

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Christian Grethlein

**Identität und Differenz
– Der RU an der pluralistischen Schule**

Andrea Klockenbrink
Andreas Lehmann-Wermser
Michael Wermke
Rosemarie Oesselmann

**Der siebte Tag der Schöpfung
„... als wenn man hingehen kann“
Schmerz und Sehnsucht
Die mit dem Tode tanzen**

Dietmar Peter

**Geistig Behinderte
als radikale Verstörung der eigenen Erfahrung**

Willi Bednarzick
Gert Traupe
Regina Loga

**Hier werde ich schon erwartet
Es gab nicht nur Schindler
Spielzeugfreier Kindergarten**

Buch- und Medienbesprechungen:

H. J. Schumann
Jörg Ohlemacher
Michael Wermke

Thomas Klie: ...der Werbung glauben?
Peter Pawlowsky: Christentum
Peter Hirsch/Billy A. Lopez: Reiseführer
durch das jüdische Deutschland

Michael Wermke
Michael Wermke
Michael Wermke

Günter Stemberger: Jüdische Religion
Rudolf. R. Knirsch: Unsere Umwelt entdecken
Mitri Raheb: Ich bin Christ und Palästinenser
Kommunale Bildstellen und Medienzentren in Niedersachsen
Veranstaltungshinweise

Nr. 3/3. Quartal 1995

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

rp i

Inhalt:

Bernhard Dressler:	Editorial.....	97
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	98
Christian Grethlein:	GRUNDSÄTZLICHES	
	Identität und Differenz	
	– Der RU an der pluralistischen Schule	105
	PRAKTISCHES	
Andrea Klockenbrink:	Der siebte Tag der Schöpfung	109
Andreas Lehmann-Wermser:	„...als wenn man hingehen kann“	116
Michael Wermke:	Schmerz und Sehnsucht	118
Rosemarie Oesselmann:	Die mit dem Tode tanzen	120
	KONTROVERSESES	
Dietmar Peter:	Geistig Behinderte als radikale Verstörung der eigenen Erfahrung	125
	GEMEINSAMES - AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Willi Bednarzick:	Hier werde ich schon erwartet	129
Gert Traupe:	Es gab nicht nur Schindler... ..	130
Regina Loga:	Spielzeugfreier Kindergarten	134
	WISSENWERTES	
	H. J. Schumann über Thomas Klie: ...der Werbung glauben?	137
	Jörg Ohlemacher über Peter Pawlowsky: Christentum	137
	Michael Wermke über Peter Hirsch/Billy A. Lopez: Reiseführer	
	durch das jüdische Deutschland	137
	Michael Wermke über Günter Stemberger: Jüdische Religion	137
	Michael Wermke über Rudolf. R. Knirsch: Unsere Umwelt entdecken	138
	Michael Wermke über Mitri Raheb: Ich bin Christ und Palästinenser	138
	Kommunale Bildstellen und Medienzentren in Niedersachsen	139
	Veranstaltungshinweise	142

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Willi Bednarzick, Mörikestr. 8,
49716 Meppen
Dr. Bernhard Dressler, Münche-
häger Str. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Prof. Dr. Christian Grethlein,
Dorothea-Erxleben-Str. 25,
06120 Halle/Saale
Andrea Klockenbrink, Basbergstr.
44b, 31787 Hameln
Andreas Lehmann-Wermser, Am
Alten Friedhof 3, 38162 Schandelah
Regina Loga, An der Lehmbalje 48,
26452 Neustadtgödens
Rosemarie Oesselmann, Am
Weserufer 17, 31592 Stolzenau
Prof. Dr. Jörg Ohlemacher,
Bachstr. 27, 17487 Greifswald
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a,
31547 Rehburg-Loccum
Hans-Jörg Schumann, Hoppestr. 5,
30625 Hannover
Dr. Gert Traupe, Alte Bahnhofstr.
29, 31515 Wunstorf
Michael Wermke, Am Walzwerk 13,
31226 Peine

Impressum:

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

Schulen und Kirchenkreise erhalten den Loccumer Pelikan regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum, kostenlos. Eine Spende in Höhe von 20,- DM zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

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

Schriftleitung, Graphik und Layout:
Michael Künne
Druck: Weserdruckerei Oesselmann,
Stolzenau/Weser
Anschrift der Redaktion: Religions-
pädagogisches Institut Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-
Loccum.
Tel. 0 57 66 / 81-0,
Telefax: 0 57 66 / 81 184

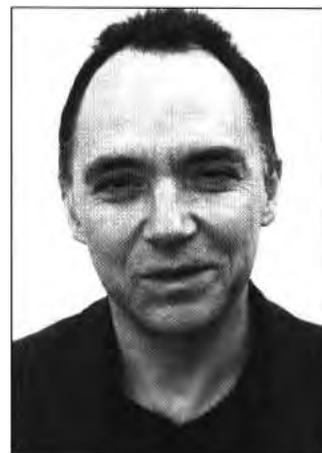
Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

es sträubt sich mehr als die Feder, in diesen Wochen ein Editorial zum neuen „Pelikan“ zu schreiben nach dem Motto „business as usual“. Die Nachrichten und Bilder vom Krieg in unserer Nachbarschaft bedrängen uns zwar schon seit einigen Jahren, aber das Maß unserer Fassungslosigkeit ist immer noch steigerbar. Ich kann mir vorstellen, daß Sie an den Schulen gerade als Religionslehrerinnen und Religionslehrer darauf angesprochen werden – und es ist beklemmend, wie sich im Jahr des 50jährigen Gedenkens an Auschwitz und das Ende des Zweiten Weltkrieges die Fragen wiederholen: „Wie kann Gott das zulassen?“. Angesichts des intensiven und beredten Nachhalls, den bis Mitte der 80er Jahre die Friedensbewegung gerade auch in der Religionspädagogik fand, ist unsere Sprachlosigkeit gegenüber den Kriegsgreueln im ehemaligen Jugoslawien beschämend – es ist aber auch ein Zeichen unserer Hilflosigkeit, uns in einem Konflikt zu orientieren, der die alten moralischen Muster, die alten Zuschreibungen von „gut“ und „böse“ als untauglich erweist. Wir bleiben dazu auch in diesem „Pelikan“ sprachlos. Das werden wir alle nicht schadloos durchhalten. Es ist viel vom Schlagwort der „Wiederkehr des Bösen“ die Rede. Ob der Begriff „Wiederkehr“ treffend ist, ist wohl zu bestreiten. Das Abgründige und Böse hat uns ja nie ganz verlassen. Unbestreitbar aber liegt hier ein brisantes religionspädagogisches Aufgabenfeld vor uns, wenn denn unser Religionsunterricht eine Angelegenheit kritischer Zeitgenossenschaft sein und bleiben soll.

Nur am Rande möchte ich Sie in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, daß unsere diesjährige Herbsttagung vom 26. bis 29. 9. 95 sich mit dem Thema „Hiob und die Frage der Theodizee“ befaßt.

In der Rubrik „Grundsätzliches“ setzen wir die Reihe von Stellungnahmen zu der Frage fort, welche Gestalt der Religionsunterricht künftig auch im Hinblick auf seine kirchliche Mitverantwortung annehmen soll. Christian Grethlein, Professor für Religionspädagogik in Halle, bedenkt dabei die Situation in den neuen Bundesländern ausführlich mit. Das ist auch sachangemessen, wenn man berücksichtigt, daß die Wiederauflage alter Debatten in den letzten Jahren ihre starken Impulse aus der schwierigen Situation in den neuen Ländern erhielt. Das Plädoyer für eine



ökumenische Öffnung des Religionsunterrichts stößt freilich mittlerweile auf wenig ermutigende Resonanz von seiten der Synode der katholischen Bischöfe. Hier brauchen wir gemeinsam mit der katholischen Kollegenschaft einen Atem, der länger reicht, als der immer kürzere Abstand zwischen den Abfassungen von Aufrufen und Resolutionen zu diesem Thema. Ausführlich geht Grethlein auf das Brandenburger LER-Modell ein – er konnte bei der Abfassung des Manuskriptes nicht wissen, daß in diesen Tagen mit dem auch in der überregionalen Presse beachteten „Leschinsky-Gutachten“ LER von all-gemeinpädagogischer Seite einer grundlegenden Kritik unterzogen wurde. Darauf werden wir demnächst noch genauer zurückkommen müssen.

Ansonsten finden Sie auch in diesem Heft wieder einige – hoffentlich anregende – praktische Anstöße, u. a. in einem Beitrag von Michael Wermke, der Ihnen als Pelikan-Autor schon bekannt ist, sich nun aber zum ersten Mal als neuer Dozent für Gymnasien und Gesamtschulen am RPI vorstellt. Besonders hinweisen möchte ich Sie noch auf den Beitrag von Dietmar Peter über die Integration von geistig Behinderten im Konfirmandenunterricht. Ein schwieriges, aber angesichts der Integrationsdiskussionen an öffentlichen Schulen von kirchlicher Seite nicht länger zu ignorierendes Thema.

Für das unter schwierigeren Bedingungen begonnene neue Schuljahr wünsche ich Ihnen Kraft, Selbstbewußtsein, Ideenreichtum. Ich hoffe, wir im RPI können Sie dabei unterstützen!

Ihr

Bernhard Dressler
– Rektor –

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

125 Streifzüge durch die deutsche Literaturlandschaft

Kostenlose Ausgabe für
Lehrer und Lehrerinnen

Auf den Spuren von Dichtern und Werken führt die neue Ausgabe der „Deutschen Literaturlandschaften“ zu 125 ausgewählten Reisezielen aus der Welt der Literatur in alle Bundesländer. Dabei stehen literarische Schauplätze aus Romanen, Sagen oder Gedichten, Geburts- und Wohnhäusern, Gräbern oder Denkmälern im Mittelpunkt des Interesses. Neben bedeutenden Metropolen finden ebenso die kleinen Städte und Dörfer abseits der „großen“ Kulturgeschichte mit nicht weniger reizvollen Zielen für die Tagestour, das Wochenende oder den längeren Urlaub Berücksichtigung. So gilt es zum Beispiel im niedersächsischen Schüttorf den Geheimnissen der Sage von der „gläsernen Kutsche“ nachzuspüren, auf der Insel Rügen und in Stralsund die Jugendstätten des Freiheitsdichters Ernst Moritz Arndt aufzusuchen oder der Stefan-Andres-Route durch die reizvolle Mosellandschaft zu folgen. Als Deutschlands „vornehmste“ Stadt bezeichnete die große Historikerin Ricarda Huch übrigens das westfälische Münster, und Theodor Heuss schob das Kompliment von der „schönsten“ anlässlich eines Besuches als Bundespräsident nach.

Literarische Wanderwege und thematische Strassen, so die Klassikerstraße in Thüringen oder die Schwäbische Dichterstraße, werden in den neuen Ausgabe ebenfalls vorgestellt. Einen besonderen Schwerpunkt bildet die Deutsche Märchenstraße, die 1995 ihr 20jähriges Jubiläum feiert. Leseempfehlungen für die einzelnen Orte und ein bundesweites Verzeichnis ergänzen die Ortsbeschreibungen.

Die Ausgabe, 132 S. mit 110 farb. Abb., kann kostenlos bezogen werden (bitte 3,00 DM in Briefmarken für Versandkosten beilegen) beim Verein Literaturlandschaften e.V., 48527 Nordhorn, Brahmstr. 9.

Orte der Stille

eine Ausstellung in Kirchen
mit Bildern von Ricardo Saro und
Skulpturen von Hartmut Stielow

Die Ausstellung 'Orte der Stille' mit Bildern von Ricardo Saro und Skulpturen von Hartmut Stielow, die von Klaus Hoffmann, dem Leiter der Medienzentrale der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers konzipiert wurde, wird zwei Jahre lang in Kirchen Niedersachsens zu sehen sein. In der Johanniskirche in Lüneburg wurde die Ausstellung am Freitag, den 16. Juni 1995 um 20.30 Uhr eröffnet. Weitere Stationen werden u. a. Stade, Oldenburg und Osnabrück sein. 1996 endet die Ausstellungstournee in Hannover. Zur Ausstellung erscheint ein Katalog mit Beiträgen des Kunstwissenschaftlers Prof. Lothar Romain, des Direktors der Kunsthalle Münster, Dr. Erich Franz und des Theologen Dr. Wolfgang Erich Müller Oldenburg/Hamburg. Die Ausstellung wird unterstützt von der Stiftung Niedersächsischer Volksbanken und Raiffeisenbanken. Die Stiftung verfolgt auch mit diesem Projekt ihr Anliegen, Brücken zwischen Kultur und Wirtschaft zu bauen, die immer auch Brücken zwischen Menschen sind. Zusätzlich fördert das Land Niedersachsen den Katalog und die Hanns-Lilje-Stiftung Veranstaltungen am Ausstellungsort. Die Ausstellung 'Orte der Stille' will den Gemeinden und Menschen, die nicht unbedingt zu den

Museumsbesuchern gehören, Erfahrungen mit zeitgenössischer Kunst vermitteln und das Gespräch über Kunst in Kirchen intensivieren. Die Kirchen als 'Ort der Stille' sollen dem Besucher Erfahrungsräume öffnen, in die er eintreten kann, heraus aus lärmender Geschäftigkeit, aus der Flut der Bilder und Töne, bei denen uns häufig Hören und Sehen vergeht. Die Ausstellung soll anregen zum Hinsehen, zum Innwerden und zur fragenden Beschäftigung mit Kunst. Die Bilder Ricardo Saros und die Skulpturen Hartmut Stielows bedürfen einer behutsamen, konzentrierten und auch meditativen Annäherung. Dem hastigen Blick entziehen sie sich, für das schnelle Konsumieren sind sie nicht geeignet. Sie machen das Angebot, eigene Beziehungen zu den einzelnen Werken im Kontext des gottesdienstlichen Raumes herzustellen. Die Bilder wie die Skulpturen verlangen jede auf ihre Weise ein großes Maß an Konzentration, weil ihnen alles Extrovertierte, Signalhafte oder ausladend Gestische fremd ist. Stielows Skulpturen sind disziplinierte Akte des Balancierens, Saros Bilder auch Gratwanderungen zwischen Mehrfarbigkeit und 'Monochromie'. In dieser Spannung des Ausgleichens, ohne in stabile Ruhe zu versinken, halten die Arbeiten nicht nur sich selbst, sondern auch einander. Das macht den besonderen Reiz dieser gemeinsamen Ausstellung aus und ist ihr Konzept (L. Romain).

Nicht Mittelmäßiges, Gut-Gemeintes, Harmlos-Illustratives wird hier vorgestellt, das an den Besucher keine Anforderungen stellt, niemandem wehtut und keinen stört. Vielmehr verlangt diese Ausstellung Offenheit für Fremdes, Ungewohntes und macht für andere Wirklichkeiten aufmerksam. Sie könnte so zur Schule der Wahrnehmung werden und erfahrbar machen, ob 'Kunst die Liturgie des modernen Menschen ist?' (Klaus Hoffmann)

Schüler drehten Film über die Zehn Gebote

„Uraufführung“ am 20. Juni in Bad Bentheim

Bad Bentheim (GN). - Sechs Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 11a und 11b des Burg-Gymnasiums Bad Bentheim haben unter der Regie ihres Religionslehrers Hermann Schulze-Berndt einen Video-Film über die Zehn Gebote gedreht. Der Titel lautet: „Was gut ist.“ Die „Uraufführung“ fand am Dienstag nachmittag, 20. Juni, beim diesjährigen Sommerfest des Burg-Gymnasiums statt.

Der Film dauert ungefähr 50 Minuten. Er enthält zehn kurze Impuls- und Symbolszenen. Die Ausgangssituationen und Schauplätze sind in der heutigen Zeit angesiedelt. Sie sind lediglich thematisch mit den zugrundeliegenden Bibeltex-ten verwandt. Zum zweiten Gebot wird beispielsweise ein Guru gezeigt, der sich vor seinen Anhängern selbst zum Gott erklärt. Beim achten Gebot geht es um die Werbebranche und ihren Umgang mit der Wahrheit. Hermann Schulze-Berndt warnt vor übertriebenen Erwartungen beim Betrachten des Films: „Uns standen weder Geld noch Zeit für langwierige Proben zur Verfügung. Mit unserer Amateur-Ausrüstung mußten wir schnell zur Sache kommen. Von daher bin ich mit dem Ergebnis durchaus zufrieden.“

Der Bad Bentheimer Religionspädagoge hält nichts von Vergleichen mit professionellen Vorbildern. Mit Cecil B. De Mille's Monumentalfilm „Die Zehn Gebote“ (1957) oder Krzysztof Kieslowskis TV-Reihe „Dekalog“ (1988/89) könne er „natürlich nicht mithalten“. Das sei bei schulis-chen Projekten „ohnehin zweitrangig“. Viel wichtiger seien „der Spaß beim Drehen“ und „der Lerneffekt beim Entwerfen“. („Grafschafter Nachrichten“, 16.06.95)

Sachverständige fordern von Wernstedt Auflockerung des Kita-Standards

(rb) Hannover.- Der Sachverständigenrat hat bedauert, daß Kultusminister Wernstedt bisher keine Möglichkeit sah, den Kommunen bei den Ausstattungsstandards für die Kindergärten mehr Gestaltungsfreiheit und damit mehr Verantwortung zu geben. Das Gremium, das die Verwaltungsreform begleiten soll und voranzutreiben versucht, ist überzeugt, daß eine Umwandlung der bindenden Vorgaben des Landes in Empfehlungen nicht zu Fehlentwicklungen führen würde, welche dem Wohl der Kinder abträglich wären. Dagegen stehen das Verantwortungsbewußtsein der kommunalen Vertretungen und auch das hohe Maß an Kontrolle, welche von den Eltern ausgeübt wird. Die Sachverständigen sind der Meinung, daß die Landesregierung auch in anderen Bereichen, die der kommunalen Verantwortung obliegen, von verpflichtenden Detailvorgaben so weit wie möglich absehen sollte. Damit gäbe es mehr Platz für Selbstverantwortung. Zugleich würden sich viele Kontrollmechanismen erübrigen, die nicht selten personalaufwendig sind für das Land und nicht verantwortungsfördernd für die Kommunen. Die Sachverständigen baten insbesondere den Kultusminister, sich dem Thema weiter verpflichtet zu fühlen. (rb, 25.4.95).

