedersächsischen Schulgesetzes vorgesehene Einrichtung von Integrationsklassen in Regelschulen (§ 15) und die integrative Beschulung von einzelnen außerhalb der Sonderschule (§ 49) bildet den vorläufigen Abschluß der schulischen Integrationsdebatte. Obwohl diese Entwicklung viele Betroffene, Eltern und Pädagogen aufatmen läßt, liegt das Ziel einer vollständigen Teilhabe am normalen gesellschaftlichen Leben für Menschen mit schweren Behinderungen noch in weiter Ferne. Dieses gilt insbesondere für den Bereich der Arbeitswelt. Hier gibt es kaum integrative Konzepte. In der Konsequenz bedeutet das für die Betroffenen entweder Arbeitslosigkeit oder eine Beschäftigung in einer Werkstatt für Behinderte.

In der Zeit vom 30.4. - 2.5.1993 diskutierten Menschen mit verschiedenen Behinderungen, Eltern, Pädagogen und Psychologen auf der RPI-Tagung „Berufsalternativen für schwerbehinderte Schulabgängerinnen und Schulabgänger“ Möglichkeiten der beruflichen Integration von Behinderten. In einem einleitenden Statement wies Frau Helga Dieterich als Referatsleiterin des Landesarbeitsamtes Nie-

dersachsen-Bremen darauf hin, daß „Behinderten grundsätzlich alle beruflichen Möglichkeiten offenstehen, die auch von Nichtbehinderten gewählt werden können“. Die alleinige Tatsache einer Schwerbehinderung spiele zunächst keine Rolle bei der Frage nach einer Berufsausbildung. Artikel 12 des Grundgesetzes, der die Freiheit der Berufswahl festschreibt gilt selbstverständlich auch für Behinderte. Allerdings würden die Möglichkeiten der Berufswahl durch die Art und die Auswirkungen der Behinderung eingegrenzt. Aus diesem Grund sehen die §§ 48 BBiG / 42b HwO Möglichkeiten für die Behinderten vor, die nicht in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden können. In diesem Zusammenhang wurden Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten in überbetrieblichen Einrichtungen, Berufsbildungswerken, Berufsförderungswerken, Rehabilitationseinrichtungen, weiterführenden Schulen und Universitäten und Werkstätten für Behinderte genannt. Die Mehrheit der behinderten Menschen (in Niedersachsen ca. 15.000) gehe einer Arbeit in Werkstätten für Behinderte nach.

Als Alternative zur Arbeit in den Werkstätten entwarf Detlev Jähnert als Referent des Behindertenbeauftragten des Landes Niedersachsen verschiedene Utopien. Er nannte gemeinnützige Arbeit-

nehmerinnen- und Arbeitnehmer-Überlassungen, Arbeitsassistenzen, Tätigkeiten in Sozialabteilungen eines Betriebes, Selbsthilfefirmen, Sozialbetriebe, Bewirtungsservicebetriebe und Arbeiten in Beratungsstellen für Behinderte. Problematisch in bezug auf die Umsetzung der genannten Utopien nannte Jähnert, daß

- Investitionsmittel aus der Ausgleichsabgabe und aus dem Ausgleichsfond nur für anerkannte Werkstätten bewilligt werden,
- Unternehmer, die Aufträge vergeben, Teile der entstehenden Kosten nur dann mit der Ausgleichsabgabe verrechnen können, wenn der Auftraggeber eine anerkannte Werkstatt ist,
- die Bevorzugung der Auftragserteilung durch die öffentliche Hand nur für anerkannte Werkstätten für Behinderte gilt,
- Behinderte nur dann nach fiktivem Lohn renten- und krankenversichert werden können, wenn sie in anerkannten Werkstätten für Behinderte arbeiten und
- Trainingsmaßnahmen nach § 58 AfG nur für Beschäftigte in anerkannten Werkstätten übernommen werden.