Unternehmen klagen über ungeeignete Lehrstellenbewerber

(rb) Hannover.- Der Präsident der IHK Hannover-Hildesheim, Lorenz, sieht das Bildungssy-

stem und nicht die berufliche Ausbildung in der Krise, wenn junge Leute nicht die richtige Lehrstelle finden. Er hat im Organ der Kammer daran erinnert, daß immer mehr Unternehmen immer weniger geeignete Bewerber für ihre Ausbildungsplätze finden. Lorenz verlangt, daß der Staat die schulische Bildung stärker an den Bedarf der Wirtschaft anpaßt, was auch und insbesondere für die Berufsschulen zu gelten hat. Eine qualitative Verbesserung wird nach seiner Ansicht nicht durch einen zweiten Berufsschuljahr mit Fächern wie Politik und Sport erreicht. Lorenz rät eindringlich dazu, auf Strukturveränderungen rascher als bisher mit der Entwicklung neuer Ausbildungsberufe zu reagieren, wobei er betont, daß viele Berufe, die über eine betriebliche Ausbildung erreicht werden, nicht mehr attraktiv erscheinen, und immer mehr Jugendliche studieren. An die Gewerkschaften richtet Lorenz die Aufforderung, sich bei der Verabschiedung neuer Berufsbilder an den betrieblichen Erfordernissen zu orientieren und nicht an Eingruppierungsfragen. (rb, 10.5.95)

Lehrer müssen zu Kuren mindestens 14 Ferientage benutzen

(rb) Hannover.- Lehrer müssen fortan mindestens 14 Tage eines Kur- oder Sanatoriums-aufenthalts in die Schulferien legen. Dies sieht eine Änderung des Erlasses über die Inanspruchnahme von Unterrichtszeit für andere Angelegenheiten vor. In Ziffer 2.4. des Erlasses wird festgelegt, daß solche Kuren „sofern aus ärztlicher Sicht kein bestimmter Zeitraum erforderlich ist, unter Inanspruchnahme von in der Regel mindestens 14 der den gesetzlichen Urlaubsanspruch übersteigenden Ferientagen oder der gesamten Herbstferien“ durchzuführen sind. Bisher war festgelegt, daß ein nicht unerheblicher Teil von Kuren in die Ferien zu legen ist – nach Auffassung des Kultusministeriums reichte die Einbeziehung von nur einem Tag Kuraufenthalt in die Ferienzeit aus, um diese Vorgabe zu erfüllen. (rb, 11.5.95)

Landeskirche hat 808 Posaunenchor und 20305 Mitarbeiter

(rb) Hannover. – Die hannoversche Landeskirche betreibt gegenwärtig 33 Behinderteneinrichtungen, die 10 912 Plätze haben. Dies geht aus der jüngsten Kirchenstatistik hervor. In kirchlicher Regie werden außerdem 547 Kindergärten mit 42 500 Plätzen geführt, 22 Krankenhäuser mit 5 885 Betten sowie 131 Alten- und Pflegeheime mit 11 200 Plätzen. Die Landeskirche zählt rund 3,35 Millionen Mitglieder, 20 305 Mitarbeiter, 2 225 Pastoren (darunter 407 Frauen), 1 605 Kirchenchöre und 808 Posaunenchöre, beziffert die Zahl der sonntäglichen Gottesdienstbesucher mit etwa 105 000 und der Kirchgänger an Heiligabend mit 1,13 Millionen, hat (1993) 37 762 Kinder getauft, 13 549 Paare getraut, 42 916 Trauerandachten gehalten und 32 171 junge Menschen konfirmiert. 1994 blieben die Kirchensteuereinnahmen um rund 117 Millionen Mark hinter dem Soll zurück. Sie werden für 1995 im Etat mit rund 874 Millionen Mark veranschlagt, nur 20 Millionen Mark über dem „Ist“ von 1994. Die Kirchensteuereinnahmen müssen den Haushalt zu 82 Prozent decken. (rb, 11.5.95)

Mehr als die Hälfte der Lehrlinge in zehn Wunschberufen

(rb) Hannover.- Im Bereich der IHK Hannover-Hildesheim drängt sich mehr als die Hälfte der Lehrlinge in den zehn beliebtesten Ausbildungsberufen. Der Rest der jungen Leute verteilt sich auf die übrigen mehr als 150 Ausbildungsberufe. Weit an der Spitze der Beliebtheit liegen die kaufmännischen Berufe. Im April dieses Jahres waren 2 010 Lehrlinge in der Ausbildung zu Einzelhandelskaufleuten, 1 830 zu Groß- und Einzelhandelskaufleuten, 1 600 zu Industriekaufleuten, 1 480 zu Bürokaufleuten und 1 070 zu Bankkaufleuten. Auf den nächsten Plätzen der Skala folgten 890 Lehrlinge, die sich zu Hotelfachleuten ausbilden lassen, 710 angehende Köche, 550 Versicherungskaufleute und 520 Industriemechaniker. Der Andrang zu diesen Wunschberufen bewirkt, daß in vielen technischen Berufen Lehrstellen nicht zu besetzen sind. (rb, 15.6.95)

Beängstigende Personalentwicklung an den Schulen

(rb) Hannover.- An den niedersächsischen Schulen bahnt sich eine beängstigende Personalentwicklung an. Zwischen 1997 und 2000 gehen 8 740 Lehrer in Pension und müssen ersetzt werden, wenn es nicht zu chaotischen Unterrichtsausfällen kommen soll. Der Personalaufwand steigt im gleichen Zeitraum dramatisch an, weil zusätzlich zu den Gehältern der neuangestellten Lehrer auch die Pensionen ihrer ausgeschiedenen Kollegen aus dem laufenden Haushalt zu bezahlen sind.

Unter diesen 8 740 Lehrern stellen die 3 810 Grund- und Hauptschullehrer das größte Kontingent. Dazu kommen 1 860 Gymnasiallehrer, 1 280 Realschullehrer, 1 040 Berufsschullehrer sowie 760 Sonderschullehrer. Nach dem Jahr 2000 steigt die Pensionierungswelle und damit der Einstellungsbedarf weiter an. In den fünf Jahren von 2001 bis 2005 gehen 14 875 Lehrer in den verdienten Ruhestand, am Ende dieser Periode bereits mehr als 3 000 jährlich. Die größte Gruppe sind dabei wieder die Grund- und Hauptschullehrer (6 980). Bis 2010, also in gerade mal 15 Jahren, müssen, von 1997 an gerechnet, insgesamt 40 220 Lehrer ersetzt werden. 18 730 Grund- und Hauptschullehrer, 7 820 Gymnasiallehrer, 6 470 Realschullehrer, 4 440 Berufsschullehrer und 2 780 Sonderschullehrer – eine Aufgabe, die derzeit angesichts wachsender Haushaltsnöte und eher begrenzten Ausbildungsmöglichkeiten kaum lösbar erscheint. Nach den Zahlen des Kultusministeriums tut sich personell bereits im Jahre 2000 eine riesige Lücke auf: Den dann ausgeschiedenen 8 740 Lehrern stehen nur 7 190 ausgebildete Nachwuchslehrer gegenüber. (rb, 17.5.95)

Referendare haben in Süddeutschland die besten Karten

(rb) Hannover.- Niedersachsen hat im vergangenen Jahr 63,8 Prozent der angehenden Lehrer, die sich um eine Referendarstelle zur weiteren Ausbildung beworben haben, abgelehnt. Nur die Hansestadt Bremen hatte mit 71,6 Prozent eine höhere Ablehnungsquote. Thüringen versperrte als dritt schlechtestes Bundesland 62,8 Prozent der Bewerber den Vorbereitungsdienst. Diese Zahlen hat das hessische Kultusministerium in einem Ländervergleich zusammengetragen. Kaum Probleme haben Pädagogen mit erstem Staatsexamen in Baden-Württemberg, wo

nur 3,7 Prozent nicht ankamen, in Bayern, wo sich 9,1 Prozent der Bewerber weiter gedulden mußten, und in Nordrhein-Westfalen, das an 14,3 Prozent der Bewerber Absagebriefe schickte.

Nach den hessischen Zahlen haben sich in Niedersachsen insgesamt 2 231 Bewerber gemeldet, darunter 1 335 oder 59,8 Prozent „Landeskinder“. In Referendarstellen eingewiesen wurden 808 Bewerber oder jeder Dritte, abgelehnt wurden 1 423 oder 63,8 Prozent. Unter den Ablehnungen sind vermutlich bis zu zehn Prozent, die nicht wegen fehlender Ausbildungskapazitäten, sondern aus anderen Gründen zurückgewiesen wurden. Unter den Bewerbern waren 1 065 Grund- und Hauptschullehrer, von denen 748 oder 70,2 Prozent nicht ins Referendariat kamen, 149 Realschullehrer, von denen 82 oder 55,0 Prozent in die Warteschleife geschickt wurden, 677 Gymnasiallehrer, von denen 467 oder 69,0 Prozent nicht zum Zug kamen, 184 Berufsschullehrer, von denen 74 oder 40,2 Prozent abgelehnt wurden, sowie schließlich mit der höchsten Einstellungsquote 156 Sonderschullehrer, von denen nur 52 oder 33,3 Prozent sich in Geduld fassen mußten. Von den neuen Referendaren waren 603 oder 74,6 Prozent „Landeskinder“, die an einer niedersächsischen Hochschule, und 205 oder 25,4 Prozent „Fremde“, die jenseits der Landesgrenzen ihr erstes Staatsexamen abgelegt hatten. Diese „Fremden“ können aber dennoch aus Niedersachsen stammen. (rb, 19.5.95)

Kultusministerium hält Werbung für Lehrerstudium für notwendig

(rb) Hannover.- Das Kultusministerium hält es für notwendig, daß intensiv für das Studium der Lehrämter an Grund- und Hauptschulen sowie an Sonderschulen geworben wird. Das hat Staatssekretärin Jürgen-Pieper in der Kabinettsvorlage unterstrichen, in der sie die Einrichtung von zunächst 75 und im nächsten Jahr von 400 zusätzlichen Referendarstellen verlangt hat, was Finanzminister Seiter vorerst abgeblockt hat. In dem Papier wird unterstrichen, daß die Nachwuchssicherung für das Lehramt an den Berufsschulen in den zurückliegenden Jahren bereits mit Nachdruck betrieben worden sei. Werbung für das Lehrerstudium könne allerdings nur Wirkung zeigen, wenn es gleichzeitig gelinge, den Studierenden auch für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst eine vernünftige Perspektive zu eröffnen und überlange Wartezeiten zu vermeiden. Das Ministerium rechnet demnächst mit Wartezeiten von zwei Jahren – was Bewerbern mit erstem Staatsexamen gute Chancen eröffnet, sich in ein Referendariat einzuklagen. (rb, 26.5.95)

Wernstedt hat kein Geld für neue Integrationsklassen

(rb) Hannover.- Die schwierige Haushaltslage läßt es nicht zu, neue Integrationsklassen einzurichten. Dies unterstreicht Kultusminister Wernstedt im Entwurf der Antwort auf eine Große Anfrage der oppositionellen Grünen zur Eingliederung behinderter Kinder und Jugendlicher. Er betont, daß weder zusätzliche Sonderschullehrer zur Verfügung stehen, noch Lehrer aus Sonderschulen abgezogen werden können. Nur in Ausnahmefällen bestehe die Möglichkeit, neue Klassen zum Schuljahresbeginn zu genehmigen. Den Anteil behinderter Kinder im Kindergartenalter beziffert er mit zwei Prozent eines Jahrgangs; in der Schule erhöht sich der Anteil

auf 2,5 Prozent Lernbehinderte, 1,0 Prozent Verhaltensauffällige und 0,6 Prozent Sprachbehinderte. Die in der Integration im Kindergarten gemachten positiven Erfahrungen und Fortschritte gehen nach Meinung Wernstedts nicht verloren, auch wenn keine Integration in der Schule erfolgt. In Sonderkindergärten waren im Herbst 1994 3 615 Kinder, in integrierten Gruppen 420. In Niedersachsen gibt es 68 regionale Konzepte für die gemeinsame Betreuung von behinderten und nichtbehinderten Kindern in Kindergärten, erreicht werden damit 46 Prozent der Einwohner des Landes. Im laufenden Schuljahr bestehen 33 Integrationsklassen im vierten Jahrgang; 62 Kinder mit sonderpädagogischer Förderung werden auch im fünften Schuljahr eine Integrationsklasse besuchen können. 17 Orientierungsstufen und sechs IGSn haben Anträge auf Einrichtung von fünften Integrationsklassen gestellt. (rb, 31.5.95)

Kultusministerium denkt an Verkürzung der Referendanzzeit

(rb) Hannover.- Im Kultusministerium gibt es Überlegungen, vorrangig solche angehenden Lehrer in den Vorbereitungsdienst aufzunehmen, die in den Schulen dringend benötigt werden. Die sogenannte Kapazitätsverordnung, welche die Anstellung von Referendaren für Lehrämter regelt, mußte dazu geändert werden. Die zuständigen Abteilungen des Ministeriums haben den Auftrag, die rechtlichen Möglichkeiten dafür zu prüfen. In diesem Zusammenhang soll auch untersucht werden, ob eine Verkürzung der Referendanzzeit sich ohne Änderung des Beamtenrechtsrahmengesetzes vornehmen läßt. Der Vorbereitungsdienst dauert gegenwärtig 24 Monate, anscheinend werden 18 Monate für ausreichend gehalten. Derzeit gibt es einen wachsenden Stau von Bewerbern, die sich demnächst auf Wartezeiten bis zu zwei Jahren einzurichten haben. Zum jüngsten Einstellungstermin am 1. Mai waren 948 angehende Lehrer, die in den Vorbereitungsdienst wollten, abgewiesen worden, darunter 637 Grund- und Hauptschullehrer. (rb, 3.6.95)

Martin Luther spielend kennenlernen

Katlenburg/Kr. Northeim (epd). Anregungen, Ideen und Spiele zur Beschäftigung mit dem Kirchenreformer Martin Luther hat der Katlenburger Pastor Martin Weskott zusammengestellt. Die Materialsammlung enthält unter anderem Such- und Rätselspiele für die Lutherstädte Eisleben und Wittenberg sowie Ideen für spielerische Besuche von Museen. Am 18. Februar 1996 jährt sich der Todestag Luthers zum 450. Mal.

Die meisten Spiele seien bereits erfolgreich bei Konfirmandenfreizeiten erprobt worden, sagte Weskott gegenüber epd. Zur Zeit wird das Material redaktionell überarbeitet und eine Broschüre gedruckt, die nach den Sommerferien zum Preis von zwölf Mark bei der Katlenburger Kirchengemeinde erhältlich ist. (bl259/7.6.1995).

Genereller zweiter Berufschulstag steht vor dem Aus

(rb) Hannover.- Kultusminister Wernstedt wird mit seinen bildungspolitischen Vorstellungen in seiner Partei isoliert. Nachdem Landtagspräsident Milde sich dafür ausgesprochen hatte, es bei der Mehrzahl der Ausbildungsberufe bei ei-

nem Ausbildungstag zu belassen, hat jetzt auch Ministerpräsident Schröder Verständnis für die Forderungen des Handwerks signalisiert. Wernstedt hatte gegenüber Milde kritisiert, mit der Forderung nach einem Verzicht auf einen zweiten Berufsschulstag in einigen Ausbildungsberufen werde die „Substanz“ der bisherigen Berufsbildungspolitik der Landesregierung in Frage gestellt. Als Ergebnis der Gespräche des Handwerks mit Schröder wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, der Vertreter des Wirtschafts-, des Kultusministeriums, der Staatskanzlei und des Handwerks angehören. Insbesondere das Handwerk, das die Milde-Forderung lebhaft begrüßte, erwartet nach den Zusagen Schröders, daß die „Substanz“ nicht nur in Frage gestellt wird, sondern sich vielmehr auch ändert. Die SPD hatte in der letzten Legislaturperiode gemeinsam mit der CDU einen Antrag der FDP nach Abschaffung des zweiten Berufsschultages in stärker praxisorientierten Fächern abgelehnt. (rb, 9.6.95).

Hilfsaktion für 15jährigen Dimitri hat begonnen

Osnabrücker Kirchenkreis erwartet 101 Kinder aus Weißrußland

Osnabrück (epd). 101 Kinder aus Gomel in Weißrußland werden vom 2. bis 30. August im evangelisch-lutherischen Kirchenkreis Osnabrück erwartet. Darunter ist auch ein querschnittgelähmter Junge: Dimitri Kulik, seit einem Verkehrsunfall vor sieben Jahren auf den Rollstuhl angewiesen, ist bereits in der Stadt an der Hase angekommen. Der 15jährige soll in dieser Zeit in verschiedenen Kliniken von Stadt und Landkreis behandelt werden. Mehrere Monate lang liefern entsprechende Hilfeaufträge. 95.000 Mark sind inzwischen auf das Spendenkonto „Hilfe für Dimitri“ eingegangen. Sie machen die teure und intensive Rehabilitationsbehandlung möglich.

„Wir hoffen, daß Dimitri am Ende des Aufenthaltes vielleicht so weit ist, daß er allein an Krücken gehen kann“, erklärte Pastor Christian Baethge vom Organisationsteam der Tschernobyl-Ferienaktion. Außer für Dimitri ist es für 70 weitere Jungen und Mädchen aus Weißrußland das erste Mal, daß sie an der Ferienaktion der hannoverschen Landeskirche teilnehmen können. Für 18 Kinder ist es der zweite Ferienaufenthalt, zwölf Jungen und Mädchen sind sogar schon zum dritten Mal zu Gast in Osnabrück. Für sie zahlen die Gasteltern Reise und Unterkunft aus der eigenen Tasche.

Insgesamt 48 Gastfamilien aus den Osnabrücker Kirchengemeinden haben sich in diesem Jahr bereiterklärt, die Kinder aufzunehmen. Einige betreuen sogar vier bis fünf der kleinen Gäste. Der Kirchenkreis Osnabrück beteiligt sich damit zum vierten Mal an der Tschernobyl-Ferienaktion und wird es voraussichtlich auch im nächsten Jahr tun.

Auch dieses Mal sorgt ein umfangreiches Freizeitprogramm, zusammengestellt und organisiert vom Evangelischen Jugenddienst, für Abwechslung. Neben Spiel- und Kreativangeboten, Fahrten zum Jadedeich, in den Spielpark Dankern/Haren oder zu den Segelfliegern des Osnabrücker Vereins für Luftfahrt werden die Ferienkinder außerdem erstmals in der deutschen Sprache unterrichtet.

Begleitet werden die acht- bis 14jährigen außerdem von zwei Ärzten, einer Ärztin und drei Dolmetschern. Die vierwöchigen Ferien werden die Mediziner nutzen, um in den Städtischen Kliniken Osnabrück und der Dörenberg-Klinik in Bad Iburg zu hospitieren.

(bl1325/14.6.1995)

Kirchenkreis wünscht Streetworker für Rechtsradikale

Hagen/Kr. Cuxhaven (epd). Rechtsextreme Jugendliche bereiten im Kirchenkreis Wesermünde-Süd zunehmend Probleme. Deshalb hat sich der Kirchenkreistag in Hagen (Kr. Cuxhaven) dafür ausgesprochen, eine Stelle für einen Streetworker in Beverstedt zu schaffen. Pastor Claus Kühnast aus Lunestadt berichtete von Waffenkäufen einiger Familien, die sich damit schützen wollten.

Rund 30 Jugendliche sollen zur rechtsradikalen Szene in Beverstedt gehören. Hier soll der Streetworker Einfluß nehmen. Der Kirchenkreistag möchte damit einem erfolgreichen Einsatz in Hambergen (Kr. Osterholz) folgen. Über die Finanzierung dieser Stellen werden derzeit Verhandlungen mit der politischen Gemeinde und mit Einrichtungen der Jugendhilfe geführt. (bl313/13.6.1995)

Erster Ethikpreis des Sonntagsblattes geht nach Hannover

Silke Schliephake-Ebersbach schrieb über schwerstbehinderte Kinder

Hannover/Hamburg (epd). Die Erziehungswissenschaftlerin Silke Schliephake-Ebersbach aus Hannover hat den ersten Ethikpreis des Deutschen Sonntagsblatts zugesprochen bekommen. Mit einer Arbeit über „kooperative Heimerziehung schwerstbehinderter Kinder“ macht sie darauf aufmerksam, daß auch diese Kinder lernen und Erfahrungen sammeln könnten, obwohl ihnen Entwicklungsschritte häufig abgesprochen würden, berichtet die in Hamburg erscheinende Wochenzeitung. Die vier Ethik-Preisträger wurden im Rahmen des Kirchentages in Hamburg ausgezeichnet.

Die 43jährige vierfache Mutter hat selbst eine schwerbehinderte Tochter. Sie setzt auf eine „Sprache“ aus Berührung und Körperkontakt, die für jedes Kind individuell entwickelt werden muß. Der erste Preis ist mit 10.000 Mark dotiert. Die fünfköpfige Jury zeichnete die 27 jährige Bonner Biologin Anja Placke mit dem zweiten Preis (3.000 Mark) aus für eine Weltkarte der pflanzlichen Artenvielfalt.

Der dritte Preis (2.000 Mark) wurde geteilt zwischen Ulrich Feeser (Bonn) für seine katholisch-theologische Diplomarbeit über die Problematik der Transplantation von Hirngewebe und der Biologin Barbara Skorupinski (Zürich) für ihre Doktorarbeit über die ethische Beurteilung der Genmanipulation von Nutzpflanzen. Einen Sonderpreis Zivilcourage erhielt die Karlsruher Gefangenenbetreuerin Renate Becker.

Der Ethik-Preis für Hochschulabsolventen und der Sonderpreis waren in diesem Jahr zum ersten Mal vom Sonntagsblatt ausgeschrieben worden. In der Jury saßen Chefredakteur Arnd Brummer, die stellvertretende DGB-Vorsitzende Ursula Engelen-Kefer, der Physiker und Studienleiter Hans-Jürgen Fischbeck, der Berliner Bischof Wolfgang Huber und Jenoptik-Chef Lothar Späth. Brummer und der Sonntagsblatt-Herausgeber Landesbischof Horst Hirschler (Hannover) werden die Preise übergeben. (bl335/15.6.1995).

Schröder-Äußerung bewirkt Parteiaustritte bei der SPD

(rb) Hannover.- Die polemischen Äußerungen von Ministerpräsident Schröder über die Leh-

rer, die er als „faule Säcke“ bezeichnete, hat bei der SPD zu einer Reihe von Parteiaustritten geführt. In mehreren SPD-Unterbezirken schickten Mitglieder ihre Parteibücher zurück und begründeten ihren Schritt ausdrücklich mit dem Hinweis auf die Bemerkungen des Regierungschefs. Die Lehrerschelte Schröders und ihre Wirkungen kommen der SPD im Parteibezirk Hannover auch deshalb ausgesprochen unangelegen, weil sie gerade versucht, eine Mitgliederwerbemaßnahme in Gang zu bringen. (rb, 21.6.95)

Grundstein für Jugendzentrum in Salzgitter gelegt

„Beitrag zur Gerechtigkeit und Zeichen der Hoffnung“

Salzgitter (epd). Der braunschweigische Landesbischof Christian Krause und Regierungspräsident Karl-Wilhelm Lange haben am Dienstag nachmittag in Salzgitter-Fredenberg den Grundstein für den Bau eines Jugendzentrums gelegt. Fredenberg mit seinen mehr als 11.000 Einwohnern gilt nach den Worten des evangelischen Gemeindepfarrers Werner Müller als sozialer Brennpunkt. Eine ganze Reihe Jugendlicher sei wegen Diebstahls, Einbruchs und Verstößen gegen das Betäubungsmittelgesetz vorbestraft.

Der erste Bauabschnitt des Jugendzentrums soll in etwa einem Jahr fertiggestellt sein. Die Kosten sind mit 1,6 Millionen Mark veranschlagt. Die braunschweigische Landeskirche will sich an dem Projekt der Kirchengemeinde mit 300.000 Mark, die Stadt Salzgitter mit 200.000 Mark und das Land Niedersachsen mit 150.000 Mark beteiligen. Hinzu kommen unter anderem noch Lottomittel und Spenden.

Als einen „Beitrag zur Gerechtigkeit“ und als ein „Zeichen der Hoffnung“ bezeichnete Krause das Jugendzentrum. Regierungspräsident Karl-Wilhelm Lange sprach von einer „Zukunftsinvestition“. Als „Bauherr“ wies Gemeindepfarrer Müller darauf hin, daß die Jugendlichen schon seit zwei Jahren auf den Baubeginn warteten. Die handwerkliche Mitarbeit Jugendlicher am Bau gehöre zum pädagogischen Konzept. Nach Angaben des Gemeindepfarrers sind über 35 Prozent der Fredenberger unter 25 Jahre alt. (bl365/20.6.1995).

DGB und DAG im Berufsschulstreit einig gegen das Handwerk

(rb) Hannover.- In die Auseinandersetzung um den Berufsschulunterricht haben sich DGB und DAG eingeschaltet. Die beiden Gewerkschaften lehnen eine Verringerung des Schulanteils an der beruflichen Ausbildung ab. Die Handwerksorganisationen haben dies eindringlich verlangt. Eine Stundenreduzierung hätte verheerende Folgen für die jungen Menschen, weil sie abgekoppelt würden von bundeseinheitlichen Regelungen, meinen die beiden Gewerkschaften. Sie werfen dem Handwerk versuchte Erpressung der Landesregierung vor, weil versucht werde, eine Verkürzung des Berufsschulunterrichts mit der Bereitschaft zur Vermehrung der Lehrstellenzahl zu verknüpfen. Das Handwerk argumentiert, daß mehr als ein Viertel des Berufsschulunterrichts Sport und Religion ausmache; überdies komme es in zahlreichen Berufen darauf an, vor allem manuelle Fähigkeiten zu entwickeln. (rb, 22.6.95)

„Christliches ‘Vater unser’ hat keinen Platz in der Synagoge“

Landesrabbiner Brandt zur Problematik christlich-jüdischer Feiern

Göttingen (epd). Das „Vater unser“ könnten Juden und Christen vom Inhalt her gemeinsam sprechen, sagte der scheidende niedersächsische Landesrabbiner Henry G. Brandt auf einer Podiumsdiskussion am Donnerstagabend in Göttingen. Die Inhalte dieses Gebets seien durchaus jüdisch, fügte der Landesrabbiner hinzu. Er würde aber nie auf die Idee kommen, dieses Gebet in die synagogale Liturgie einzuführen, weil es ein Gebet der christlichen Kirche ist.

Brandt sprach auf Einladung der Göttinger Jüdischen Gemeinde und der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit über die Problematik christlich-jüdischer Zusammenarbeit und das Feiern jüdischer Feste durch Christen. Eine „christliche Seder-Feier“ der Göttinger Evangelischen Studentengemeinde (ESG) am Gründonnerstag dieses Jahres gab Anlaß für diese Diskussion.

Wolfgang Schillak, Pastor an der ESG, sagte, die Studierenden-Gemeinde habe die jüdische Tradition einer Seder-Feier und ihren Bezug zu einer Abendmahlsfeier nacherleben wollen. Die Seder-Feier ist traditionell der Auftakt des jüdischen Pessachfestes, in dem an den Auszug der Kinder Israels aus Ägypten gedacht wird. Schillak bedauerte, mit einer „Abendmahlsliturgie besonderer Gestaltung“ die religiösen Gefühle anderer verletzt und Irritationen ausgelöst zu haben.

Landesrabbiner Brandt beklagte, daß andernorts russische Emigranten, „vom Judentum unbefleckt“, von Christen zu einer Seder-Feier eingeladen werden. Dies sei „nicht nur verkappte Missionierung“. In einer solchen Feier würden „notwendige Grenzen verwischt“. Eine christlich-jüdische Ökumene sei bis zur messianischen Zeit unmöglich, fügte Brandt hinzu. Der „Messias“ wird nach jüdischem Glauben kommen, um die Welt auf das Reich Gottes vorzubereiten. Im christlichen Glauben war Jesus der Messias, der durch seinen Tod am Kreuz die Welt von ihren Sünden erlöst hat.

Diese Erlösung durch das Kreuz habe keinen Platz im Judentum, sagte Brandt. Die Juden müßten es aushalten, daß Christen dies so beteten. Wenn aber in einer christlichen Seder-Feier originäre jüdische Texte mit christlichen Inhalten ergänzt würden, habe dies den Anschein, sie müßten verbessert werden. Dies sei dann eine indirekte Kritik am Judentum. (bl382/22.6.1995)

Straßenkinder aus Kolumbien besuchten Hamelner Jugendanstalt

„Don Bosco“-Gruppe zu Gast im Kirchenkreis Laatzten-Pattensen

Hamel (epd). Eine achtköpfige Jugendgruppe aus Kolumbien besuchte Häftlinge der Jugendanstalt Hameln. Rund zweieinhalb Stunden diskutierten die jungen Südamerikaner mit Mitgliedern der „amnesty international“-Gruppe der Jugendanstalt. Der evangelische Seelsorger der Anstalt, Dieter Kulk, hatte die Gruppe der Gefangenenhilfsorganisation 1991 ins Leben gerufen. In deutschen Gefängnissen ist sie ein einmaliges Projekt.

Die inhaftierten Jugendlichen, die alle mehrjährige Haftstrafen verbüßen, wurden von den Gästen ausführlich nach ihren Beweggründen befragt. Einmütig sagten sie, sie seien der Gruppe beigetreten, um nicht immer an sich zu denken.

Indem sie sich für Gefangene in anderen Ländern einsetzen, wollten sie zeigen, daß sie nicht „so“ seien wie viele meinten. Die Kolumbianer, die dem katholischen Projekt „Ciudad Don Bosco“ in Medellín angehören, berichteten über Menschenrechtsverletzungen in ihrer Heimat und erkundigten sich nach den deutschen Haftbedingungen.

Die Südamerikaner sind vier Wochen lang Gäste im Kirchenkreis Laatzten-Patensen. Wie Kreisjugendwart Reinhard Köhler sagte, besteht seit fünf Jahren ein Austauschprogramm mit „Ciudad Don Bosco“. In diesem Projekt des Salesianerordens leben rund 900 Menschen, in erster Linie „Straßenkinder“ aus der Stadt Medellín, die als Drogenhochburg bekannt geworden sei. Ihnen wird eine Berufs- und Schul-ausbildung ermöglicht.

Vier der insgesamt acht Mitglieder der Reise-gruppe sind sogenannte „Straßenkinder“. Die jungen Männer zwischen 16 und 25 Jahren sind zum Teil Waisenkinder oder konnten von ihren Eltern nicht mehr versorgt werden, sagte Köhler. Sie machen zur Zeit alle eine handwerkliche Ausbildung. Begleitet werden sie von „Don Bosco“-Geschäftsführer Pater Citorino und drei weiteren Mitarbeitern. (bl402/24.6.1995)

Unterrichtsversorgung treibt mittelfristig auf Katastrophe zu

(rb) Hannover.- Kultusminister Wernstedt hat in einer Unterrichts des Kabinetts Stellung genommen zu der Volksinitiative von Mitgliedern des Landeselternrats, die eine langfristige Sicherung der Unterrichtsversorgung zum Ziel hat. Er weist darauf hin, daß 1995 und 1996 wegen der Haushaltslage jeweils 667 freiwerdende Lehrerstellen nicht wieder besetzt werden dürfen, darunter 110 Stellen an Berufsschulen. In vorsichtiger Form wirft er der Initiative vor zu verlangen, daß kein Ausgleich der Unterrichtsversorgung zwischen den einzelnen Schulformen vorgenommen werden soll, womit „die gute Unterrichtsversorgung der Gymnasien“ zu Lasten anderer erhalten würde. Wernstedt rechnet vor, daß die Schülerzahlen bis 1998 um etwa 80 000 und bis 2004 um weitere 56 000 steigen dürften. 1995/96 sei an den Berufsschulen gleichbleibend mit jeweils ca. 238 000 Schülern zu rechnen, zwischen 1998 und 2002 werde es schwankende Schülerzahlen um 248 000 geben und danach sieben Jahre lang ein Anstieg. Die Einstellung von zusätzlichen Lehrkräften, mit der der jetzige Versorgungsstand zu halten wäre, „übersteigt die Finanzkraft des Landes“. Die Äußerung bestätigt, daß mittelfristig eine katastrophale Unterrichtsversorgung zu erwarten ist, gegen die die Landesregierung nichts tun will – was den Anlaß für das Ingangsetzen der Volksinitiative geliefert hat. (rb, 27.6.95)

Lüneburger decken Mittagstisch für hungrige Kinder

Kirchengemeinde will Bedürftigen „bedingungslos helfen“

Lüneburg (epd). Viele Kinder verlassen morgens mit knurrendem Magen das Haus und bekommen auch mittags nichts Gesundes in den Bauch. „Wenn sie von der Schule kommen, könnenn sie ihren Hunger bestenfalls mit einer Schnitte Brot oder einer selbst aufgekochten Tasse Brühe stillen. Vitaminreiches frisches Obst, Milchreis oder Joghurt gibt's oft nicht“, hat Pastor Jürgen Wesenick aus der Lüneburger Paul-Gerhardt-Gemeinde herausgefunden.

Mit einem kostenlosen Mittagstisch für Kinder im Alter zwischen sechs und 16 Jahren will die Kirchengemeinde gegen diese Form der alltäglichen Armut in der Nachbarschaft angehen. Denn, so Wesenick, eine gesunde Ernährung sei auch eine Voraussetzung für gute Schulleistungen,“ und damit eine wichtige Investition in die Zukunft“.

Im Einzugsbereich der Kirchengemeinde wohnen viele alleinerziehende Mütter, stehen zwei Obdachlosenasyile. „Etlliche Frauen arbeiten, haben keine Omas, die auf die Kinder aufpassen können, und sind auch bei den Kindergartenplätzen leer ausgegangen. Einigen von ihnen fällt es schwer, neben Frühstück und Abendbrot ein warmes Mittagessen vorzubereiten“, sagt Wesenick. In anderen Familien fließt das Geld in den Alkohol und nicht in das Essen.

Wenn die Haushaltskasse knapp sei, werde zuerst an Kleidung und Lebensmitteln gespart. „Aus Gesprächen mit betroffenen Frauen wissen wir, daß die Hauptnahrung vieler Kinder Brot, Margarine und Marmelade ist. Wurst und Käse, Obst und Milchprodukte sind die Ausnahme. Abends gibt es Kartoffelchips, mittags Tütensuppen, Brühwürfel, Brot oder gar nichts.“ Bei dem Versuch, daran etwas zu ändern, kommen die Initiatoren schlecht an die Eltern heran. Sie setzen deshalb auf den „Mundfunk“ unter den Kindern, damit das Projekt noch bekannter wird.

Wesenick und die derzeit 20 mit Servieren, Einkaufen, Hol- und Bringendiensten beschäftigten ehrenamtlichen Frauen und Männer des Mittagstisches wollen niemanden missionieren. „Wir sehen die betroffenen Kinder als Nächste im klassisch-biblichen Sinn. Wir hoffen, daß sie aufgrund einer gesünderen Ernährung in der Schule bessere Leistungen bringen, wenigstens einen Hauptschul- oder sogar einen Realschulabschluß erreichen.“

80 Mark seien dafür monatlich pro Kind nötig. Für knapp 20.000 Mark könnten 20 Jungen und Mädchen ein Jahr mitessen. Die Unterstützung für das Ende April gestartete Projekt ist bisher gut. Schon jetzt sind von Firmen und Privatleuten etwa 5.600 Mark Spenden eingegangen. (bl429/29.6.1995)

Bergen-Belsen zeigt teilweise unbekanntes Fotomaterial

Bergen-Belsen/Kr. Celle (epd). Die Gedenkstätte Bergen-Belsen (Kr. Celle) zeigt vom 3. Juli bis 2. Oktober in ihrem Dokumentenhaus eine Sonderausstellung unter dem Titel „Bergen 1945“. Erarbeitet wurde das textlich ins Deutsche übersetzte Material vom „Imperial War Museum“ in London. Auf 20 Stelltafeln werden nach Angaben des pädagogischen Mitarbeiters der Gedenkstätte, Julius Krizsan, teilweise Fotos vom Konzentrationslager Bergen-Belsen ausgestellt, die in Deutschland noch nicht zu sehen waren. Im Konzentrationslager Bergen-Belsen kamen etwa 100.000 Kriegsgefangene und Häftlinge um. Das im 15. April 1945 von den Briten befreite KZ wurde weltweit zu einem Symbol für die schlimmsten Exzesse und für die menschenverachtende Barbarei des Nationalsozialismus. (bl427/28.6.1995)

„Wohnt der Pastor in der Kirche?“ – „Ist der Weihnachtsmann Gott?“

Evangelische Kindergärten als Fachinstanz für religiöse Fragen

Oldenburg (epd). „Wohnt der Herr Pastor in der Kirche?“, „Ist der Weihnachtsmann Gott?“

„Wenn Oma und Opa sterben, wo sind sie, wenn sie tot sind?“ – mit Fragen dieser Art bestürmen Kids aus Kindergärten die Erzieherinnen. Immer mehr werde die evangelische Kindertagesstätte zur Fachinstanz für religiöse Fragen, sagte die Kindergartenbeauftragte der Oldenburger evangelischen Kirche, Ingrid Klebingat, in einem Gespräch mit dem Evangelischen Pressedienst. Antworten und religiöse Gespräche würden auch Eltern helfen, einen Zugang zum christlichen Glauben zu finden.

„Die Eltern registrieren, daß die Kinder da etwas mitbekommen, was ihnen selber auch gut tut,“ sagt Klebingat. Religionspädagogische Angebote seien deshalb ein Schwerpunkt der Fortbildungsseminare der Oldenburger Kirche für Erzieherinnen. Unter den geplanten Kursen für das kommende Jahr sind außerdem Seminare wie „Meditation mit Kindern“, „Bibliodrama“ sowie Studientage über „Pfingsten“, „Kinder in der Bibel“ und „Das Abendmahl“.

Das Beten mit Kindern sei für viele Eltern ein Problem, sagt Kindergartenleiterin Brigitte Mittelstaedt (Wilhelmshaven). Bekannt seien Traditionsgebete wie Abendgebete, die sich reimen. Aber auf die greife man in ihrem Kindergarten nicht zurück, berichtet die Erzieherin. „Wir versuchen vielmehr, Kinder in ihrem Erleben ernst zu nehmen. Wenn zum Beispiel jemand im Krankenhaus liegt und das Kind hat Angst um diese Person, versuchen wir, aus dieser Situation heraus Gebete zu finden.“ Diese Gebete seien „Formulierte Gedanken“ der Kinder. (bl434/29.6.1995)

Interesse an Erziehungsfragen wächst

Oldenburger Evangelische Familienbildungsstätte legt Bericht vor

Oldenburg (epd). Unsicherheiten in der Erzieher-Rolle und in der Folge diffuse Schuldgefühle bei Eltern seien der Grund dafür, daß der Bedarf an Familienbildung offenbar zunehme. Diesen Trend schildert die Leiterin der Oldenburger Evangelischen Familienbildungsstätte (EFBS), Gerda Prießes, in ihrem jetzt vorgelegten Jahresbericht 1994. Grund für die steigende Verunsicherung in Erziehungsfragen sei der Wertpluralismus der heutigen Gesellschaft, meint Pries. Als stabil im Vergleich zum Vorjahr bezeichnet die EFBS-Leiterin die Teilnehmerzahlen: rund 7.000 Interessierte in etwa 630 Kursen.

Die Angebote der Evangelischen Familienbildungsstätte werden von 114 nebenamtlichen Kursleiterinnen und -leitern gewährleistet. Außer der EFBS-Leiterin gibt es eine fest angestellte pädagogische Mitarbeiterin und zwei Verwaltungskräfte in Teilzeitarbeit. Aufgrund knapper werdender Finanzen seien zunehmend Kooperationsmodelle für die Arbeit der EFBS bestimmend, erläutert Pries.

Partner seien die Evangelische Erwachsenenbildung, einzelne Kirchengemeinden, das Diakonische Werk, die Gemeinwesenarbeit in Kreyenbrück und an der Rennplatzstraße sowie das Jugendamt der Stadt Oldenburg. In Einzelfällen habe es auch eine Zusammenarbeit mit Krankenkassen gegeben, die sich mehr und mehr bereit erklärten, Gebühren für Gesundheitsbildungskurse zu erstatten. (bl1453/4.7.1995)

Schon Fünfjährige fühlen sich als „die starken Männer“

Forschungsprojekt über „Manns-Bilder“ im Kindergarten

Braunschweig (epd). Das „Mann sein“ beginnt bereits im Kindergarten. Wenn dort Fünfjährige ein größeres Paket die Treppe hochtragen, verkünden sie stolz: „Die starken Männer schaffen das schon!“ Und nach wie vor malen die Jungen am liebsten Autos, Kampfszenen, Piraten und Feuerwehrmänner. Im Spiel geht es immer wieder darum, wer von ihnen der „Boß“ ist.

Dies sind einige der Beobachtungen, die die Mitarbeiter des Projektes „Manns-Bilder“ in vier Kindertagesstätten und zwei Kindergruppen in Braunschweig gesammelt haben. Der Psychologe Tim Rohrman und der Pädagoge Werner Baumgärtel werten derzeit 85 Stunden Videoaufzeichnungen, Interviews mit 19 Erzieherinnen und die Ergebnisse einer Malaktion über „Männlichkeit“ aus.

Die Ergebnisse sollen, wie Rohrman dem Evangelischen Pressedienst sagte, unter anderem der Fortbildung der Erzieherinnen zugute kommen. Die Projektmitarbeiter kooperieren dabei mit dem Diakonischen Werk, dem Dachverband der Elterninitiativen und dem städtischen Jugendamt in Braunschweig.

Finanziert wird die bis Februar 1996 befristete „Manns-Bilder“-Forschung vom Land Niedersachsen, geleitet von Professor Peter Thoma von der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel. Nachdem die Mädchen schon länger ein Thema seien, komme nun langsam die besondere Situation der Jungen in den Blick, rechtfertigt Tim Rohrman das Projekt. Man müsse sich von dem Klischee verabschieden, „Jungen sind nun einmal so“.

Die Braunschweiger Untersuchung, die neben einer weiteren in München bislang einmalig im Bundesgebiet ist, bestätigt zunächst, daß Jungen in Kindergärten gewaltbereiter als Mädchen sind und häufiger auffälliges Verhalten zeigen. Rohrman führt dies nicht zuletzt auf Unsicherheit und Orientierungssuche zurück. Jungen bräuchten Unterstützung auf ihrer Suche nach Männlichkeit. Der Diopompsychologe plädiert deshalb für eine geschlechtsbezogene Pädagogik, allerdings ohne die Jungen von den Mädchen zu trennen.