Der angerissene Problembereich 'Arbeit in Werkstätten für Behinderte' wurde durch die Darstellung neuer Gesichts-

punkte von Dieter Basener, Psychologe der Hamburger Elbbewerkstätten, ergänzt. Viele Behinderte würden keine Alternative zur Werkstatt in Betracht ziehen, sei es, daß ihnen die Arbeit gefällt oder sie in der WfB ihre sozialen Bezugspunkte hätten. So zögen viele Behinderte die Arbeit in einer WfB mit allen ihren Mängeln der Arbeitslosigkeit und Isolation vor. In der anschließenden Diskussion konturierten sich wesentliche Kritikpunkte an der WfB. Die Teilnehmer bemängelten, daß wenn man die WfB im Kontext der Integrationsdebatte sieht, sie als Teil einer lebenslangen Aussonderung Behinderter beschrieben werden muß. Weiterhin überwiegen in vielen Werkstätten relativ monotone Arbeiten mit niedrigem Anforderungsprofil. Die Behinderten erhalten in den Werkstätten keinen Arbeitnehmerstatus mit dem damit verbundenen Recht auf Tarifentlohnung und Mitbestimmung. Sie können sich die Werkstatt, in der sie arbeiten wollen, nicht aussuchen, d.h. sie arbeiten in der Werkstatt, die in ihrem Einzugsgebiet liegt. Statt existenzsichernder Arbeitsentgelte können Werkstätten nur ein „Taschengeld“ in Höhe von durchschnittlich 220,- DM monatlich zahlen.

Professor Dr. Wolfgang Schneider von der Fachhochschule für Sozialarbeit in Berlin sah die Problematik der Arbeit in einer Werkstatt für Behinderte besonders in bezug auf die Identität des behinderten Menschen. Behinderte hätten große Schwierigkeiten, ihre Arbeitsstelle WfB in Gesprächen zu benennen, was in Zusammenhang mit dem geringen sozialen Status der Arbeit in Einrichtungen wie diesen zusammenhängt. Schneider wies darauf hin, daß Arbeit und Beruf kaum überschätzt werden können hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Individuum in bezug auf die soziale Teilhabe, eine selbständige Lebensführung, das Selbstkonzept und den Sinnhorizont. Obwohl heute eine ganze Reihe von Behinderten außerhalb von Werkstätten arbeiten könnten, wenn sie konsequent unterstützt und gefördert würden, gibt es für diesen Personenkreis kaum Alternativen. Das ist vor allem für Absolventen von Integrationsklassen problematisch, denen nach Jahren gemeinsamen Lernens und Lebens in der Schule nur die WfB bleibt.

Als erste Ansätze zum strukturellen Aufbruch einer vorgezeichneten Arbeitskar-

riere von Behinderten beschrieb Schulleiter Rudolf Hensch die Zusammenarbeit zwischen der Janusz-Korzak-Schule in Springe und der Berufsbildenden Schule Ahlem. Die Schüler der Abschlußklassen der Sonderschule nehmen an einen Tag pro Woche am praktischen Unterricht einer Klasse des Berufsgrundbildungsjahres Agrar teil. Nach vielfachen positiven Erfahrungen bemühen sich beide Schulen inzwischen um die Durchsetzung einer weitgehend im Bereich der Gartenbaupraxis stattfindenden anerkannten Berufsausbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen.

Als weiteren Schritt zur Eingliederung Behinderter in die Arbeitswelt stellte Dieter Basener die 'Hamburger Arbeitsassistenten' vor. Die Arbeitsassistenten verfolgen als Fachdienst zur beruflichen Integration das Ziel, Menschen mit einer geistigen Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu vermitteln. In diesem Zusammenhang bemühen sich die Mitarbeiter, Arbeitgeber mit der Bereitschaft zu finden, Behinderte, die entsprechen unterstützt werden (Lohnkostenzuschüsse und Arbeitsbegleitung), einzustellen. Haben Betriebe ihre Bereitschaft zur Integration erklärt, sucht die Arbeitsassistenten auf dem Hintergrund individueller Fähigkeits-, Neigungs- und Interessenprofile geeignete arbeitssuchende Menschen mit Behinderungen. Ein sogenannter „jobcoach“ (Arbeitsbegleiter) erlernt jetzt selbst die notwendigen Tätigkeiten im Betrieb und begleitet anschließend den Behinderten Schritt für Schritt bei der neuen Tätigkeit und hilft bei evtl. auftretenden Vorbehalten der Kollegen. Nach dieser intensiven Trainingsphase zieht sich der „jobcoach“ zurück und begleitet die Arbeit mit regelmäßigen Kontakten zur Klärung von eventuell auftretenden Schwierigkeiten. Bisher gelang es der Hamburger Arbeitsassistenten, zwanzig behinderte Menschen in allgemeine Beschäftigungsverhältnisse einzugliedern.