Hier ist für die Projektmitarbeiter auch der Ansatz in der Fortbildung der Erzieherinnen. Langfristig bräuchten Jungen – aber auch Mädchen – mehr Männer als Erzieher. Darüber hinaus müßten die Väter stärker in den Alltag der Kindergärten einbezogen und überhaupt mehr Männer in den Alltag der Kindertagesstätten geholt werden. In den evangelischen Kindergärten in Bevenrode, der an dem Projekt beteiligt ist, kommt immerhin schon einmal in der Woche der Pfarrer und setzt sich mit den Männern und Frauen von morgen auseinander. (bl505/12.7.1995)

Niedersachsen kappt seine internationalen Kontakte aus Geldmangel

(rb) Hannover.- Niedersachsen muß seine ohnehin schon verkürzten internationalen Kontakte wegen der Haushaltslage 1996 noch weiter drastisch einschränken. Gegenüber den Mipla-Ansätzen von 4,7 Millionen Mark für die internationale Zusammenarbeit und 3,5 Millionen Mark für die Entwicklungszusammenarbeit müssen von der Staatskanzlei jetzt noch einmal 1,5 bzw. 1,1 Millionen Mark eingespart werden. Damit dürften die partnerschaftlichen Beziehungen des Landes mit polnischen und russischen Regionen künftig nur noch auf Sparflamme fortgeführt werden. (rb, 25.7.95)

Wechsel im RPI

Dr. Michael Meyer-Blanck, seit vielen Jahren am RPI Loccum, zunächst mit dem Bereich der Konfirmandenarbeit betraut und zuletzt als Leiter der religionspädagogischen Ausbildung in den Vikariatskursen tätig, hat Loccum zum 1.8.1995 verlassen, um an der Humboldt-Universität in Berlin eine Professur für Praktische Theologie zu übernehmen.

Nachdem Dr. Bernhard Dressler zum neuen Rektor des RPI berufen wurde, war die Stelle eines Dozenten für den RU an Gymnasien und Gesamtschulen kurzfristig vakant. Sie konnte jetzt mit StR Michael Wermke sehr schnell besetzt werden.

Michael Wermke ist bereits durch zahlreiche Veröffentlichungen hervorgetreten. Er studierte Germanistik und Theologie in Berlin und Göttingen. Nach seinem Referendariat an einer Gesamtschule war er vor allem am Gymnasium Fallersleben und dem Goethe-Gymnasium in Hildesheim tätig.



Bedanken möchten wir uns ganz herzlich für die bisher eingegangenen Spenden für den Pelikan.

Es sind aber noch Spenden möglich und nötig. Der Betrag ist gedacht zur Deckung der hohen Unkosten im Porto- und Vertriebsbereich.

**Unsere Bankverbindung lautet:
Kirchliche Verwaltungsstelle Loccum,
Spende Pelikan, Konto-Nr. 222 000,
Sparkasse Loccum, BLZ 256 515 81**



GRUNDSÄTZLICHES

Christian Grethlein

Identität und Differenz

Der RU an der pluralistischen Schule*

Die Heutige Diskussion um den RU

„Es rumort offensichtlich.“¹ So beginnt H. Schröder seinen Beitrag im Themenheft „Religionsunterricht und Konfessionalität“ der Zeitschrift „Evangelischer Erzieher“. Die 80er Jahre waren religionspädagogisch durch fachdidaktische Diskussionen, vor allem zur Symboldidaktik², und durch die Beschäftigung mit dem Lernort Gemeinde bestimmt – auf dem Hintergrund einer konsolidierten Stellung des RU an den öffentlichen Schulen. Doch die politische Wende und die ihr folgenden bildungspolitischen und ekklesiologischen Diskussionen änderten dies rasch, bzw. machten unterschwellig Schwelendes sichtbar. Entgegen früheren Konzeptionsdebatten zum RU geben diesmal überwiegend Lehrerinnen und Lehrer bzw. andere unmittelbar mit der Praxis Befasste, weniger die Universitäten oder kirchliche Institute, den Ton an. Das spricht dafür, daß die neue Diskussion praxisrelevant ist und sich eine genauere Beschäftigung mit ihr im Interesse der praktischen Vollzüge lohnt.

Versucht man die Diskussionsbeiträge zur Frage der angemessenen Konstitution des RU systematisch zu bündeln, treten zwei miteinander verbundene, aber unterscheidbare Diskurse hervor: Im einen geht es um die Frage der Konfessionalität des RU, oder als Forderung formuliert: um einen „Ökumenischen Religionsunterricht“³; im anderen wird grundsätzlicher nach einem nichtchristlich gebundenen Unterrichtsfach mit dem Thema „Religion“ gefragt, nach einem „Allgemeinen Religionsunterricht“⁴. Dieses zweite, radikalere Postulat sprengt den bisherigen rechtlichen Rahmen des Grundgesetzes, das erste könnte – bei entsprechender Erklärung der Kirchen – zumindest mancherorts mit dem Art. 7,3 GG kompatibel sein⁵. Den Hintergrund für beide Gesprächsgänge bilden Veränderungen in Kirche, Gesellschaft und Schule. Da sie von einem künftigen zeitgemäßen RU berücksichtigt werden müssen, sei kurz an fünf wesentliche Entwicklungen erinnert, wobei – praxisbezogen – ihre Auswirkungen auf Schülerinnen/Schüler und deren Eltern und Lehrerinnen/Lehrer im Vordergrund stehen:

– Die Selbstverständlichkeit der Kirchenmitgliedschaft geht in Deutschland allgemein zurück⁶. Am radikalsten gilt dies für ostdeutsche Großstädte wie z.B. den Ostteil Berlins oder Halle, in denen wohl deutlich weniger als 10 % der Schülerinnen und Schüler getauft sind. Der allgemein mit ca. 25 % ange-

gebene Anteil der evangelischen Kirchenmitglieder an der Gesamtbevölkerung in den neuen Bundesländern enthält überproportional viel alte Menschen. Die christlichen Kinder und Jugendlichen sind auf jeden Fall in den meisten Regionen der neuen Bundesländer nur noch eine kleine Minderheit. Doch auch in den alten Bundesländern wirken sich die vielen jährlichen Kirchaustritte auf die Schule aus. Neben der wachsenden Zahl institutionell-religiös ungebundener Kinder und Jugendlicher gehören auch immer mehr Lehrer und Lehrerinnen keiner Kirche mehr an. Auch hier ist im ostdeutschen Raum die Situation sehr viel radikaler. Auf Grund der Volksbildungspolitik der DDR sind Lehrer und Lehrerinnen, die einer christlichen Kirche angehören, die Ausnahme. Dies ist übrigens ein zentrales Problem für den Aufbau des RU in den neuen Bundesländern; Weiterbildungsmaßnahmen greifen auch deshalb nicht oder zu kurz, weil nur wenige Lehrer und Lehrerinnen Kirchenmitglieder sind.

- Ebenso wichtig, wenn auch in der Diskussion kaum beachtet, für den Stand des RU an den öffentlichen Schulen ist die Tatsache, daß im Osten nur ein kleiner, im Westen noch ein größerer Teil der Eltern ein pädagogisches Engagement der Kirche befürwortet. Nach der 3. EKD-Mitgliedschaftsumfrage stimmten 51 % der westdeutschen und 40 % der ostdeutschen Protestanten dem Item zu: „Die evangelische Kirche soll einen Beitrag zur Erziehung der Kinder leisten“⁷. Bei den Konfessionslosen, in Ostdeutschland die überwiegende Mehrheit, bejahten nur 27 % (im Westen) bzw. 21 % (im Osten) diese Aussage⁸. Auch hier ist zu vermuten, daß diese Auffassung ebenfalls von nicht wenigen Lehrern und Lehrerinnen, wohl auch Religionslehrern und -lehrerinnen vertreten wird. Empirische Befunde bei Umfragen unter Religionslehrerinnen/Religionslehrern lassen ein Verhältnis zur Kirche erkennen, das A. Feige griffig als „symbiotische Distanz“ beschrieb⁹.
- Weiter ist darauf hinzuweisen, daß bei Kirchenmitgliedern das Bewußtsein für die jeweilige Konfessionszugehörigkeit abnimmt. Dafür sprechen etwa die zunehmende Zahl von Eheschließungen zwischen konfessionell differenten Partnern¹⁰, aber auch Redewendungen wie „wir haben alle einen Herrgott“ und Kuriositäten wie Kirchaustritte aus der evangelischen Kirche wegen Verlautbarungen und Handlungen des Papstes. Allerdings zeigt sich gerade in der konkre-

* überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten im November 1994 in Loccum

- ten Unterrichtspraxis, daß dem schwindenden Konfessionsbewußtsein in Glaubenseinstellungen nicht unbedingt eine ökumenische Aufgeschlossenheit entspricht. H. Bauer berichtet: „Evangelische Eltern empfinden es als eine Zumutung, daß ihre Kinder in den katholischen Religionsunterricht gehen müssen, wo doch die Katechetin das Kreuzzeichen mache. ‘Kann man das ihr nicht verbieten?’ Umgekehrt setzen Eltern ... der katholischen Diözesanleitung zu mit der Beschwerde über einen evangelischen Religionslehrer, der den Papst in Sachen Geburtenkontrolle¹¹ angreife“.
- Allgemein gesellschaftlich ist eine Pluralisierung der Lebensstile nicht zu übersehen. „Je mehr die Menschen die Wahl haben, desto unterschiedlicher können sie ihr Leben komponieren. Garderobe, Interieurs, Berufskarrieren, Ansichten und Einstellungen, persönliche Beziehungs- und Familiengeschichte, körperlicher Habitus, Sprachmuster – viele Bereiche, die uns als Subjekt ausmachen, scheinen sowohl in sich differenzierter geworden zu sein als auch in ihrer Kombination vielfältiger“¹². Für die Schulpraxis erwächst hieraus eine doppelte Herausforderung: zum einen bedürfen die Kinder und Jugendlichen der Orientierungshilfe, um verantwortlich aus den unterschiedlichen Lebensstilen und -möglichkeiten sowie Einstellungen und Ansichten auszuwählen; zum anderen stellt sich die Aufgabe, den im Lebensstil unterschiedenen Kindern und Jugendlichen zu einer gemeinsamen Kommunikationsbasis zu verhelfen.
 - Dies ist für die Schule deshalb von besonderer Bedeutung, weil die religiöse Praxis bzw. das Gespräch über religiöse Fragen offensichtlich den Raum der Familie verläßt. Das hängt eng mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Differenzierungsprozeß zusammen, durch und in dem sich die Funktionen von Familie und Schule wandeln. Auch hier ist die Entwicklung in Ostdeutschland sehr viel radikaler, besonders durch das dort ausgebaute Krippen- und Hortwesen. Außerfamiliäre Institutionen übernehmen dabei wichtige, traditionell familiär wahrgenommene Erziehungsfunktionen. Für den hier zu verhandelnden Zusammenhang ist dabei die Verlängerung der Schulzeit in doppelter Hinsicht von Wichtigkeit. Die Kinder und Jugendlichen gehen am Tag länger in die Schule, die durch Hausaufgaben weit in den familiären Bereich hineinragt, und besuchen zugleich über mehr Jahre hinweg öffentliche Bildungseinrichtungen. Schule ist deshalb von einer primär auf das Leben vorbereitenden Institution zu einem eigenen Lebensraum geworden, der für das Leben von Kindern und Jugendlichen entscheidend ist¹³. Dadurch wird die traditionelle Zuordnung des Erlernens vor allem von Kenntnissen zur Schule zunehmend fragwürdig. Neue primär reformpädagogische Ansätze, etwa zur Pflege des Schullebens, die Profilierung von Einzelschulen u.ä., versuchen dem Rechnung zu tragen.

Die fünf skizzierten Entwicklungen kann man mit der Formulierung des Themas zusammenfassend folgendermaßen begrifflich fassen: *Die Differenzen wachsen, die Identität nimmt ab*. Wenn man dies als Hintergrund nimmt, vor dem die beiden konzeptionellen Vorschläge zum RU diskutiert werden, ergeben sich folgende systematische Fragen: *Wie kann in der bundesrepublikanischen pluralistischen Gesellschaft an der öffentlichen Schule der – zumindest bei erstem Hinsehen – unstrittig wichtige Bildungsgegenstand Religion unterrichtet werden? Gewinnt er seine Identität durch den Bezug auf eine Kirche bzw. das Christentum und wendet sich von dort Differentem, den sog. Fremdreligionen oder anderen Weltanschauungen zu, oder sind in seiner, mit einem allgemeinen Religionsbegriff formulierten Identität die Differenzen gleichsam bereits integriert?*

Zwei Reformvorschläge zur Neu- bzw. Umgestaltung des RU

„Lebensgestaltung – Ethik – Religion“
als Form des „RU für alle“

Schon seit längerem kritisieren einzelne Religionspädagogen wie G. Otto die kirchliche Bindung des bundesrepublikanischen RU. Politische Bedeutung bekam die damit verbundene Forderung nach einem „allgemeinen Religionsunterricht“ erst nach

der politischen Wende durch den Brandenburger Reformversuch Lebensgestaltung – Ethik – Religion (LER). Ich möchte mich ihm hier aus folgenden drei Gründen exemplarisch für andere, in der Literatur artikuliert Vorschläge zuwenden:

- LER versucht auf die spezifische Situation von Jugendlichen (allerdings nicht von Kindern!) der neuen Bundesländer einzugehen. Damit bezieht er sich auf einen wesentlichen Auslöser der neuen Debatte um den RU.
- LER versteht sich selbst auf einem „Weg ... auf dem die bisherige Entwicklung des Religions- und Ethikunterrichts, die religionspädagogische Diskussion in den alten Bundesländern und neuere Entwicklungen in Europa konstruktiv aufgehoben werden können“¹⁴.
- Schließlich liegen mittlerweile umfangreiche „Hinweise für den Unterricht Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion“¹⁵ vor, die ein deutliches Bild von der Didaktik dieses Experiments geben. Damit tritt die Diskussion um einen „allgemeinen Religionsunterricht“, „RU für alle“ o.ä. in Deutschland erstmals in eine konkrete didaktische Phase. Es ist – nach den „Hinweisen“ – das Ziel, „biographische, kulturelle, weltanschaulich-religiöse Identität in der Wahrnehmung und Reflexion von Differenz auszubauen“¹⁶.

Trotz seiner kurzen Geschichte muß man bereits Quellenforschung treiben, um die verschiedenene Ströme zu verstehen, die zum Konzept von LER führten. Mit G. Eggers nehme ich hier vier Quellen an, die sich in der Zeit zwischen November 1989 und Oktober 1990 entwickelten und verbanden:¹⁷

- Die Arbeitsgruppe „Allgemeinbildung und Lebensgestaltung“, die aus dem Berliner Forum „Bildungsnotstand“ (vom 9.11.1989) hervorgegangen war, erhob im Januar 1990 die Forderung nach „Lebensgestaltung“ als neuem Schulfach. Hier sollte die „Befähigung des Menschen zur selbstbestimmten und sinnvollen Gestaltung seines Lebens“ im Zentrum stehen. Empfohlen wurde ein fakultativer Kurs für polytechnische und erweiterte Oberschulen (die heutige Oberstufe der Gymnasien).
- Im April 1990 nahm die Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen des Kirchenbundes ein Diskussionspapier zustimmend zur Kenntnis, das die Einführung eines für alle Schülerinnen und Schüler verbindlichen Pflichtfaches „Ethik“ vorschlug, und zwar von der 1. Klasse an. Ausdrücklich wurde dabei darauf hingewiesen, daß sich die Christenlehre im Raum der Kirche bewährt habe und beibehalten werden solle.
- Bereits 1989 hatte die DDR-CDU dem Volksbildungsministerium Ausarbeitungen zu einem religionskundlichen Unterricht zugeleitet. Noch Anfang 1991 sprach die damalige sächsische Kultusministerin S. Rehm sich für „Religionskunde, die Kinder mit Weltreligionen vertraut macht“, als Pflichtfach aus.
- 1990 erarbeitete die vom DDR-Bildungsminister Meyer eingesetzte Kommission Ethische Bildung „Empfehlungen zur Einführung des Faches ‘Lebensgestaltung/Ethik’ in den Schulen der ostdeutschen Länder“. Es sollte den Schülerinnen und Schülern helfen, „in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft weitgehend selbstbestimmt und solidarisch leben zu lernen“.

Bei diesen vier Vorschlägen fällt didaktisch die starke Betonung des Kriteriums der Schülergemäßheit auf, das Kriterium der Sachgemäßheit¹⁸ tritt demgegenüber zurück. Von daher verwundert es auch nicht, daß die Bezeichnung des Sachgegenstandes merkwürdig oszilliert. Damit ist man konzeptionell am Ende eines „allgemeinen Religionsunterrichtes“ angekommen, in dem „Religion“ selbst immer weiter ausgedehnt wird und schließlich in Begriffen wie „Lebensgestaltung“ aufgeht (die letztlich den Raum der Schule weit überschreiten).

Konkreten politischen Niederschlag fanden diese Vorstöße in der Brandenburger Koalitionsvereinbarung von SPD, Bündnis '90 und FDP am 1.11.1990. Hier wurde festgelegt, daß an den Schulen „ein breit angelegter Unterricht in Religions- und Lebenskunde“ eingeführt werden soll; zugleich sei die „konfessionelle Unterweisung in Verantwortung der Kirchen zu belassen“¹⁹. Das Hauptziel des im folgenden als LER bekannten Lernbereichs ist zugleich seine Überschrift: „Gemeinsam leben lernen“²⁰. Entgegen der Trennung der Schülerinnen und Schüler in die beiden Formen von RU und Ethik will die Bran-

denburger Landesregierung den Raum für den Dialog über Differenzen hinweg schaffen.

Bei der didaktischen Durchführung zeigen sich jedoch erhebliche Schwächen, die sowohl in einer einseitigen Analyse der Situation der Jugendlichen als auch in dem weitgehenden Fehlen einer fachdidaktischen Sachanalyse begründet sind. Das Spannungsfeld zwischen Identität und Differenz wird einseitig aufgelöst:

– Grundsätzlich ist LER von einem großen Vertrauen in die Jugend gekennzeichnet. So heißt es in den „Hinweisen“: „In der Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen geht es um die gemeinsame Suche nach verbindlichen Werten, Gerechtigkeit und Wahrheit und um die Übernahme von Verantwortung entsprechend den eigenen Möglichkeiten. Schülerinnen und Schüler sollen darin unterstützt werden, sich ihrer Wertvorstellungen und Motive bewußt zu werden und ihre Wertmaßstäbe weiterzuentwickeln“²¹. Es finden sich in den „Hinweisen“ nur sehr allgemeine Zielformulierungen, die darüber hinaus in materialer Hinsicht äußerst fragwürdig sind. So heißt es z.B.: „Sie (sc. die Schülerinnen und Schüler, C.G.) sollen eine Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung, der Pluralität von Lebensstilen, Weltanschauungen und Religionen, Werten und Traditionen gewinnen und am Fremden die Relativität der eigenen Lebenswelt erfahren ...“²². Abgesehen davon, daß es moralpädagogisch ein verfehltes Ziel ist „Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung“ anzustreben – für nazistische, fremden-, frauenfeindliche, antisemitische u.ä. Überzeugungen kann dies nicht gelten –, ist die Überforderung der Schülerinnen und Schüler hierdurch unübersehbar. Sie selbst müssen die wesentlichen Inhalte des Lernbereichs und seine Ziele bestimmen. Angesichts der schwierigen Auswirkungen der Volksbildung in der DDR dürfte es im LER-Unterricht in Brandenburg häufig eher um Korrekturen als um „Weiterentwicklungen“ gehen. Aber auch westdeutsche Jugendliche sind in hohem Maße entwicklungsbehindernden Einflüssen ausgesetzt, die kritisch im Unterricht untersucht und bearbeitet werden müssen.

– Bei der zuletzt geäußerten Kritik stößt man auf eine weitere gravierende Schwäche von LER, die inhaltliche Allgemeinheit. Hier kann die Erinnerung an die Bedeutung der Sachgemäßheit für Didaktik weiterhelfen, die – recht verstanden – einer Schülerorientierung nicht widerspricht. Die christliche Religion enthält lebenseröffnende Einsichten und Erfahrungen, die außerhalb der – zumindest teilweisen – Eindimensionalität der Moderne gewonnen wurden und für die Jugendlichen wichtige Orientierung bei der Lebensführung bieten. Allerdings – damit ist ein Grundproblem eines allgemeinen Religionsunterrichtes wie LER markiert – erfordert eine solche Orientierung eine den Unterricht leitende Perspektive, die je nach Schulart und Altersstufe in unterschiedlicher Weise für Differenzierungen offen sein muß. Die Abstraktion „Religion“ verbirgt die Tatsache, daß Religion nur in konkreten Erscheinungsformen vorfindlich ist, in deren Zentrum meist keine abstrakten Lehren, sondern Worte und Ausdruckshandlungen umfassende Riten, im Bereich der christlichen Religion der Gottesdienst, stehen²³. Wenn man also den Gegenstand Religion sachgemäß bearbeiten will, wird ein Religionsunterricht, der gerade dieses Zentrum von Religion ausblendet, problematisch. Dabei ist zu beachten, daß auch ein Unterricht in allgemeiner Religion o.ä. an Wertsetzungen nicht vorbeikommt. Das in den „Hinweisen“ von LER wiederholt durchscheinende Ideal der „Wertfreiheit“ ist zum einen erkenntnistheoretisch nicht erreichbar und zum anderen pädagogisch verfehlt. Bei einem Unterricht in allgemeiner Religion tritt an die Stelle der jeweiligen Kirche als Normgeberin eine andere Instanz, konkret bei LER die Landesregierung von Brandenburg und ihre jeweiligen ethischen und religiösen Vorstellungen.