Franz Wolfmayr, Geschäftsführer der 'Chance B' in Gleisdorf (Österreich), stellte eine weitere alternative Arbeitsmöglichkeit vor. In seiner grundlegenden Darstellung beschrieb er den Aufbau und die Aufgaben eines von betroffenen Lehrern und Eltern initiierten Behindertenprojektes. Das Projekt verfolgt u.a. ebenso wie die Arbeitsassistenten das Ziel der Vermittlung von behinderten Menschen in

betriebliche Arbeitsverhältnisse. Weiterhin unterhält 'Chance B' verschiedene eigene Unternehmen (Buffetdienst, Essen auf Rädern, häuslicher Pflegedienst, Tischlerei, Gärtnerei, Bäckerei etc.), in denen Behinderte und Nichtbehinderte zu Tariflöhnen angestellt sind. Ausgangspunkt der Bemühungen des Projektes ist der Einzelfall des behinderten Menschen, der nach einer für ihn sinnvollen Arbeit sucht. Unter sinnvoller Arbeit verstehen die Mitarbeiter der 'Chance B' eine Arbeit, die sowohl für den behinderten Menschen als auch für seine Umwelt Sinn hat. Im Vordergrund muß der subjektive Sinn der Arbeit für den einzelnen stehen - die Arbeit muß dem Menschen dienen und nicht umgekehrt. In diesem Zusammenhang wäre u.a. kritisch zu prüfen, in welcher Weise sich der Religionsunterricht an Sonderschulen dem Thema 'Arbeit' nähert. In einer abschließenden Diskussion wurde deutlich, daß Berufsalternativen den Arbeitsbegriff für sich grundlegend neu definieren müssen. Es schien auf dem Hintergrund der Diskussion paradox, daß Betreuer und Pfleger in vielfacher Hinsicht am Behinderten arbeiten, damit dieser vielleicht monoton und ohne Bezug zu seinem Leben arbeiten kann. Sinnvoller sei es, ihn bei der Bewältigung seines Alltags mitarbeiten zu lassen und dieses Mitarbeiten als Arbeit zu verstehen. Dieses ist für Menschen mit mehrfachen Lebenserschwernissen nur in einem überschaubaren Rahmen zu leisten, der in bezug zum jeweiligen Lebensumfeld steht. Fazit: Ein positives Echo auf diese Veranstaltung seitens der Teilnehmer und der Referenten ermutigt, den Diskurs zum Thema fortzusetzen. Die Verantwortung, die das RPI als kirchliches Institut in diesem Zusammenhang wahrnimmt, gilt sowohl den vielen sprachlosen Behinderten als auch den durch die Behinderung ihrer Kinder in besonderer Weise belasteten Eltern. Der gesellschaftliche und insbesondere der christliche Auftrag der Kirche nimmt hier deutliche Konturen an. In Tagungen wie diesen erweist sich kirchliches Engagement für gesellschaftliche Gruppen, die ihre Interessen nicht selbst oder nicht laut genug artikulieren können. Die Kirche erfüllt damit ihre ureigenste Aufgabe der christlichen Nächstenliebe und verhilft christlicher Botschaft im Kontext zunehmender Säkularisierungsprozesse zu mehr Glaubwürdigkeit.

Neu am RPI

Martin Küsell, geb. 18.06.1952 in Kleinmachnow bei Berlin. 1959-1972 Schulzeit in Wilhelmshaven. 1972-1979 Studium der ev. Theologie in Bethel und Göttingen. 1979-1981 Vikariat in Wildeshausen. 1981-1987 Gemeindepfarrer in Jever. 1987-1993 Gemeindepfarrer in Ovelgönne. 1987-1993 Beauftragt mit rel.-päd. Fortbildung für Erzieherinnen an den Kindergärten der Ev.-luth. Kirche in Oldenburg. Ab 1993 Dozent für den Elementarbereich am RPI in Loccum.