So kann festgestellt werden: Zwar leuchtet das Ziel von LER, Schülerinnen und Schülern im Bereich der Daseins- und Wertorientierung gemeinsam zu unterrichten, pädagogisch unmittelbar ein; aber die konkrete didaktische Gestaltung überzeugt nicht. Sie überfordert die Jugendlichen, orientiert sich an einer illusorischen „Wertfreiheit“ und ist damit zumindest gegenüber dem Gegenstand Religion nicht sachgemäß. Weniger aus didaktischen

als vielmehr aus praktischen²⁴ Gründen wurde der Lernbereich LER entgegen den ursprünglichen Intentionen dann auch in der Praxis differenziert. Es wird unterschieden zwischen einer Integrationsphase für alle Schülerinnen und Schüler und einer Differenzierungsphase, in der Schülerinnen und Schüler entweder an LE oder an einem kirchlich verantworteten RU teilnehmen. Die Abstimmung beider Phasen aufeinander ist nicht gelöst und ein Konfliktpunkt zwischen der Brandenburger Landesregierung und der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg. Wenn – wie zu vermuten ist – nach der römisch-katholischen sich auch die evangelische Kirche aus dem LER-Modellversuch zurückzieht, darf man gespannt sein, ob aus LER ein LE wird, also ein für alle verbindlicher Ethikunterricht ohne Religion, oder ob der Staat den Unterricht in Religion in die eigene Hand nimmt (wofür es in Deutschland durchaus – allerdings sehr problematische – Vorläufer gibt). Die jetzt in LER als Differenz erscheinende Religion müßte ja dann auch inhaltlich in das rein staatlich verantwortete Fach „integriert“ werden, ein nicht nur verfassungsrechtlich äußerst bedenkliches Unterfangen.

„Ökumenischer Religionsunterricht“

Unter der programmatischen Forderung „Ökumenischer RU“ verbergen sich unterschiedliche Modelle:²⁵

- Die – heute schon rechtlich mögliche – Kooperation zwischen konfessionellen Religionsgruppen in einzelnen Projekten, Unterrichtsstunden o.ä.;
- die – rechtlich nur in Ausnahmefällen mögliche – Bildung von Religionsklassen, die Schülerinnen und Schüler beider Konfessionen besuchen, wobei der Lehrer/die Lehrerin einer Konfession angehört und auch nach dem entsprechenden Lehrplan dieser Konfession unterrichtet;
- die – in Deutschland nicht mögliche – nach einem ökumenischen Stoffplan unterrichtete Religionsgruppe aus Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher christlicher Konfessionen.

Vor allem auf vier Ebenen finden sich Gründe für einen ökumenischen RU im letztgenannten Sinn:

- Schulorganisatorisch bereitet der Fächerbereich Religion (evangelisch/katholisch) / Ethik dadurch große Probleme, daß hier in der Regel drei Angebote nebeneinander für eine Klasse stattfinden²⁶. Diese Schwierigkeiten würden gemildert, wenn evangelischer und katholischer RU gemeinsam als ökumenischer RU erteilt werden könnten.

Verschärft werden die Probleme, wenn zum RU aus Lehrerangel kein Ersatzfach bzw. kein anderes Wahlpflichtfach angeboten werden kann, also die nicht am RU teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eigens beaufsichtigt werden müssen. Es bedarf schon eines erheblichen Wohlwollens, wenn die Schulleitung in einem solchen Fall nicht den RU auf ungünstige Eckstunden legt oder in den Nachmittagsunterricht verbannt. Ich vermute, daß angesichts knapperer öffentlicher Mittel zukünftig schulamtlich die Tatsache des recht hohen Lehrerberarfs für Religion (evang./kath.) / Ethik an Bedeutung gewinnt.

- Weiterhin legt die geringe Prägestärke der Konfessionen für einen schülerorientierten RU es nicht nahe, die Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Konfessionen – im Osten Deutschland sind es in der Regel meist nur wenige Getaufte – zum Kriterium für die Gruppenzusammensetzung im RU zu machen. Auch Elternbefragungen scheinen große Zustimmung für einen ökumenischen RU zu zeigen²⁷.
- Religionspädagogisch drängt sich ein ökumenischer RU geradezu auf, wenn man diesen – wie heute im Bereich der evangelischen Religionspädagogik allgemein üblich – vor allem von der Schule her begründet. Bildungstheoretisch kann die religiöse Dimension als wichtig für Bildung erwiesen werden; die konfessionelle Verantwortung und – zumindest theoretisch vorgesehene – Prägung des RU sind jedoch von dieser Begründung her schwer zu halten²⁸. Und daß es sich beim RU an der öffentlichen Schule um kein Privileg der Kirchen handelt, dürfte inzwischen allgemeiner Konsens sein.
- Theologisch von Gewicht ist schließlich für den evangelischen RU, daß die grundlegende Bekenntnisschrift der

Evangelischen Kirchen, die Confessio Augustana, sich gerade nicht als Dokument einer Konfession, sondern als ökumenische Schrift versteht. Die Überwindung der Konfessionsgrenzen ist ein vornehmes Ziel evangelischer Kirchen. Warum sollte man dann angesichts des geringen Interesses für konfessionelle Differenzen den Unterricht für Kinder und Jugendliche konfessionell differenzieren?

Insgesamt wird so aus unterschiedlichen Gründen die Identität des RU im Christentum begründet, daß er seine Innendifferenzierung in Konfessionen als Organisationsprinzip für den Unterricht aufgeben müßte. Damit würde ermöglicht, aus christlicher Perspektive in der öffentlichen Schule bildungstheoretisch verantwortbar differente Systeme und Formen der Daseins- und Wertorientierung zu bearbeiten. Allerdings liegen hier auch Schwächen des ökumenischen RU:

- Der bereits bei der Auseinandersetzung mit dem allgemeinen RU genannte Kritikpunkt, daß hier die Bedeutung lebendig gelebter Religion, etwa im Gottesdienst, nicht hinreichend Berücksichtigung findet, läßt sich, wenn auch in abgeschwächter Form, auf den ökumenischen RU übertragen. Gerade bei der Elementarisierung wichtiger Glaubenseinsichten in konkrete Handlungen stößt man schnell auf in den Konfessionskirchen Differentes, etwa beim Kirchenjahr als dem frömmigkeitsgeschichtlich grundlegenden Modell der Verknüpfung von eigenem Leben und Heilsgeschichte.
- Durchaus pädagogisch argumentieren die katholischen Bischöfe, wenn sie ihre Ablehnung bzw. Zurückhaltung gegenüber dem ökumenischen RU begründen. Unter Bezug auf das „Ökumenismusdekret“ des II. Vaticanum „Unitatis Redintegratio“ weisen sie darauf hin, daß jedes ökumenische Gespräch „wirklich sachverständig“ geführt werden muß – und daß dies bei Schülerinnen und Schülern in der Regel nicht vorausgesetzt werden kann²⁹. Allerdings muß ergänzt werden, daß die römisch-katholische Kirche zugleich Distanz auch zu einem konfessionellen RU hält, weil sie sich selbst nicht als eine Konfessionskirche begreifen kann.

Versucht man die eben genannten Pro- und Contra-Argumente bezüglich eines ökumenischen RU zusammenzufassen, stößt man systematisch auf die Frage: *Welche Bedeutung kommt der Kirche für die Identität des RU zu? Ist sie primär Subjekt des RU oder ist sie der soziale Raum, in dem die den RU tragenden christlichen Perspektiven konkrete soziale Gestalt gewinnen?*

RU als Ausdruck des öffentlichen Christentums zwischen Staat und Kirche

Wie gezeigt, ist ein „allgemeiner RU“ vor allem aus Gründen der mangelnden Sachgemäßheit didaktisch abzulehnen. Sozialisierungstheoretisch³⁰ ist weiter daran zu erinnern, daß ein klarer Ausgangspunkt Lernprozesse vor allem bei Kindern befruchtet; je jünger die Kinder sind, desto eher wirkt Differenz verwirrend. Hier sei auf die grundsätzliche Frage hingewiesen, was wir Erwachsenen mit unserer modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft unseren Kindern zumuten bzw. welche vertieften Begegnungsweisen mit Wirklichkeit wir der nachkommenden Generation verschließen³¹. Verschärft wird dieses in der Sozialökologie diskutierte Problem noch dadurch, daß Religion in expliziter Form für die meisten Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag kaum vorkommt. Wenn sie dann in der Schule noch ein – wohl eher ungeordnetes (wer sollte hier ordnen, der Staat?) – Sammelsurium von Religionen u.ä. vorgestellt bekommen, ist ein tieferes Eindringen in die religiöse Dimension des Lebens unwahrscheinlich. Pädagogisch positiv ist aber das Bemühen des allgemeinen RU zu bewerten, daß Kinder und Jugendliche bei der Behandlung religiöser Fragen nicht getrennt werden. Nur ist zu fragen, ob die Einrichtung eines einzigen Pflichtfachs der Pluralität bei den Einstellungen der Kinder und ihrer Eltern sowie dem besonderen Unterrichtsgegenstand gerecht wird³². Das Modell eines Wahlpflichtfachbereichs mit möglichst institutionalisierten Kooperationsformen wäre hier m.E. angemessener. Auch der ökumenische Religionsunterricht läßt sich vom didaktischen Kriterium der Sachgemäßheit her kritisch hinter-

fragen. Christlicher Glaube begegnet in konkreten Partikularkirchen. Doch muß diese Anfrage in doppelter Hinsicht eingeschränkt werden: Für die christlichen Kirchen ist die konfessionelle Spaltung theologisch nur als Sünde zu begreifen, die möglichst schnell überwunden werden muß. Insofern sind die ökumenischen Bemühungen innerhalb der Kirchen, die sich auch lebendig in Gottesdiensten u.ä. ausdrücken, gute Ansatzpunkte für einen lebensbezogenen ökumenischen RU. Für die Einstellung und das Leben der Christen, und damit nicht zuletzt der Religionslehrer/Religionslehrerinnen, spielt die Konfessionszugehörigkeit eine immer geringere Rolle. Insofern droht einem Beharren auf der konfessionellen Trennung im RU die Gefahr, daß der RU zu einer letztlich nicht einmal von vielen Religionslehrern und Religionslehrerinnen verstandenen Sonderwirklichkeit wird. Doch gibt es gerade bei dem ökumenischen Problem erhebliche regionale Differenzen, die bei einer Öffnung des heutigen RU zum ökumenischen RU beachtet werden müssen und die eine vorschnelle generelle Einführung eines ökumenischen RU in der Bundesrepublik Deutschland heute verbieten.

So erscheint es mir insgesamt sinnvoll, die Identität des RU immer mehr am Christentum und weniger an den einzelnen Kirchen festzumachen. Art. 7,3 GG gibt, soweit ich sehen kann, hierfür durchaus Spielraum, wenn die Kirchen ihre Einsicht in die Sündhaftigkeit der Kirchenspaltung auch für die Gestaltung des RU umsetzen. Eine solche allgemein christliche Identität ermöglichte auch, je nach Alter, Schulart und vor allem konkreter sozialer Situation einen pädagogisch fruchtbaren Umgang mit religiös Differentem, anderen Religionen, Weltanschauungen, und nicht zuletzt Einstellungen der Kinder und Jugendlichen selbst, die sich zunehmend durch fehlende Institutionalisierung auszeichnen.

Anmerkungen

1. H. Schröer, Meine Zielvorstellung: Dialogische Konfessionalität, in: EvErz 45 (1993), 106.
2. S. z.B. die wichtigsten Ansätze kurz vorgestellt in: J. Oelkers, K. Wegenast, Hg., Das Symbol - Brücke des Verstehens, Stuttgart, Berlin, Köln 1991, 125-226.
3. S. z.B. die Beiträge im Themenheft „Religionsunterricht und Konfessionalität“ des EvErz 1993/1.
4. S. z.B. K. Baltz - Otto/G. Otto, Überlegungen zum Religionsunterricht von morgen, in: ThPr 26 (1991), 4-20.
5. S. B. Pieroth, Aktuelle verfassungsrechtliche Fragen zum Religionsunterricht, in: EvErz 45 (1993), 196-211.
6. S. z.B. verschiedene Befunde zusammenfassend A. Feige, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Gütersloh 1990, 366-380.
7. S. Studien- und Planungsgruppe der EKD, Hg. Fremde Heimat Kirche, Hannover 1993, 35.
8. S. ebd. 61.
9. A. Feige, Christliche Tradition auf der Schulbank. Über Arbeitsbedingungen und Funktionsvorstellungen evangelischer Religionslehrer im Kontext ihrer Eingebundenheit in volkswirtschaftliche Strukturen, in: A. Feige, K. E. Nipkow, Religionslehrer sein heute, Münster 1988, 33.
10. S. genauer Statistische Beilage Nr. 88 zum Amtsblatt der EKD H. 11, 15.11.1993, 11-13.
11. H. Bauer, Ökumenischer Religionsunterricht - Elternwille?, in: EvErz 45 (1993), 91f.
12. G. Schulze, Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt, New York 1993 (1992), 76.
13. S. R. Münchmeier, Lebensorientierungen und Perspektiven Jugendlicher in den neunziger Jahren, in: EvErz 45 (1993), 169f., 172f., 178f.
14. So das Mitglied der Arbeitskommission für die Erstellung der „Hinweise für den Unterricht Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ G. Eggers, Lebensgestaltung-Ethik-Religion als schulischer Lernbereich, Das Brandenburger Modell, in: EvErz 45 (1993), 45.
15. Zur Zeit der Abfassung dieses Referats lag nur eine maschinenschriftliche, zur Begutachtung verschickte Fassung vor. Zwar ist inzwischen (wohl im Oktober 1994) eine überarbeitete Fassung der „Hinweise ...“ vom Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport herausgegeben worden, die manche von mir im folgenden notierten Formulierungen (wohl auf Grund der eingereichten Verbesserungsvorschläge) verbesserte bzw. tilgte. Doch ist damit der zwischen den Zeilen liegende Gesamtgedanke nicht verändert, vielmehr die m.E. problematischen Grundtendenzen nur eher verschleiert worden. Deshalb beziehe ich mich im folgenden aus heuristischem Interesse auf die erste Fassung, die noch ungebrochen den Denkansatz der Autoren von LER zur Sprache bringt.
16. Ebd. 14; in der 2. Fassung wird aus „weltanschaulich-religiöse“: „weltanschauliche bzw. religiöse“ (S. 16).
17. Eggers, a.a.O. (Anm. 14), 47-51; vgl. D. Reiher, Stand der Regelungen zum Religionsunterricht in den ostdeutschen Ländern, Schulgesetz und Synodenabschlüsse, in: CHL 1991, 488-494.
18. S. H.-K. Beckmann, Ziele und Inhalte des allgemeinbildenden Schulwesens im Spannungsfeld ihrer übergreifenden und spezifischen Aspekte, in: H.-K. Beckmann, W. L. Fischer, Hg., Herausforderung der Didaktik. Zur Polarität von Schüler- und Sachorientierung im Unterricht, Bad Heilbrunn 1990, 41f. Zitiert bei Eggers, a.a.O. (Anm. 14) 53.
19. Die erste so überschriebene, als Heftchen veröffentlichte Verlautbarung des Brandenburger Bildungsministeriums ist abgedruckt und gut greifbar in: EvErz 45 (1993), 25-29.
20. S. Hinweise (Anm. 15), 25, in der zweiten Fassung heißt es jetzt (28): „In der argumentativ geführten Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten des Lebens und ethischen Fragestellungen geht es um die gemeinsame Suche nach verbindlichen Werten ...“
21. Ebd.; in der zweiten Fassung heißt es (28): „Sie sollen Achtung vor jeder Überzeugung gewinnen, sofern sie die Menschenrechte achtet. So werden sie am Fremden die Relativität der eigenen Lebenswelt erfahren.“
22. Vgl. F. Wagner, Was ist Religion?, Gütersloh 1986, 19f., und zugleich O. Bayer, Theologie, Gütersloh 1994, 395-403.
23. S. Eggers, a.a.O. (Anm. 14), 53.
24. Vgl. die Differenzierung bei R. Ebner, „Ökumenischer Religionsunterricht“. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?, in: Religionspädagogische Beiträge 30 (1992), 107.
25. H. Bauer, a.a.O. (Anm. 11), 91f.
26. S. R. Lachmann, Wenn die Kirchen nur wollen. Ökumenischer Religionsunterricht, in: EvErz 45 (1993), 501.
27. S. ebd. 500.
28. S. Ebner, a.a.O. (Anm. 25), 108.
29. S. Knapp G. R. Schmidt, Religionspädagogik, Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung, Göttingen 1993, 130f.
30. Vgl. ähnliche grundsätzliche Anfragen bei N. Mette, Macht Sozialisation Sinn? Kindheit in der Risikogesellschaft, in: EvErz 44 (1992), 199-210, vor allem 207.
31. Vgl. Chr. Gretlein, Zu viel auf einmal. Wertneutraler Religionsunterricht in Brandenburg, in: EK 27 (1994), 650f.

Andrea Klockenbrink

Der siebte Tag der Schöpfung

Theologische Überlegungen

Der Bericht über den siebten Schöpfungstag Gen 2,1-3 gehört in den Kontext der Schöpfungsgeschichte Gen 1,1-2,4a und ist in diesem Zusammenhang zu verstehen und zu interpretieren. Deshalb sollen der Exegese von Gen 2,1-3 einige grundlegende Überlegungen zu Gen 1,1-2,4a vorausgehen.

Der Schöpfungsbericht der Priesterschrift

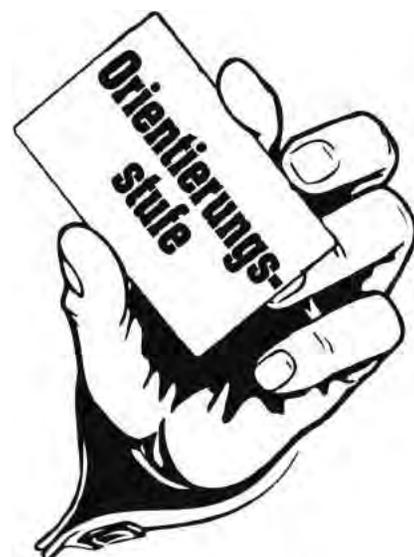
In der alttestamentlichen Forschung herrscht Übereinstimmung darüber, daß Gen 1,1-2,4a der Priesterschrift (P) zuzuordnen ist, deren Grundschrift zur Zeit des babylonischen Exils (6.Jh. v. Chr.) entstanden ist.¹ In seiner jetzigen Gestalt handelt es sich bei Gen 1,1-2,4a um ein priesterliches Lehrgedicht, das durch einen versartigen Aufbau und durch eine Rahmung gegliedert ist, die – mit Modifikationen – bei jedem Schöpfungswerk wiederkehrt.²

Der Text ist nicht frei von Spannungen. So handelt es sich beispielsweise in Gen 1,1-31 um acht Schöpfungswerke (Licht – Himmelfeste – Meer/Land – Pflanzen – Gestirne – Wasser- und Flugtiere – Landtiere – Menschen), aber nur um

sechs Schöpfungstage. Außerdem scheint die Schöpfung auf zwei Weisen zu erfolgen. Einmal durch das befehlende Wort Gottes (Gen 1,3.6.9.11.14.20.24.26.29) und zum anderen durch das Tun Gottes (Gen 1,7.16.21.25.27.31; 2,3). Die Spannungen lassen sich überlieferungsgeschichtlich erklären. Die Gen 1,1-2,4a zugrundeliegende Überlieferung, die dem babylonischen Welterschöpfungsepos *Enuma elisch* nahesteht, bestand ursprünglich wahrscheinlich aus einem Tatbericht, der nachträglich von einem Wortbericht und der Tageszählung überlagert und modifiziert wurde.³

Die Intention der Priesterschrift, die Welt als wohlgeordneten Kosmos darzustellen, die Gott als „sehr gut“ (V.31) beurteilt, durchzieht den gesamten Schöpfungsbericht. So schafft Gott zunächst die Grundordnung der Zeit (Vv.3-5 Tag und Nacht), dann die Grundordnungen des Raumes (Vv.6-8 die Himmelfeste, Vv.9-10 die Trennung von Wasser und Land). Nachdem die Welt als Lebensraum durch die Ordnungen der Zeit und des Raumes vorhanden sind, kann sich Leben entwickeln (Pflanzen/Tiere). So wird auch der Mensch in diesen geordneten Raum hineingesetzt. Die Schöpfung des Menschen wird als Besonderheit ausgewiesen. Der Mensch wird als Ebenbild Got-

tes bezeichnet und mit der Aufgabe beauftragt, über die Erde zu herrschen, d.h. nach dem Vorbild des israelitischen Königsideals (Ps. 72) für Frieden und Wohlergehen zu sorgen. Der Höhepunkt der Schöpfungserzählung ist nun allerdings nicht – wie so oft angenommen – die Erschaffung des Menschen. Vielmehr zielt die ganze Darstellung auf Gen 2,1-3, den Bericht über den siebten Tag.



Der siebte Schöpfungstag Gen 2,1-3⁴

Übersetzung

- 1 So wurden der Himmel und die Erde mit ihrem ganzen Heer vollendet.
- 2a Und am siebten Tag vollendete Gott sein Werk, das er gemacht hatte.
- 2b Und am siebten Tag ruhte er von all seinem Werk, das er gemacht hatte.
- 3a Und Gott segnete den siebten Tag, und er heiligte ihn;
- 3b denn an ihm ruhte er von all seinem Werk, das Gott wirkend geschaffen hatte.



Gliederung

Der Text ist folgendermaßen aufgebaut:

- I. V.1 Konstatierung der Vollendung der ganzen Schöpfung
- II. V.2a Verknüpfung der Vollendung mit dem siebten Tag
- III. V.2b Gottes Ruhen am siebten Tag
- IV. V.3a Segnung und Heiligung des siebten Tages
- V. V.3b Wiederaufnahme des Ruhemotives als Begründung für die Segnung und Heiligung des siebten Tages

Ad Vv.1.2a:

Die Vollendung der Schöpfung

Zu Beginn des Abschnittes 2,1-3 wird gleich zweimal von der Vollendung des Schöpferwerkes berichtet. Die Dopp- lung läßt sich dadurch erklären, daß V.1 der abschließende Satz des von P über- nommenen Berichtes ist.⁵ P nimmt das Verbum *chalah* (abschließen, vollenden) in V.2a auf und verbindet es mit seinem 7-Tage-Schema.⁶ Am siebten Tag voll- endet Gott sein ganzes Schöpfungs- werk.

Gott beendet am siebten Tag seine Arbeit. Die Verwendung des Begriffes *chalah* ist in unserem Zusammenhang insofern interessant, als P im übrigen Schöpfungsbericht die Tendenz hat, die göttliche Schöpfertätigkeit vom mensch- lichen Tun und Arbeiten abzugrenzen und als etwas Einmaliges darzustellen.⁷ In 2,2a wird nun aber doch durch die Wortwahl indirekt eine Verbindung zur menschlichen Arbeit hergestellt. „Der Abschluß der Schöpfung schafft einen Rhythmus, der auch für das Geschöpf gültig sein wird.“⁸

Ad Vv.2b.3b:

Das Ruhen Gottes am siebten Tag

Das Motiv des Ruhens (*otiositas*) Gottes am Ende der Schöpfertätigkeit findet sich in den Schöpfungserzählungen vieler Völ- ker. In der Religionsgeschichte bedeutet dieses Motiv, daß der Schöpfergott nach dem Abschluß der Schöpfung nicht mehr in sie eingreifen wird.⁹ P verknüpft nun das Ruhen Gottes mit dem siebten Tag und verleiht ihm dadurch eine ganz neue Bedeutung. Auf die sechs Tage des Arbei- tens folgte ein siebter Tag, der durch Ru- hen gekennzeichnet ist. Die sieben Tage sind als eine Einheit zu betrachten, in der sich die sechs Tage des Arbeitens und der eine Tag der Ruhe gegenüberstehen und insgesamt ein Ganzes bilden. „Mit der Fügung der Schöpfungswerke in die sie- ben Tage des Schöpfungswerkes hat P die Einordnung in eine Zeitganzheit gemeint, die aus zwei Bestandteilen besteht; sie wäre nicht Ganzheit ohne den siebten Tag, der etwas anderes ist als die sechs Tage. Die Schöpfung ist auf eine Zeit ange- legt, zu der die Zweifelt von Werktag und Ruhetag gehört.“¹⁰

Ad V.3a:

Die Segnung und Heiligung des siebten Tages

Mit dem Ruhen Gottes am siebten Tag der Schöpfung wird dessen Segnung und

Heiligung begründet. Dieses Segnen und Heiligen bezieht sich nun nicht nur al- lein auf Gott und sein Schöpferwirken, sondern hat gleichzeitig etwas mit der Menschheit und der Welt um ihn herum zu tun.¹¹ Wenn der siebte Tag gesegnet wird – ebenso wie zuvor die Tiere (1,22) und die Menschen (1,27) –, so bedeutet dieser Segen, daß von dem Tag eine heilende, fruchtbringende Kraft ausgeht.¹² „Das heißt, gesegnet wird nicht eigent- lich der siebte Tag als Größe für sich, gesegnet wird vielmehr der Tag in sei- ner Bedeutung für die Gemeinschaft bzw. hier im Zusammenhang der Schöpfung: der Tag in seiner Bedeutung für die Welt und die Menschheit.“¹³ Der Ruhetag ist eine Gabe Gottes an seine Geschöpfe.

Neben dem Begriff des Segnens ver- wendet P auch den des Heiligens. Gott erklärt den siebten Tag zu einem heili- gen Tag. Dadurch wird die ganze Zeit in eine alltägliche (sechs Tage) und eine heilige (ein Tag) Zeit eingeteilt. Es ist in der alttestamentlichen Forschung nahe- zu unbestritten, daß P hier den israeliti- schen Sabbat vor Augen hat. Hier wird ätiologisch zum Ausdruck gebracht, daß der Sabbat im siebten Schöpfungstag begründet ist. Und doch scheint der Ver- fasser den geheiligten Tag hier umfas- sender zu sehen. Denn es geht hier nicht darum, daß die Menschen die Subjekte sind, die den siebten Tag heiligen sollen, indem sie beispielsweise keine Arbeit verrichten dürfen¹⁴, sondern darum, daß Gott einen Tag aussondert, ihm eine besondere Bedeutung beimißt und und ihn dadurch zu einer besonderen Gabe an seine Geschöpfe macht.¹⁵

Systematisch-theologische Überlegungen

Das Thema „Gott schenkt uns einen Tag der Ruhe“ steht im Zusammenhang des dogmatischen Topos „Schöpfung“. Darin eingeschlossen sind Elemente aus der „Gotteslehre“ und der „Lehre vom Men- schen“.

Christlicher Glaube hat sich seit jeher zu Gott, dem Schöpfer des Himmels und der Erde bekannt. So spricht bei- spielsweise das Apostolicum von Gott als dem „creator coeli et terrae“¹⁶. Die Aus- legung zum ersten Glaubensartikel des Kleinen Katechismus beginnt mit den Worten „Ich glaube, daß mich Gott ge- schaffen hat samt allen Kratern, mir Leib und Seele, Augen, Ohren und alle Glieder, Vernunft und die Sinne gegeben hat und noch erhält“¹⁷.

Unter Bezugnahme auf den priesterli- chen Schöpfungsbericht und ohne Aus- schaltung der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse hinsichtlich der Weltent- stehung spricht christlicher Glaube auch heute noch von der *creatio origans*. Gott hat seiner Geschichte mit kreatürlichem Dasein und damit dessen eigener Ge- schichte einen Anfang gesetzt. Durch Gottes Wollen und Wirken wurde und wird auch heute noch (*creatio continu- ans*) Leben erst möglich.

Die Vollendung der Schöpfung besteht nach der Priesterschrift im Ruhen Got- tes. D.h., daß Gott am siebten Tag ru- te, daß er diesen Tag wegen seiner Ruhe segnete und heiligte, ist nicht nur ein Nachklang der Schöpfungsgeschichte. Es ist auch nicht ein Zusatz zu etwas, was vorher schon abgeschlossen und voll- endet war. Erst die Ruhe des siebten Tages macht die Vollendung aus.

Die Ruhe, das Ruhen Gottes, wird in der christlichen Tradition sehr oft unbeachtet gelassen. Die Schöpfung wird meistens als „Sechstageswerk“ beschrieben. „Darum wurde Gott durchweg auch nur als der *schöpferische* Gott dargestellt: *Deus non est otiosus*. Der *ruhende* Gott, der *feiern- de* Gott, der sich seiner Schöpfung *erfreu- ende* Gott trat dahinter zurück.“¹⁸ In der christlichen Tradition herrscht eine dyna- mistische Gottesvorstellung vor. Gott wird als ständige Tätigkeit erfahren. So ist er z.B. nach Luther „eine wirkende Macht und stetige Tätigkeit“¹⁹. Diese Gottesvor- stellung hat nun ihrerseits Auswirkungen auf das christliche Menschenbild. Der Mensch ist Geschöpf und Ebenbild Got- tes. Wird Gott nun nur als schöpferischer Gott aufgefaßt, dann bedeutet das für die Menschen, daß auch ihre Aufgabe darin besteht, fortwährend schaffend tätig zu sein.²⁰ „Deshalb wird auch für die Men- schen der Sinn ihres Lebens mit Arbei- ten und Schaffen identifiziert und die Ruhe, das Fest und ihre Freude am Da- sein als nutzlos in die Sinnlosigkeit ver- bannt.“²¹

Ziel einer christlichen Schöpfungslehre muß es sein, den siebten Schöpfungstag wieder stärker zu Bewußsein zu bringen. Gott „kommt nach seiner Schöpfung wie- der zu sich selbst, aber nicht ohne, son- dern mit seiner Schöpfung. Darum wird seine Ruhe zugleich auch zur Ruhe sei- ner Schöpfung und sein Wohlgefallen an seiner Schöpfung wird zur Freude der Geschöpfe selbst“²².

Als Ebenbild Gottes kann der Mensch jeden siebten Tag Abstand nehmen von seiner Arbeit. Die Ruhe als Teil der Schöpfung ergänzt die Arbeit. „Gott schenkt uns einen Tag der Ruhe“: Von hier aus erschließt sich ein anderer Um- gang mit der eigenen Zeit, die als ge- schenkte Zeit erfahren werden darf.

Ein kritisches Licht fällt von daher auf die in der Wirtschaft zunehmenden Ten- denzen, die Arbeitswoche in das Wochen- ende hinein auszuweiten. Ebenso kri- tisch berurteilt werden muß die durchor- ganisierte Freizeit.

Die Ruhe an jedem siebten Tag ist, wie die Ruhe am siebten Schöpfungstag, nicht etwas Nebensächliches für das ge- schaffene und schöpferische Leben des Menschen. Ohne die Ruhe am siebten Tag bliebe das Leben der Menschen un- vollendet bzw. unmenschlich.

Aus der Heilsgabe Gottes an die Men- schen wurde im Laufe der Jahrhunderte eine religiöse Pflicht. Die Übertretung des Sabbattages wurde mit harten Stra- fen belegt.²³ In der neutestamentlichen Überlieferung tritt Jesus der kasuisti- schen Denkweise mit Schärfe entgegen

und führt das Ruhe(an)gebot wieder auf seinen Ursprung zurück (Mk 2,27: „Der Sabbat ist um des Menschen willen da und nicht der Mensch um des Sabbat willen“). Trotzdem verlor der Ruhetag im Christentum bald an Bedeutung. Stattdessen feierte man schon bald den ersten Tag der Woche als Erinnerung an die Auferstehung Jesu. So wichtig für den christlichen Glauben diese Begründung eines Festtages unbestritten ist, so muß man doch feststellen, daß der Aspekt der Ruhe hier fehlt. Es kann nicht darum gehen, die christliche Begründung eines Feiertages gegen die jüdische auszuspielen. Vielmehr sollte im Christentum der Aspekt der Ruhe stärker in die Sonntagsfeier mit einbezogen werden.

Didaktische Überlegungen

Die beschriebene Stunde innerhalb der Unterrichtseinheit

Das Thema „Schöpfung“ gehört zu den festgelegten Leitthemen der Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe. Folgende Intentionen werden angegeben: „Die biblischen Erzählungen von der Schöpfung enthalten, eingebunden in zeitbedingte Aussagen, Aktuelles auch für heutige Christen. Gott ist der Schöpfer allen Lebens, das dem Menschen zum Schutz und zur Fürsorge anvertraut ist. Das Wesen und die Bestimmung des Menschen führen zur Verantwortung gegenüber Gott, Mensch und Natur. Die bedrohliche Umweltsituation sowie Orientierungs- und Wurzellosigkeit vieler Menschen begründen die Besinnung auf die aktuellen Aussagen der Texte. Die Schülerinnen und Schüler werden für die Schönheit der Schöpfung sensibilisiert... Sie entdecken in der Symbolsprache der Bibel Aussagen über den Menschen und seine Beziehung zu Gott. Sie reflektieren die Sinnfrage für die eigene Existenz. Die gewonnenen Erkenntnisse können Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Leben und Umgang mit ihren Mitmenschen und allem Geschaffenen führen.“²⁴

Die hier beschriebene Stunde ist aus dem thematischen Aspekt „Der 7. Schöpfungstag und seine Aktualität heute“ erwachsen, der erstmalig in den neuen Rahmenrichtlinien von 1992 vorge schlagen wird.²⁵

1. Stunde: Verschiedene Weltbilder: modernes Weltbild – babylonisches Weltbild
Unterrichtsziele:

Die Schüler/innen sollen

- erzählen, wie sie sich die Entstehung der Welt und den Aufbau des Weltalls vorstellen
- über eine moderne Weltentstehungstheorie informiert werden
- das babylonische Weltbild kennenlernen

Inhalte: Weltbilder und Weltentstehungstheorien

Methoden/Medien: Unterrichtsgespräch, Folien und Texte

2./3. Stunde: Gott hat unsere Welt erschaffen (Gen 1,1-2,4a): Und siehe, es war alles sehr gut

Unterrichtsziele:

Die Schüler/innen sollen

- den historischen Hintergrund der Priesterschrift kennenlernen (babyl. Gefangenschaft, Marduck, Gen 1 als Glaubensbekenntnis in der Auseinandersetzung mit fremden Göttern und Kulturen)
- in Gen 1 das babylonische Weltbild wiederfinden
- begreifen, daß der christliche Glaube Gott als den Schöpfer der Welt kennt

Inhalte: Die Situation der Israeliten in Babylon, Gen 1,1-2,4a

Methoden/Medien: Erzählung, Bibeltext, Gestalten einer Schöpfungsscheibe²⁶, Gestalten von Dias

4./5. Stunde: Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes/ der Auftrag des Menschen (Gen 1,26-30; 2,15)

Unterrichtsziele:

Die Schüler/innen sollen

- erkennen, daß nach christlichem Glauben der Mensch Geschöpf und Ebenbild Gottes ist.
- den göttlichen „Bewahrungsauftrag“ intensiver kennenlernen
- erkennen, daß der arbeitende und die Welt gestaltende Mensch nach Überzeugung des christlichen Glaubens am Schöpfungsauftrag Gottes teilnimmt.
- Vorschläge machen, wie sie selbst aktiv werden können, um die Schönheit der Welt zu erhalten.

Inhalte: Gen 1,26-28; Gen 2,15

Methoden/Medien: Bibeltexte, Unterrichtsgespräch, Quartettkarten²⁷

6. Stunde: Gott schenkt uns einen Tag der Ruhe (Gen 2,1-3)

An diese Stunde sollten sich noch mindestens zwei weitere zum Thema „Schöpfung“ anschließen. Es wird u.a. darum gehen, eine Schöpfungsgeschichte aus heutiger Sicht zu schreiben und abschließend ein Schöpfungsfest zu feiern.

Die Stunde im Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler

Meine Entscheidung, Gen 2,1-3 als Textgrundlage für die Unterrichtsstunde zu wählen, beruht auf zwei Überlegungen. Zum einen ist es mir wichtig zu verdeutlichen, daß Gott es ist, der den Menschen einen Tag der Ruhe schenkt. Er ist in Gen 2,1-3 das Subjekt des Segnens und Heiligens. In allen anderen alttestamentlichen Texten, die den Ruhetag (Sabbat) zum Thema haben, steht im Vordergrund, daß der Mensch das Subjekt des Heiligens sein soll.

Zum anderen habe ich den Text gewählt, weil er ein Abschnitt des priesterlichen Schöpfungsberichtes ist und sich so für die Schüler/innen leichter ein Bezug zum Thema der Unterrichtseinheit ergibt. In der zweiten und dritten

Stunde der Unterrichtseinheit wurde der Text Gen 1,1-2,4a bereits von den Kindern gelesen und in Form einer Schöpfungsscheibe und Dias bildlich dargestellt. Der Abschnitt Gen 2,1-3 ist ihnen also vom Inhalt her nichts vollkommen Neues.

Die Schwierigkeit des Textes besteht darin, daß ein unmittelbarer Bezug zum Menschen fehlt. Wie sich aus der Exegese ergab, hat aber das Ruhens Gottes, sein Segnen und Heiligen des siebten Tages unmittelbare Konsequenzen für den Menschen und seine Bestimmung. Ich habe deshalb den Text schülergerecht übersetzt und gemäß den exegetischen Ergebnissen auch die Konsequenzen für die Menschen mit in den Text einbezogen.²⁸

Die Schüler/innen werden mit den Begriffen „Ruhetag“ und „7.Tag“ mit großer Wahrscheinlichkeit den Sonntag in Verbindung bringen. Meiner Meinung nach ist das durchaus legitim, da die Ruhe ein Aspekt sowohl des Sabbats als auch des Sonntags ist. Da der Sabbat den meisten Kindern nicht vertraut ist und somit die Lebenswirklichkeit der Kinder bei der Thematisierung des Sabbats nicht im gleichen Maße berührt würde wie bei der Thematisierung des christlichen Ruhetages, beschränke ich mich auf den Sonntag.

Atem- und Ruhelosigkeit, Streß und Leistungsdruck sind heute nahezu ein fester Bestandteil der Lebenswelt der Schüler/innen. Der Terminkalender vieler Kinder ist beinahe ebenso gefüllt wie der der Erwachsenen. Die Schüler/innen der 5.ten Klasse berichteten mir, daß sie viele Hobbys ausüben, die teilweise regelmäßig auch am Wochenende stattfinden. Solange die Hobbys tatsächlich der Entspannung dienen, sind diese Aktivitäten natürlich zu begrüßen und zu fördern. Manchmal kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, als dränge sich der Takt der Arbeit auch in die Freizeit der Kinder hinein.

Eine weiter überaus beliebte Freizeitbeschäftigung ist in den letzten Jahren die Beschäftigung mit dem Computer geworden. Mehrere Jungen bezeichnen sich als „Computerfreaks“ und verbringen laut eigenen Angaben teilweise mehrere Stunden vor ihrem Gameboy, Nintendo, etc. Im Zusammenhang des Themas „7-wochen-ohne“ berichteten einige Jungen, sie seien während des Computerspielens manchmal sehr wütend und nahe davor, ihren Computer an die Wand zu werfen. Hier kommt für mich die Anspannung vieler „Computerkids“ zum Ausdruck.

An dieser Stelle sei bereits betont, daß es in der beschriebenen Stunde nicht darum gehen kann, ein bestimmtes Freizeitverhalten der Kinder zu bewerten oder gar zu verurteilen. „Oft werden Jugendliche von Erwachsenen dazu angehalten, ihre Freizeit doch ‘sinnvoll’ zu verbringen, wobei die Definition dessen, was als ‘sinnvoll’ erachtet wird, den Erwachsenen vorbehalten bleibt.“²⁹

Das verplante Wochenende führt dazu,

daß bei vielen Kinder der Alltagsstreß nicht abgebaut werden kann.

Im Unterricht stelle ich immer wieder fest, unter welch ungeheurem Leistungsdruck viele der Schüler/innen in der Orientierungsstufe bereits stehen.³⁰ Am Beispiel von Martin möchte ich diese Beobachtung näher erläutern. So folgte er nach der Rückgabe eines Mathe-testes, der für ihn offenbar nicht optimal ausgefallen war, er komme jetzt sicher nicht in den Mathe-I-Kurs.³¹ Wenn er im Werkunterricht nicht gleich die zu bewerkstellenden Aufgaben erledigen kann, wird er unruhig und ist schnell dabei, aufzugeben. Es fällt ihm sehr schwer, eine Aufgabe mit einer gewissen Gelassenheit zu erledigen. Als die Klasse beispielsweise in einer Mathematikstunde zum Thema „Volumina“ in spielerischer Form mit Steckwürfeln arbeitete, bemerkte Martin: „Ach, das macht Spaß! Aber ich glaube, daß man in der Arbeit (scil.: Mathearbeit) nicht so damit „rumspielen darf“. Das Bedürfnis nach Entspannung ist meiner Meinung nach deutlich aus dieser Äußerung zu entnehmen.