Inge Lücke, 1949 in Brünninghausen geboren, Schulbesuch und Abitur in Hildesheim, seit 1974 Grund- und Hauptschullehrerin, zuletzt an der Grundschule I in Sarstedt, ab August 1993 Dozentin am RPI Loccum mit einem Schwerpunkt in der „Arbeit in der Region“.

Seit dem 1.8.1993 hat **Dietmar Peter** die Dozentur für den Religionsunterricht an Sonderschulen, die er bisher vertretungsweise innehatte, übernommen. Der bisherige Stelleninhaber, Dr. Dr. Klaus Petzold, hat das RPI endgültig verlassen und eine Professur für Religionspädagogik in Jena übernommen.

Veranstaltungshinweise

Liedbegleitung im Religionsunterricht

für Lehrkräfte, die das Fach ev. Religion unterrichten oder unterrichten möchten

4. bis 8. Oktober 1993

Leitung: Siegfried Macht

Zahlreiche Möglichkeiten der Arbeit mit insbesondere neuen religionspädagogisch relevanten Liedern sind unbestritten. Was der Kurs vermitteln möchte, ist das oft mangelnde „Know-how“ in Fragen der Liedbegleitung (Orff-Instrumentarium und Gitarre für Anfänger), ohne das insbesondere in der Sekundarstufe I dennoch häufig ganz auf den Einsatz von Liedgut verzichtet wird.

Fachtagung Gymnasium

(geschlossener Teilnehmerkreis)

4. bis 5. Oktober 1993

Leitung: OLKR Ernst Kampermann
Dr. Bernhard Dressler

„Interkulturelles Lernen und Friedenserziehung“ Kulturelle und historische Aspekte einer Erziehung zur interkulturellen Verständigung (Gedenkstätten- Pädagogik)

für Lehrerinnen und Lehrer an Sek. I und Sek. II

4. Oktober bis 8. Oktober 1993

Leitung: Hans-Jürgen Hahn, Hildesheim

Referenten: Prof. Dr. Manfred Kwiran, ARP
Prof. Dr. Chaim Sharon, Haifa
N.N.

Ort: Kloster Steterburg, Salzgitter-Thiede

Anmeldungen beim ARP Braunschweig

„Oral history“ gilt als eine der Methoden, kulturelle und geschichtliche Situationen aus unterschiedlichen Kulturen wahrzunehmen und zu entdecken. Im Kurs sollen diese Vermittlungswege am Beispiel der deutsch-jüdischen Geschichte und Kulturen erarbeitet werden, z. B.:
- durch Auseinandersetzung mit Projekten aus der Gedenkstättenarbeit (jüdischer Friedhof, Hildesheim; Gedenkstätte der JVA, Wolfenbüttel)
- durch die Einbeziehung von Zeitzeugen in die Kursarbeit (z. B. Chaim Sharon, Haifa)
- durch Kennenlernen und Erörtern von didaktischen und methodischen Konzepten zur Friedenserziehung.

KU in den letzten Berufsjahren

für Pastoren und Pastorinnen, Diakone und Diakoninnen über 50 Jahre

11. bis 13. Oktober 1993

Leitung: Dr. Michael Meyer-Blanck

In der Konfirmandenarbeit hat sich in den letzten Jahrzehnten vieles verändert. Viele Methoden und Arbeitsformen sind von jüngeren Kolleginnen und Kollegen entwickelt und erprobt worden. Jedes Lebensalter hat aber seine spezifischen Möglichkeiten. In dieser Tagung soll es darum gehen, die individuellen und altersmäßig bedingten Chancen für die Konfirmandenarbeit zu entdecken und zu verstärken. Daneben stehen neuere praktische Anregungen für den Unterricht.