Auch andere Schüler/innen scheinen unter der hektischen und oft sehr lauten Alltags- und Schumatmosphäre zu leiden und sich nach Ruhe zu sehnen. In den Religionsstunden wurde aufgrund dieser Beobachtungen in den letzten Wochen begonnen, Stille-Übungen mit den Kindern zu machen. Die Reaktionen auf diese Übungen waren fast durchweg positiv („Ach, das tat gut“ oder „Das war schön“). Selbst zwei sehr unruhige Jungen waren nach anfänglichen Schwierigkeiten dazu bereit, sich auf die Stille-Übungen einzulassen. Inzwischen sind auch sie zeitweilig in der Lage, diese Übungen mitzumachen, ohne ihre Mitschüler/innen zu stören.

Neben der Ruhe- und Atemlosigkeit, dem Streß und dem Leistungsdruck vieler Schülerinnen und Schüler, die am Wochenende durch fortlaufende Aktivitäten nicht abgebaut werden, muß in diesem Zusammenhang auch noch ein anderes Phänomen berücksichtigt werden, die Langeweile.

Für viele Schüler/innen ist das Wochenende und speziell der Sonntag ein Tag der Langeweile. Viele wissen an diesem Tag nichts mit sich anzufangen. Die Folge ist ein oft unreflektierter Fernseh- und Videokonsum.

In der Unterrichtsstunde müssen beide Erfahrungsbereiche der Schüler/innen – Streß und Langeweile – Berücksichtigung finden.

Da diese Stunde die Ruhe als Gabe Gottes an den Menschen zum Thema hat, wird das Ruhen des Menschen im Mittelpunkt der Stunde stehen. Das Mo-

tiv der Ruhe Gottes ist nur am Rande berührt. Trotzdem möchte ich an dieser Stelle noch einige Anmerkungen zum Ruhen Gottes hinzufügen, wie es aus der Sicht der Kinder beschrieben wurde. In der 2./3. Stunde haben die Mädchen und Jungen, wie bereits erwähnt, auf einer Schöpfungsscheibe, d.h. einem Kreis, der in sieben Teile geteilt ist, Bilder zu den Schöpfungstagen gemalt. Die Bilder zum siebten Tag lassen einige Rückschlüsse hinsichtlich der Gottesbilder der Schüler/

Plakat

**Am siebten Tag vollendete
Gott sein Werk, das er ge-
macht hatte.
Und Gott ruhte von
seiner Arbeit. Und er
segnete und heiligte den
siebten Tag, weil er an
ihm ruhte.
Deshalb dürfen auch
die Menschen an jedem
siebten Tag ruhen.**

innen zu. Einige der Kinder malten einen Gott, der im Bett oder auf einer Wolke liegt und schläft. Er trägt menschliche Züge. Nach J.W. Fowler, der in einer entwicklungspsychologischen Untersuchung die „Stufen des Glaubens“ beschreibt³², handelt es sich bei oben beschriebenen Vorstellungen um den „mythisch-wörtlichen Glauben“, der die Aussagen der Bibel ihrem Wortsinn nach versteht und bei dem Gott wie ein menschliches Wesen gesehen wird.³³ Andere Kinder lehnten diese Bilder ihrer Mitschüler/innen mit der Begründung „Man darf Gott nicht malen, das steht in den Geboten“ ab. Hier drückt sich der „synthetisch-konventionelle Glaube“ aus, der von den Eltern oder anderen nahestehenden Menschen übernommen wird.³⁴ Jede dieser Glaubensstufen hat ihre Berechtigung und darf nicht als besser oder schlechter bewertet werden als die andere. Deshalb ist im Unterricht darauf zu achten, daß Schüleräußerungen über den Glauben nicht von anderen als unsinnig oder falsch abgetan, sondern als „Glaubensbekenntnisse“ anerkannt werden.

Didaktische Schlußfolgerungen

Als Schwerpunkt für die Unterrichtsstunde ergeben sich die Themen Ruhe (Atemholen, Freizeit), Tag der Ruhe (Sonntag) und die „sinnvolle“ Gestaltung des Sonntags.

Das Erleben von Ruhe (Atemholen, Freizeit) sollte in der Unterrichtsstunde nicht nur auf der kognitiven Ebene reflektiert werden, sondern für die Schüler/innen erfahrbar werden.

Die Jungen und Mädchen sollten in der Unterrichtsstunde erkennen, daß der Tag der Ruhe in Gottes Schöpfungswillen und -handeln begründet ist. Der biblische Text Gen 2,1-3 muß in einer den Schüler/innen angemessenen Übersetzung angeboten werden. Da er den Kindern bereits in Ansätzen bekannt ist, kann auf eine erneute Einführung verzichtet werden. In der zweiten und dritten Unterrichtsstunde dieser Einheit haben die Schüler/innen bereits Bilder zu den einzelnen Schöpfungstagen und folglich auch zum siebten Schöpfungstag gemalt, ohne daß jedoch eingehend darüber in der Gruppe gesprochen wurde. Die Ergebnisse dieser Stunden in Hinsicht auf den siebten Schöpfungstag sollten in der vorgestellten Stunde Berücksichtigung finden.

Die Schüler/innen kennen sowohl das Phänomen des „Streß“ wie auch das der „Langeweile“ am Ruhetag/Sonntag. Beide Erfahrungsbereiche müssen in der Stunde Berücksichtigung finden. Deshalb sollte über eine „sinnvolle“ Sonntagsgestaltung nachgedacht werden. Es kann dabei nicht um Patentlösungen für eine gelungene Sonntagsgestaltung gehen. Jeder Mensch muß für sich herausfinden, worin er seine Entspannung findet. Menschen können auf die verschiedensten Arten und Weisen Atem holen und so Kraft für die zukünftig zu leistenden Aufgaben schöpfen. Zur Ruhe kommen, entspannen, kann der Mensch für sich allein, in der Begegnung mit Freunden, in der Besinnung auf Gott. Deshalb sollten den Schüler/innen keine „Lösungen“, sondern nur Denkanstöße für die Gestaltung des Ruhetages vorgegeben werden. Dabei muß darauf geachtet werden, daß sich die Denkanstöße nahe an der Lebenswirklichkeit der Kinder bewegen, um so einen emotionalen Zugang der Mädchen und Jungen zum Thema zu ermöglichen.

Da es sich in der Stunde um ein Thema handelt, daß auch die Aspekte „Freude am Dasein“ und „Feier“ beinhaltet, sollte ein spielerisches Element in der Stunde nicht fehlen.

Unterrichtsziele

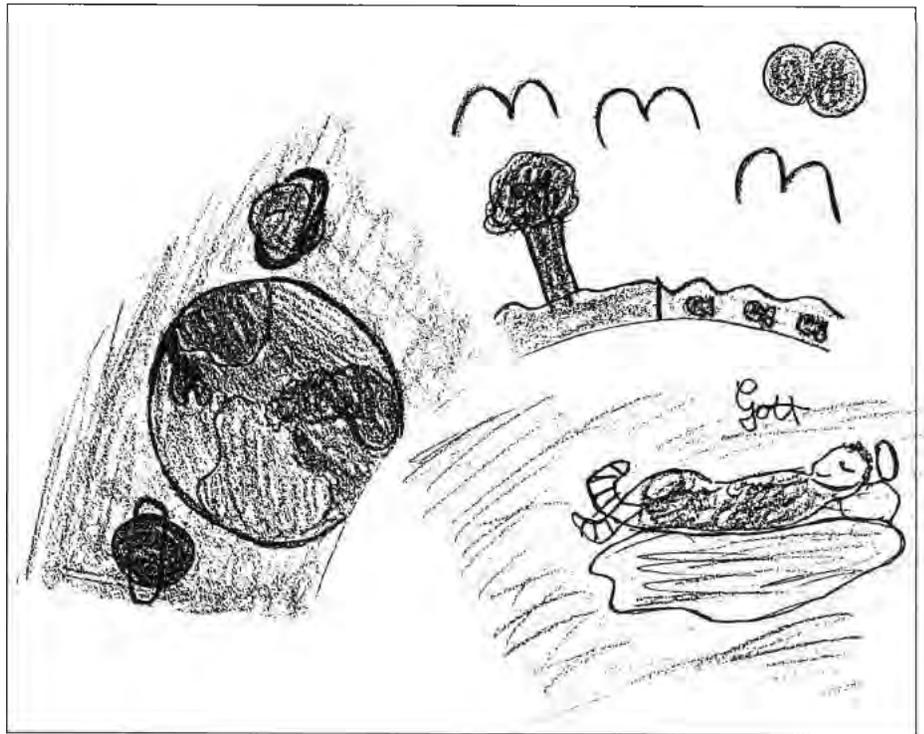
Aus den Vorüberlegungen ergeben sich folgende Unterrichtsziele:

- Die Schüler/innen sollen erkennen, daß zum menschlichen Dasein nicht nur das Arbeiten, sondern auch das Ruhen gehört.
- Sie sollen kennenlernen, daß der Tag der Ruhe im Schöpfungswillen und -handeln Gottes verankert ist.
- Sie sollen Möglichkeiten kennenlernen und erarbeiten, wie ein Tag der Ruhe für sie persönlich aussehen kann.
- Sie sollen Ruhe und Stille erleben.

Methodische Entscheidungen und Darstellung der Medien

Nach einleitenden Worten spiele ich den Schüler/innen als Einstieg in die Stunde ein kurzes meditatives Musikstück mittels eines Kassettenrecorders und einer Kassette vor. Es handelt sich um einen Ausschnitt des Stückes „Unchained Melody“, komponiert von H.Zaret und A. North. Das Soloinstrument ist die Panflöte (G. Zamfir), begleitet von Querflöte, Streicher und E-Piano. Ich habe ein Stück für Panflöte gewählt, weil die zarte und helle Klangfarbe dieses Instrumentes meiner Ansicht nach sehr gut für Stille-Übungen geeignet ist. Für das obengenannte Stück habe ich mich entschieden, da es sich um ruhige Musik handelt, die gleichzeitig tänzerisch, heiter und beschwingt ist. Die Musik kann die Aufmerksamkeit der Kinder erregen, Emotionen ansprechen und gedankliche Assoziationen hervorrufen. Diese Stille-Übung dient des weiteren dazu, die Schülerinnen gleich zu Beginn der Stunde das erleben und erfahren zu lassen, worum es in der Stunde geht: Ruhe, Aufatmen, Entspannung. Um die Konzentration der Kinder auf die Musik zu erhöhen, stelle ich ihnen frei, während des Hörens abstrakte Figuren auf Zettel zu malen. (Impuls: „Ich habe heute für den Beginn der Stunde ein Musikstück mitgebracht. Ich bitte euch, ganz ruhig zu sein und der Musik zuzuhören. Wer mag, kann dazu Figuren auf einen Zettel malen.“)³⁵ Anschließend ermuntere ich die Schüler/innen, ihre Eindrücke zu äußern und zu beschreiben. (Impuls: „Legt bitte eure Stifte weg.... Möchte jemand von euch etwas zur Musik sagen oder sein Bild zeigen?“)

Innerhalb dieses Unterrichtsgesprächs befestige ich als stummen Impuls den auf ein großes Plakat geschriebenen Bibeltext Gen 2,1-3 an der Tafel.³⁶ Aus zwei Gründen erscheint es mir wichtig, an dieser Stelle mit einem Plakat zu arbeiten und nicht die Methode des Erzählens oder Vorlesens zu wählen: Zum einen findet dadurch nach dem Hören zu Beginn der Stunde ein Medienwechsel statt, um die Aufmerksamkeit der Schüler/innen weiterhin zu erhalten. Zum anderen ist es wichtig, den Bibeltext zu



visualisieren, da er eine Grundlage für das Thema der Stunde bildet und so von den Schüler/innen im Verlauf der Stunde immer wieder in den Blick genommen werden kann. Das Plakat bleibt während der ganzen Stunde an der Tafel hängen. Der Bibeltext ist den Kindern in Ansätzen bereits bekannt. Er ermöglicht es an dieser Stelle, Rückschlüsse auf das Thema der Stunde und auf den ruhigen Unterrichtseinstieg zu ziehen.

Anschließend leite ich zur Erarbeitungsphase über. Die Schüler/innen sollen nun in Kleingruppen zum Thema „Ruhetag“ und „Gestaltung des Ruhetages“ arbeiten.

Da unterschiedliche Problemfelder innerhalb dieser Phase bearbeitet werden, bietet sich die arbeitsteilige Gruppenarbeit an. Diese Art der Gruppenarbeit beinhaltet außerdem die Möglichkeit, den unterschiedlichen Kenntnis- und Leistungsstand und das Arbeitstempo der Schüler/innen zu berücksichtigen, ihren Interessen gerecht zu werden und sie zu fördern.

Ich teile die Jungen und Mädchen in sechs Gruppen ein. Die Aufgabe aller sechs Gruppen ist es, Karten für ein Quartettspiel zum Thema „Ruhetag“ zu gestalten.

Das Medium „Quartettspiel“ habe ich aus folgenden Gründen gewählt: Zum einen erhöht sich die Motivation der Kinder, wenn sie etwas herstellen können, was einerseits in späteren Stunden – beispielsweise in Freiarbeitsphasen – eingesetzt werden kann. Des weiteren habe ich vorgesehen, für alle interessierten Kinder das Spiel später zu vervielfältigen, damit sie es möglicherweise an einem Ruhetag einmal spielen können. Ferner ist die Ergebnissicherung dadurch gewährleistet und schließlich be-

rührt die Herstellung eines Spieles das Thema der Stunde, nämlich Atemholen und Entspannung.³⁷

Folgende Themenbereiche werden vorgegeben:

- Gruppe 1: Zeit für mich
- Gruppe 2: Zeit, um mit Freunden/ der Familie etwas zu unternehmen
- Gruppe 3: Besinnung auf Gott
- Gruppe 4: 1. Mose 2,1-3
- Gruppe 5: Unsere gemalten Bilder zum 7. Schöpfungstag
- Gruppe 6: Fotos zum Ruhetag

Jede Gruppe soll ein bestimmtes Quartett herstellen, dessen Überschrift ich vorgebe. Ich verteile neben Arbeitsblättern (Gruppen 1-6) verschiedenen Materialien wie Fotos aus Zeitungen (Gruppe 6) und den von den Kindern in der 2. Stunde gemalten Bildern zum 7. Schöpfungstag (Gruppe 5). Außerdem bekommt jede Gruppe vier Din A 5 große Quartettkarten aus Karton, auf denen die Überschriften der zu erarbeitenden Bereiche stehen. Um möglichst viel Zeit für die inhaltlichen Aspekte der Stunde zu haben, habe ich die Quartettkarten bereits vorbereitet. Jede Gruppe hat dann den Auftrag, vier Begriffe, bzw. Aktivitäten zu dem jeweiligen Bereich zu erarbeiten und graphisch festzuhalten. Im nächsten Arbeitsschritt werden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen im Plenum zusammengetragen. Für die jeweils vortragende Gruppe handelt es sich um die Phase der Ergebnissicherung. Sie können Rückmeldungen von ihren Mitschüler/innen oder auch von mir bekommen. Für die anderen Gruppen handelt es sich wegen der für sie neuen Informationen um eine weitere Erarbeitungsphase. Diese Phase findet im Stuhlkreis statt.

Das Arbeiten im Stuhlkreis bietet den Vorteil, daß die Schüler/innen näher die Präsentation ihrer Mitschüler/innen erleben und sich während des Gesprächs anschauen können. Außerdem tut es den Jungen und Mädchen gut, wenn sie sich nach der vorhergehenden Erarbeitungsphase kurzzeitig bewegen können. Die Vorstellung der Ergebnisse kann folgendermaßen vor sich gehen: Zunächst nennt ein Schüler /eine Schülerin der ersten Gruppe das Leitthema des von ihnen bearbeiteten Quartetts. Den Impuls dazu gebe ich am Anfang, nachdem die Schüler/innen im Stuhlkreis Platz genommen haben. Jedes Kind aus der Gruppe trägt dann vor, was auf seiner Karte zu sehen, bzw. zu lesen ist. Die Karten werden allen Schüler/innen gezeigt, so daß das Erarbeitete für alle anschaulich wird. Nach der Vorstellung jeder Gruppe wird die Möglichkeit zu Rückmeldungen bzw. Fragen gegeben. Ein Schüler aus der vortragenden Gruppe ruft dann die nächste Gruppe auf. Auf diese Art stellen alle Gruppen nacheinander ihre Ergebnisse vor.

Den Abschluß bildet wie zu Beginn der Stunde eine meditative Phase. Zuvor sammle ich die Quartettkarten ein. Ich spiele die Musik vom Anfang noch einmal ab und fasse dazu die Beiträge der Schüler/innen zusammen. Ich ermuntere die Kinder, es sich während dieser Phase auf ihrem Stuhl so bequem wie möglich zu machen und die Augen zu

schließen. (Impuls: „Ich denke, wir schaffen es, jetzt zum Schluß der Stunde noch einmal ganz ruhig zu werden. Ich möchte eure Ergebnisse zusammenfassen. Macht es euch so bequem wie möglich und schließt, wenn ihr mögt, die Augen.“) Mir ist bewußt, daß es entspannender wäre, wenn sich die Schüler/innen hinlegen könnten. Aber ich halte es kurz vor Stundenende nicht mehr für angemessen, nochmals eine gewisse Unruhe durch einen Platzwechsel aufkommen zu lassen.

Anmerkungen

1. Vgl. Schmidt, W.H., Einführung, 97.
2. Vgl. die fünf stets wiederkehrenden Elemente: 1. die Einleitung des Befehls „Und Gott sprach...“ (Vv.3.6.9.11.14.20.24.26), 2. der Befehl „Es sei(en)...“ (Vv.3.6.9.11.14f.20.24.26), 3. die Ausführung „Und es wurde(n)...“ (Vv.3.7.9.11.15.24.30), 4. die Billigungsformel „Und Gott sah, daß es gut war“ (Vv.4.10.12.18.25.31) und 5. die zeitliche Einordnung „Und es wurde Abend...“ (Vv.5.8.13.19.23.31). Vgl. Westermann, C., Anfang, 16.
3. Vgl. Smend, R., Entstehung, 53.
4. Der abschließende Satz „Dies ist die Entstehung des Himmels und der Erde, als sie geschaffen wurden“ (2,4a), ist eigentlich die Überschrift von Gen 1,1ff. Vgl. z.B. die Überschriften der Toledot in Gen 5,1ff; Gen 6,9ff., Gen 10,1ff; Gen 11,10. Der Satz wurde wahrscheinlich an den Schluß gesetzt, damit Gen 1,1 den Anfang des Berichtes bilde. Ich werde den Vers in meiner Darstellung daher nicht weiter berücksichtigen.
5. Vgl. Westermann, C., Genesis, 231.
6. Es entspricht der grundsätzlichen Tendenz von P, die vorgegebene Tradition möglichst wenig zu verändern.
7. Vgl. die Verwendung des Begriffes chalah, der bei P nur von Gott ausgesagt wird.