Und Mirjam nahm die Pauke in die Hand - Bibelwerkstatt zur Exodustradition

für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen Religionsunterricht erteilen.

11. bis 15. Oktober 1993

Leitung: Wilhelm Behrendt
Joachim Kreter

Mit konkreten Unterrichtsbeispielen soll im Kurs ein zentrales alttestamentliches Thema in den Mittelpunkt gerückt werden, um zum einen die theologische Linie von Hoffnung und Befreiung in ihrer geschichtlichen und gegenwärtigen Dimension herauszuarbeiten, um zum andern die Möglichkeiten der unterrichtlichen Gestaltung in ihrer ganzen Fülle zu erarbeiten und zu erproben:

- tägliche Bibelarbeit mit exegetischer Analyse und kreativer Gestaltung
- Einführung in den sozialgeschichtlichen Kontext der Exodusgeschichte
- Einführung in die Theologie der geschichtlichen Überlieferung Israels
- Exodusgeschichten im lateinamerikanischen Kontext (Befreiungstheologie)
- Erarbeitung von Materialien zum selbständigen Arbeiten (Spiele, Freiarbeit, Themenheft)

Prophetische Stimmen in der Kultur

Teil III: Prophetische Stimmen in der Musik

für evangelische und katholische Religionslehrer/innen aller Schulformen, sowie fachspezifisch interessierte Lehrer der Fächer Deutsch, Kunst, Musik und der Medienpädagogik

11. bis 15. Oktober 1993

Veranstalter und Leitung: Albrecht Frede Nds. Landesinstitut für Lehrerfortbildung/Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung, Hildesheim
Ilka Kirchhoff und Michael Künne
Religionspädagogisches Institut Loccum
Aloys Lögering und Franz Josef Röttger
Schulabteilung des Bistums Osnabrück
Heinz Wöltjen
Stiftung Kloster Frenswegen Nordhorn
Dr. Julie Kirchberg und Bernhard Ruscher
Ludwig-Windthorst-Haus Lingen/Holthausen

Ort: Kloster Frenswegen, Nordhorn

Eigenbeteiligung pro Teilnehmer: 80,— DM.

Kultur ist der Ort, an dem eher als anderswo Veränderungen und Wandlungen spürbar werden und Ausdruck finden. In Sprache und Form der jeweiligen Zeit und des jeweiligen Ortes setzt sich hier menschlicher Geist auseinander mit Veränderbarem und bleibend Gültigem, mit Entfremdung und Heilwerdung des Menschen. So eignet der Kultur auch eine „prophetische“ Dimension. Nicht alle Stimmen und Formen erfüllen den Anspruch einer Wegweisung, jedoch gibt es solche, die zum Innehalten und Nachdenken auffordern und auf Gefährdungen „prophetisch“ aufmerksam machen.

Für die christliche Glaubensorientierung ist es sinnvoll und notwendig, sich der Kultur neu aufzuschließen und sich von ihrer Nähe zu modernen Lebensformen und von ihrem Bemühen, Entfremdungen aufzudecken und zu überwinden, mitnehmen zu lassen. So werden Religion und Kultur sich gegenseitig erhellen und in neuen heilsamen und existenziellen Aussagen über Sinn in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft menschlichen Lebens kommen.

Da sich vor allem der Religionsunterricht der Aufgabe stellt, menschliches Leben von seinen sinnstiftenden Dimensionen her zu deuten und aufzuschließen, wird er die Möglichkeiten und Gelegenheiten von Sinn-Aussagen in der Kultur immer wieder suchen.

Mit Kindern die Bilder der Psalmen erschließen

für Lehrer/innen an Grundschulen

13. bis 15. Oktober 1993

Leitung: Lena Kuhl

Im Unterricht der Grundschule werden die Psalmen weitgehend ausgespart, weil sie uns in Sprache und Ausdrucksform recht fremd sind. Sie bringen Erfahrungen von Leiden und Angst, aber auch von Zuversicht, Freude und Dank zur Sprache; Erfahrungen, für die auch unsere Kinder sprachfähig gemacht werden müssen. Darum wollen wir nach Möglichkeiten suchen, diese Fremdheit zu überwinden. Die persönliche Annäherung an die Sprache der Psalmen soll Ausgangspunkt sein für Überlegungen

zu methodischen Schritten im Religionsunterricht der Grundschule.

Adam und das verlorene Paradies

Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldakone/-diakoninnen

18. bis 20. Oktober 1993

Leitung: Thomas Klie

In den gegenwärtigen säkularen Verheißungen der Werbemacher ist die Rezeption von Motiven der jahwistischen Paradieserzählung das wohl augenfälligste Beispiel für die ungebrochene Vitalität biblischer Symbolik. Das vielschichtige Konsum-Credo „Made for/in paradise“ zielt dabei bewußt auf menschliches Sehnen nach seelischer Ganzheit, in der konfliktträchtige Gegensätze aufgehoben scheinen. In diesem Kurs soll exemplarisch die Wirkungsgeschichte der Paradieserzählung in Theologie, bildender Kunst und analytischer Psychologie erschlossen und über die Ikonographie der Paradieswerbung Möglichkeiten unterrichtlicher Konkretionen für den Berufsschul-Religionsunterricht entwickelt werden.

„Geschenktes Leben bewahren“ Der Römerbrief im Religionsunterricht

für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen

18. Oktober bis 22. Oktober 1993

Leitung: Prof. Dr. Manfred Kwiran, ARP
Prof. Dr. Klaus Berger, Heidelberg

Referenten: Prof. Dr. Horst-Klaus Berg, Weingarten
Prof. Dr. Klaus Berger, Heidelberg

Ort: Haus Hessenkopf Goslar

Anmeldungen beim ARP Braunschweig

Einführung in die neueren Forschungsergebnisse des Römerbriefes,

- Erörterung der paulinischen Schwerpunkte,
- Erprobung meditativer Zugänge in der Auslegung,
- Einübung unterschiedlicher Auslegungsmethoden,
- kritische Analyse von Unterrichtsentwürfen.

Lieder, Spiele und Tänze im Religionsunterricht

für Unterrichtende an Sonderschulen

18. bis 22. Oktober 1993

Leitung: Dietmar Peter

Eine rein sprachliche Vermittlung religiöser Inhalte gerät gerade im Religionsunterricht an Sonderschulen schnell an ihre Grenzen. Setzt man Themen des RU in Lieder, Spiele und Tänze um, werden Empfindung, Wahrnehmung, Phantasie und Ausdruckskraft der SchülerInnen und Schüler unmittelbar angesprochen. Die Einbeziehung der sinnlichen Möglichkeiten fördert ihre personale und soziale Entwicklung.

In diesem Kurs geht es um das Kennenlernen und Umsetzen neuer Möglichkeiten musischer Erziehung im RU.

Medienbörse Sekundarstufe II

für Lehrerinnen und Lehrer, die im Sekundarbereich II evangelischen Religionsunterricht erteilen.

21. Oktober 1993
Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Michael Künne

in Zusammenarbeit mit: Sigrid Gabel (Ev. Medienzentrale Hannover)

Ziel der Veranstaltung ist es, über Neuerscheinungen im Bereich der Medien für den Religionsunterricht zu informieren. Ausgewählte Kurzfilme, Dia-Reihen, Tonbilder,

Poster, Videos etc. sollen vorgestellt und auf ihre unterrichtlichen Verwendungsmöglichkeiten hin befragt werden.

Diese Veranstaltung findet in Zusammenarbeit mit der Medienzentrale Hannover statt.

„Offenes Arbeiten in ev. Tageseinrichtungen zwischen Vision und Konkreter Gegenwart – das christliche Menschenbild als Grundlage konzeptioneller Diskussionen.“

für Erzieherinnen und Erzieher

18. bis 22. Oktober 1993

Leitung: Heinz-Otto Schaaf

Der Kurs findet in Zusammenarbeit mit der Sprengelfachberatung Osnabrück statt.
Nähere Informationen und Anmeldung dort.

Islam – Muslime bei uns

für Lehrerinnen und Lehrer an Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen

1. bis 5. November 1993

Leitung: Ilka Kirchhoff

Islam: Seit Jahren leben etwa 2 Millionen Muslime in Deutschland, sie begegnen den Schülerinnen und Schülern, oft kommt es zu Aggressionen, die ihren Ursprung in der Unkenntnis des anderen und seiner Lebensform haben.

In diesem Kurs wird es darum gehen, wichtige Aussagen des Islam kennenzulernen, Hauptunterschiede und Gemeinsamkeiten der Glaubenslehre von Christentum und Islam aufzuzeigen und ansatzweise Unterrichtsmaterial herzustellen.

Schulgottesdienste in der Grundschule

für Lehrer/innen an Grundschulen, Pastoren, Pastorinnen, Diakone, Diakoninnen

3. bis 5. November 1993

Leitung: Lena Kuhl
Prof. Dr. Manfred Kwiran

Die Gestaltung von Schulgottesdiensten wirft alljährlich Fragen und Probleme insbesondere in Bezug auf die Zusammenarbeit im Kollegium und mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus der Gemeinde auf. Viele Lehrkräfte, die sich hier engagieren, fühlen sich alleingelassen. Ein Erfahrungsaustausch soll dem entgegenwirken und dabei helfen, einige Problemfelder etwas genauer in den Blick zu nehmen. Es geht in diesem Kurs aber auch darum, einige Ideen zur Gestaltung von Schulgottesdiensten kennenzulernen und gemeinsam zu entwickeln. Sowohl für die Erfahrungsberichte während des Kurses als auch für die gemeinsame Arbeit vor Ort ist es hilfreich, wenn einige „Teams“ teilnehmen, also Lehrer/innen und kirchliche Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen, die regelmäßig oder ab und zu gemeinsam Schulgottesdienste vorbereiten.

Pfarrkonvent (Kirchenkreiskonferenz) zum Thema Konfirmandenarbeit für einen Kirchenkreis

3. bis 5. November 1993

Leitung: Dr. Michael Meyer-Blanck

Um eine langfristige Planung und eine Tagung im Religionspädagogischen Institut für einen Kirchenkreis zu ermöglichen, wird dieser Termin angeboten. Nähere Absprachen erfolgen mit dem Kirchenkreis, welcher sich hierauf anmeldet.

Tagung für Fachberater ev. u. kath. Religion zum Thema „Konfessionell-Kooperativer RU“

8. bis 12. November 1993

geschlossener Teilnehmerkreis

Es ergehen persönliche Einladungen.

Gemeinde und Schule

für Lehrerinnen und Lehrer und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kirchengemeinden

22. bis 24. November 1993

Leitung: Joachim Kreter
Dr. Michael Meyer-Blanck

Die fünfte Tagung in der Tagungsreihe „Gemeinde und Schule“ (seit 1989) wird sich wieder mit einem Thema beschäftigen, welches beide Lernorte miteinander verbinden kann. Da die Absprache nach der Tagung im November 1992 erfolgt, stand das genaue Thema bei Redaktionsschluss noch nicht fest.

Die „Umwertung aller Werte“ – Nietzsches Wiederkehr als Anfrage an den Religionsunterricht

für Lehrkräfte an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen (Sek. II)

10. bis 12. November 1993

Leitung: Dr. Bernhard Dressier

Ort: Bergkirchen

Der „Tod Gottes“, den Nietzsches tollkühner Narr mit der Laterne am hellen Mittag auf dem Marktplatz verkündet, wird heute überall zitiert, ohne daß die von Nietzsche noch gezogene Folgerung bedacht wird: daß damit auch der „Tod des Menschen“ zugunsten des gottgleichen „Übermenschen“ beschlossene Sache ist. Andererseits ist Nietzsche heute, ohne daß sein Name und sein Werk überall zum Thema wird, von frappierender Aktualität. Es gibt eine Nietzsche-Renaissance, die sich nicht vorschnell mit ressentimentgeladenen Affekten gegen den Autor des „Willens zur Macht“ abwehren läßt. Ein Religionsunterricht, der seine Sache nicht in angemessener Auseinandersetzung mit Nietzsche vertreten könnte, würde seine Ansprüche unterbieten und verfehlen.

„Religionsunterricht und Werte und Normen: Zur Neubestimmung des Verhältnisses beider Fächer nach der Schulgesetznovelle“

15. bis 16. November 1993

Leitung: Dr. Bernhard Dressier

Hiermit soll eine neue Reihe jährlicher Konferenzen am RPI Loccum eröffnet werden. Sie soll ein Forum der evangelischen ReligionslehrerInnen an niedersächsischen Gymnasien sein und Gelegenheit bieten, um Erfahrungen auszutauschen aber auch jeweils über ein wichtiges, den gymnasialen Religionsunterricht betreffen des Thema nachzudenken und zu debattieren. Aus Anlaß der Aufwertung des Faches „Werte und Normen“ zum ordentlichen Lehrfach durch die Novellierung des Nieders. Schulgesetzes soll auf dieser Konferenz über inhaltliche und organisatorische Konsequenzen im Hinblick auf den Religionsunterricht nachgedacht werden.

Maskenbau und Maskenspiel

für Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen

15. bis 18. November 1993

Leitung: Thomas Klie

Masken haben zu allen Zeiten der Kulturgeschichte den Menschen die Möglichkeit eröffnet, ein ganz anderer zu sein – die Kraft, die Macht, den Glanz und die Rolle eines ganz anderen glaubwürdig übernehmen zu können.

Masken entziehen das Individuum durch ihre erstarrte Form des mimischen Ausdrucks der Identifikation durch andere und stiften gleichzeitig neue Formen der Kommunikation. In dieser Verfremdung ist jeder er selbst und gleichzeitig sich selbst entzogen.

Die gestalterische Arbeit am Medium Maske und das Erlernen elementarer Darstellungsformen des Maskenspiels bilden den Schwerpunkt dieses Kurses.

Fachleitertagung Gymnasium

(geschlossener Teilnehmerkreis)

18. bis 19. November 1993

Leitung: Dr. Bernhard Dressier

„Christusbotschaft und Gerichtserwartung“

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen

22. – 24.11.1993

Leitung Dr. Gerald Kruhöffner

Mittelpunkt des Neuen Testaments ist die Botschaft von der Güte und versöhnenden Liebe Gottes, die durch Jesus Christus allen Menschen gilt. Steht die Erwartung des „Jüngsten Gerichts“, in dem nach den Taten der Menschen geurteilt wird, im Widerspruch zum Christusgeschehen?

Zu dieser Frage sollen grundlegende Aussagen des Neuen Testaments sowie Aspekte aus der neueren theologischen Diskussion erarbeitet werden. Die persönliche Klärung und Vergewisserung steht dabei im Vordergrund; die Fragen der Umsetzung in den Unterricht treten demgegenüber zurück.

Fachseminarleiterkonferenz

24. bis 26. November 1993

Leitung: Ilka Kirchhoff

Thema wird jeweils auf der letzten Tagung festgelegt.

(geschlossener Teilnehmerkreis)

„Theologie mit Erzieherinnen“

für Erzieherinnen und Erzieher

22. bis 26. November 1993

Leitung: Heinz-Otto Schaaf und Petra Schröder.

Rechtfertigung: Nur Dogma oder auch erfahrbar? „Von Gott angenommen sein“ – eine christliche „Leerformel“?

Oder:

– Wo und wie kann ich etwas davon erfahren?

– Inwiefern ist das für mein Leben relevant?

– Hat das Auswirkungen für mein Arbeitsfeld (Kinder, Kollegen, Eltern, Träger etc.)?

Der Kurs findet in Zusammenarbeit mit der Fachberatung im Diakonischen Werk Hannover, Ehardstr. 3 A, 3000 Hannover 1, statt.

Anmeldung dort!

Pädagogische Studienkommission

für Hochschullehrer/innen und Vertreter/innen des Mittelbaus der niedersächsischen Hochschulen, die mit der Ausbildung von Religionslehrern/-innen befaßt sind.

(fester Teilnehmerkreis)

26. bis 27. November 1993

Leitung: Dr. Jörg Ohlemacher

H 7407 F



ÖFFENTLICHE BETROFFENHEIT