8. Vgl. Westermann, C., Genesis, 234.
9. Vgl. Westermann, C., Genesis, 230.
10. Vgl. Westermann, C., Genesis, 235.
11. Vgl. von Rad, G., Das erste Buch Mose, 49.
12. Vgl. Keller, C.A., Art. Segen, 354.
13. Vgl. Westermann, C., Genesis, 237.
14. Vgl. Ex 20, 8-11; Ex 31, 12-15. „Wer eine Arbeit am Sabbat tut, soll des Todes sterben.“
15. Vgl. Westermann, C., Genesis, 236.
16. Vgl. BSLK, 21.
17. Vgl. BSLK, 510.
18. Vgl. Moltmann, J., Gott in der Schöpfung, 20.
19. Vgl. Luther, M., Magnificat, 157.
20. Vgl. Moltmann, J., Gott in der Schöpfung, 279.
21. Vgl. Moltmann, J., Gott in der Schöpfung, 279f.
22. Vgl. Moltmann, J., Gott in der Schöpfung, 282.
23. Vgl. Ex 31,14f.; Num 15, 32-36.
24. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Rahmenrichtlinien, 18.
25. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Rahmenrichtlinien, 19.
26. Näheres zu der Schöpfungsscheibe siehe Seite 113 und
27. Näheres zu den Quartettkarten siehe Seite 115 und
28. Zur Übersetzung siehe Seite 113.
29. Vgl. Lade, E., Unterrichtsbausteine, 4/4.4.3.
30. Die konkreten Ursachen dieses Leistungsdrucks sind sicher vielfältig. Meiner Beobachtung nach liegen sie allerdings nicht - wie oft angenommen - bei den Lehrkräften, sondern bei den Eltern der Kinder.
31. Die Einteilung der Schüler/innen in Ier- und Iler-Kurse erfolgt an der Orientierungsstufe Nord in Hameln erst in der sechsten Klasse.
32. Vgl. Fowler, J.W., Stages of Faith.
33. Vgl. Schweitzer, F., Lebensgeschichte, 145f.
34. Vgl. Schweitzer, F., Lebensgeschichte, 146f.
35. Für alle hier angegebenen Impulse gilt, daß sie inhaltlich dem entsprechen, was ich in der Stunde sagen möchte. Es ist aber möglich, daß sie situationsbedingt verändert werden.
36. Siehe Seite 113.
37. In der 4/5. Stunde wurden bereits Quartettkarten zum Thema „Der Mensch als Geschöpf Gottes / Die Verantwortung des Menschen“ hergestellt. Das Medium ist den Kindern also bereits vertraut. Allerdings habe ich in den vorhergehenden Stunden zum großen Teil andere Arten der Gestaltung gewählt, so daß ich damit rechne, daß das Interesse der Schüler/innen auch in dieser Stunde gleichermaßen groß ist.

Gruppe 1

Gruppe 2

(Die originalen Quartettkarten sind ca. DIN A 5 groß)

„...als wenn man hineingehen kann“

Arbeit mit Photographien an einer Braunschweiger Gesamtschule

Zwei Gedanken sollen die Aufnahme des folgenden Beitrags in ein religionspädagogisches Magazin wie den *Loccumer Pelikan* kurz begründen.

1. In Fortsetzung der Überlegungen von Grassow-Arnemann im *Pelikan* Nr. 2/95 interessieren uns grundsätzlich fächerübergreifende Projekte.
2. Wenn theologisches Denken die Wahrnehmung der Welt schulen und zu begründeter Urteilsbildung führen kann und soll, dann gehört der sinnlich erfahrbare Bereich der Kunst auch in die Religionspädagogik. Material und Methoden sind zudem ohne Schwierigkeiten übertragbar.



Im Herbst 1994 erschien in der Zeitschrift *Pädagogik* ein Artikel über eine Ausstellungsreihe an einer Wiesbadener Gesamtschule¹. Dort werden bereits seit einigen Jahren Druckgraphiken auch renommierter Künstler in sorgfältig zusammengestellten Ausstellungen gezeigt, die wie „richtige“ Ausstellungen mit einer kleinen Vernissage eröffnet und von Schülerinnen und Schülern begleitet und gestaltet werden.

An der Braunschweiger IGS Querum wurde diese Idee aufgenommen und um zwei Aspekte erweitert. Zum einen sollen nicht allein Druckgraphiken gezeigt werden, sondern ebenso Malerei, Photographie und Plastik. Zum anderen werden unter dem Titel *KIDS (Kultur in der Schule)* auch Konzerte und literarische Veranstaltungen durchgeführt. Neu an diesen Konzepten ist nicht die Konfrontation von Kindern oder Jugendlichen mit Kunst allgemein; dies geschieht auf vielfältige Weise bei Exkursionen in Museen. Neu erscheint vielmehr, Kunst aus dem konventionellen Ambiente herauszulösen und in einen neuen, den Jugendlichen sehr vertrauten Rahmen zu stellen.

Es hat den Anschein, als ergäbe sich dabei eine besondere Wirkung, die etwas mit der „Aura“ (Benjamin) der Kunstwerke zu tun hat. „Richtige“ Werke von „richtigen“ Künstlern im vertrauten und scheinbar kunstfernen Raum von Alltagschule zu erleben, mit ihnen zu arbeiten, gar Exponate transportieren, aufhängen und ausleuchten zu können, etwas über ihren Wert und Preis zu erfahren, all das konstituiert eine „Autorität“ von Werken. Obwohl Kindern bedeutende Kunstwerke über ihre Reproduktion in verschiedenen Medien vertraut sind und sie oft keineswegs Ehrfurcht, sondern eher Indifferenz zu empfinden scheinen, gehen sie in diesem Rahmen mit weniger „bedeutenden“ Werken viel angemessener, vorsichtiger und nachdenklicher um. Ironischerweise scheint sich diese Aura der Originale für Jugendliche selbst in einer Kunstgattung wie der Photographie herzustellen, einer Gattung, die für Walter Benjamin, als er 1936 seinen Aufsatz *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* veröffentlichte, Inbegriff der zerstörten Aura und der veränderten Wahrnehmung war.

Eine Ausstellung von Photographien

Im Frühjahr dieses Jahres wurde eine Ausstellung mit Photographien von Ingo Peters und Michael Künne gezeigt. Sehr Unterschiedliches war da vereint. Arbeitet der eine mit Farbabzügen ungewöhnlicher Formate, zeigt der andere Schwarzweiß-Arbeiten im herkömmlichen Format; löst sich bei ersterem der Wirklichkeitsbezug gelegentlich auf, so ist er beim anderen intakt; ersterer photographiert bewegt, temporeich, von der Werbung inspiriert, letzterer ganz ruhig, eher zur Meditation und gelassenen Betrachtung einladend.

Einzelne Exponate standen Kolleginnen und Kollegen der Schule bereits vorher zur Verfügung, um mit Kindern daran zu arbeiten. Mit-den-Bildern-arbeiten heißt mehr als „Bildbetrachtung“. Arbeit bedeutet in einem komplexen Prozeß einzutreten, der mit einer genauen Betrachtung beginnt, über individuelle Wahrnehmung und Verarbeitung der Eindrücke im eigenen Tun zur Interpretation fortschreiten kann, zur Frage nach dem Sinn. Einige Ergebnisse dieser Arbeit waren bereits Teil der Ausstellung, als sie eröffnet wurde. Aus der Arbeit mit den 5. und 6. Klassen sollen zwei Ansätze im folgenden dargestellt werden.²

Arbeit mit Photokopien

Zwei Schwarzweiß-Photographien waren für eine erste Arbeit in den Klassen ausgewählt worden, weil sie wenige Grautöne aufwiesen und damit die Möglichkeit boten, mit Photokopien zu arbeiten (s. Abb. 2). Sie wurden ohne Frage- und Aufgabenstellung gezeigt, weil das Ausschnittcharakter für die Kinder Aufforderungscharakter hat: Der Wunsch, Bezüge zu finden und Wirklichkeit in ihrer Gesamtheit herzustellen, war groß. Ohne Aufforderung wurde begonnen, das Dargestellte zu benennen oder, wo das auf Anheb nicht möglich war, Hinweise darauf zu suchen. Formale Besonderheiten („Die Figur ist nur halb zu sehen!“ (s. Abb. 1) wurden schnell erkannt, und es bedurfte nur der Fähigkeit, den Antrieb für einige Fragen zu verstehen, um das Gespräch auf den *Sinn* der Gestaltung und der Bilder zu lenken („Warum hat der Photograph darauf verzichtet, das Gesicht zu zeigen?“) Bisweilen schien es, als seien einige Merkmale moderner künstlerischer Photographie wie etwa die Verfremdung, das Surreale oder der ungewöhnliche Ausschnitt kein Hindernis für intensive Wahrnehmung und interpretatorische Annäherung, sondern eher Ansporn

Abb. 1





und Hilfe: Wo Wahrnehmungsmechanismen, die an journalistischen Photos entstanden und durch Wiederholung stumpf geworden sind, versagen, können neue Wege gefunden werden.

Mit verschiedenen Gruppen wurde der Weg beschritten, den Zusammenhang für den Ausschnitt auch manuell zu erstellen. Din A4-Kopien wurden erstellt, auf große Bögen aufgeklebt und weitergezeichnet (s. Abb. 3); andere Jugendliche zerschnitten die Kopien und gruppieren die Elemente um (Abb. 4). Wieder andere schrieben lyrische Texte, die sich an formalen Modellen orientierten, die im Deutschunterricht erarbeitet worden waren³.

Die Arbeit mit wenigen Vorgaben setzte weitere Phantasien frei. Die intensive Auseinandersetzung zu Beginn der Arbeitsphase ermöglichte es den Kindern auch so, zwischen verschiedenen Techniken diejenige auszuwählen, die ihrer Wahrnehmung und Intention angemessen war. Es versteht sich von selbst, daß weder die Vorlage noch die angebotenen Techniken zu große *handwerkliche* Schwierigkeiten präsentieren dürfen. (Es würde keinen Sinn ergeben, eine Photographie, die von differenzierten Grautönen lebt, Zwölfjährigen mit der Aufforderung zu präsentieren, sie als Bleistiftzeichnung zu komplettieren.) Zur Ausstellungseröffnung hingen die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler in Sichtweite der Vorlage, und es ergaben sich interessante inhaltliche und formale Bezüge⁴.

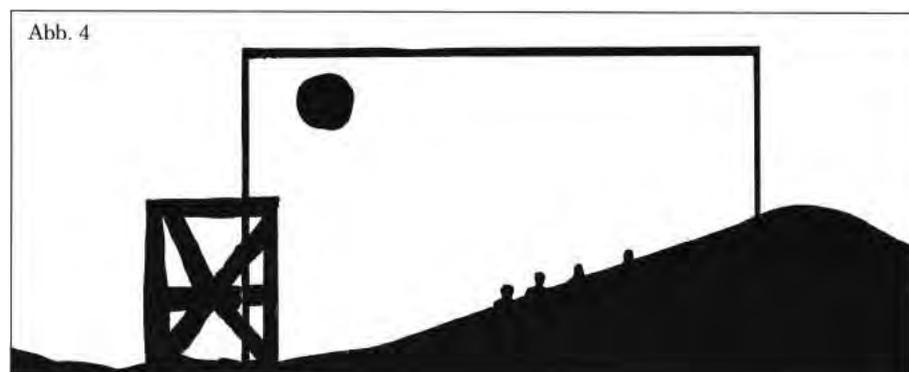
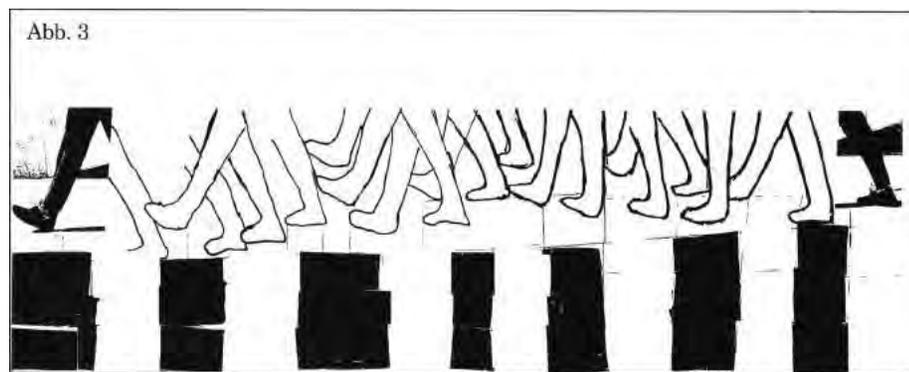
Szenisches Arbeiten

Eine fünfte Klasse erarbeitete szenisch die Interpretation eines Photos. Die Beziehungslosigkeit dreier Männer auf einer Bank, die sich u. a. an ihrer jeweiligen Blickrichtung zeigen läßt (s. Abb. 5), wurde umgesetzt in eine lose Szene, die Elemente des Photos aufnahm: Schweigen, Bewegungsarmut, unterschiedliche Raumorientierung, vergebliche Versuche, miteinander zu sprechen und aufeinander

der zuzugehen. Allerdings wurde auf Vorschlag der SchülerInnen dieser Rahmen durch einen eigenen Text gesprengt, der zur Zusammenarbeit aufforderte. Nun mag ein solcher Appell nicht auf der Höhe der ästhetischen Diskussion der 90er Jahre sein, er zeigte freilich die Ernsthaftigkeit der szenischen Aktion der Kinder. Es war für Beobachter erstaunlich, wie genau die Vorlage befragt worden war und wie originell die Vorschläge für eine Umsetzung in ein anderes Medium waren. Das zeigte sich auch daran, daß die beteiligten Mädchen sehr präzise Vorstellungen über die Musikbegleitung hatten. Aus einer Auswahl von durchweg ruhigen, aber stilistisch sehr unterschiedlichen Stücken zwischen Barock und freier Improvisation wurde einstimmig ein Satz

aus einer Mozart-Klaviersonate ausgewählt, ein Beispiel einer Stilrichtung, die sicher nicht zum vertrauten und alltäglichen Musikkonsum der SchülerInnen gehört. Augenscheinlich aber war im Interpretationsvorgang plötzlich auch das Unvertraute und Ungewöhnliche zum Stimmigen und Sinnvollen geworden.

Da diese Form der Interpretation etwas schwieriger ist, seien Vorübungen und Zwischenstadien der Szene ausführlicher dargestellt⁵. Zunächst wurde durch den Vergleich eines Textes mit einer dazugehörigen Illustration verdeutlicht, daß Bilder oft Informationen enthalten, die weit über den entsprechenden Text hinausgehen. In dieser Klasse wurde ein Beispiel aus dem Lesebuch gewählt, nämlich eine Illustration aus dem Münchner Bilderbogen zum Märchen „Der gestiefelte Kater“; andere gut geeignete Beispiele sind leicht zu finden. In der nächsten Stufe wurden themengleiche Bilder verglichen, die den Kindern einsichtig machten, daß die Abbildung eines Gegenstandes sehr unterschiedliche Wirkungen und Aussagen vermitteln kann. Welche Faktoren die Unterschiede hervorbringen, erkannten die Kinder rasch. In einem sehr offenen Arbeitsauftrag wurden die Schülerinnen und Schüler dann aufgefordert, zu den Bildern Texte zu schreiben, dabei entstanden Geschichten, Gedichte, Werbespots, Comics... Erst jetzt wurden zwei Photographien gezeigt (s.o.), die freilich an die Vorstellungskraft höhere Anforderungen stellten. So bildet etwa die Abwesenheit jeglicher Handlung (Abb. 5) für die Umsetzung eine Schwierigkeit, die nur gelöst werden kann, wenn die Stimmungen und Beziehungen auf dem Photo erfaßt werden können. Auf dieser Stufe entstanden zwei Texte, die von der Klasse mit großem Beifall aufgenommen wurden und



Grundlage der oben beschriebenen Szene wurden. Die Szene freilich war nicht vorgegeben und abgeschlossen, sondern entwickelte sich aus Versuchen mit Sprache und Körper. Ein erster Versuch mit einer realen Handlung wurde von den



Abb. 5

SchülerInnen als dem Bild nicht angemessen verworfen. Es folgten Versuche, gegensätzliche Adjektive unterschiedlich zu sprechen: fragend, geflüstert, gerufen,

zornig oder bittend. Daran schlossen sich Versuche an, Beziehungen und Interaktionen körperlich darzustellen. Welche Körperhaltung ist welcher Intention angemessen? Wie teilen sich Menschen wann im Raum auf? Erst dann wurde eine Szene mit festgelegten Wortwechseln, Bewegungen und musikalischen Elementen entwickelt. In allen Phasen durchdrangen sich spielerische Erprobung, kritische Überprüfung und gemeinsame Beschlüsse als konstituierende Elemente im Prozeß des Aneignens und Interpretierens.

Die Genauigkeit der Beobachtung und die Fülle eigener Ideen der Schülerinnen und Schüler hat uns immer wieder überrascht. Wenn das Erleben von Kunst etwas mit dem Erleben einer fremden Weltsicht und der Beziehung des eigenen Ichs zur Welt zu tun hat und Kinder so lebhaft auf Kunst reagieren, dann entschädigt das für den Aufwand, der in der Vorbereitung und Durchführung getrieben werden muß.

Anmerkungen

1. Heft 9/94
2. An dieser Stelle sei den Kolleginnen und dem Kollegen gedankt, die mit methodischen Einfallreichtum und organisatorischer Hilfe die Arbeit in den Klassen erst möglich machten: Susanne Pavlidis, Ingrid Saager und Rolf Schulze-Hulbe
3. So entstanden z. B. sog. „Elfchen“, Gedichte aus elf Wörtern in fünf Versen, ohne Reimschema und metrische Bindung. Die erste Zeile soll mit einer Farbe beginnen, die zweite dies erläutern (2 Wörter), die dritte eine genauere Bestimmung geben (3 Wörter), die vierte mit „ich“ beginnen (4 Wörter), die fünfte mit einem Wort abschließen. Eine Schülerin schrieb zu Bild 2: „Schwarz / die Frau / Sie geht spazieren / ich sehe sie genau / kalt“. Eine Alternative wäre das Abfassen z. B. eines Haiku. Allerdings liegt ein besonderer Wert darin, die Kinder selbst eine ihnen angemessene erscheinende Form finden zu lassen.
4. Die bisherigen Beispiele zielen auf die Auseinandersetzung mit einem Bild. Nach Eröffnung der Ausstellung schickte ein Kollege seine Klasse mit der folgenden Anweisung in die Räume: 1) Nimm dir Zeit, alle Bilder in Ruhe anzusehen. 2) Wähle dein ganz persönliches Lieblingsbild. 3a) Schreibe einen Text zu deinem Bild. 3b) Begründe deine Wahl. 4) Ein Photo kann immer nur einen Augenblick festhalten. Beschreibe, was vor dem Photo gewesen sein könnte; überlege, was danach sein könnte. 5) Gib deinem Lieblingsbild einen Namen. Dabei entstand u. a. ein Text, der eine alte Tür auf einem Photo als Tor zur Vergangenheit interpretierte. Der Schreiber, ein nicht auffallend künstlerischer Zwölfjähriger, nannte es *Wie früher* und benutzte in der Beschreibung jene Formulierung, die diesem Bericht den Titel gegeben hat: „es scheint (mir), als wenn man hineingehen kann und alles ist so, als wäre es vor vierzig Jahren.“
5. Eine Einführung mit praktischen Übungen zur szenischen Interpretation gibt in konzentrierter Form: A. Schau: Szenisches Interpretieren im Unterricht. Stuttgart 1993.
6. Die Gedichte sind von dem Jürgen Serke herausgegebenen und eingeleiteten Buch *Ich bin eingehüllt in Sehnsucht. Gedichte eines Mädchens an seinen Freund*, Fischer Taschenbuch Frankfurt a. M. 1984, 1. Aufl., entnommen. Desweiteren lagen u. a. die beiden Bücher von Inge Deutschkron, ... denn ihrer war die Hölle. Kinder in Gettos und Lagern, Köln 1985, 3. Auflage, und von Michael Moll/Barbara Weiler, Lyrik gegen das Vergessen. Gedichte aus Konzentrationslagern, Marburg 1991, vor.

Michael Wermke

Schmerz und Sehnsucht

Ein Requiem für Selma Meerbaum-Eisinger
Ein Beitrag zum Jahr der Gedenktage

Tragik

Das ist das Schwerste: sich verschenken und wissen, daß man überflüssig ist, sich ganz aufzugeben und zu denken, daß man wie Rauch ins Nichts verfließt.

Selma Meerbaum-Eisinger, 23.12.1941

Der folgende Beitrag ist im Zusammenhang mit der Ausgestaltung der öffentlichen Gedenkstunde zum Volkstrauertag 1993 durch Schülerinnen und Schüler des Goethegymnasiums in Hildesheim entstanden. Er soll Kolleginnen und Kollegen als Anregung dienen, die sich in diesem Jahr mit ihren Schülern an den Gedenkveranstaltungen anlässlich der Befreiung vom Faschismus und der Beendigung des Krieges beteiligen wollen, und ist als ein Versuch zu deuten, eine Antwort auf das Gedicht 'Tragik', dem letzten Gedicht der Selma Meerbaum-Eisinger, zu finden.

Den Mittelpunkt der Textauswahl für die Gedenkveranstaltung bildeten unter der Überschrift 'Schmerz und Sehnsucht. Ein Requiem für Selma Meerbaum-Eisinger' die Gedichte eines Mädchens, dem es nicht vergönnt war, älter als 18 Jahre alt zu werden.

Der Entscheidung der Schülerinnen und Schüler, sich mit den Gedichten eines gleichaltrigen jüdischen Mädchens zu be-

schäftigen, lag die Überlegung zu Grunde, daß auch gerade an einem Gedenktag wie dem Volkstrauertag dem Leid der unschuldigen Opfer der Judenverfolgung zu gedenken ist, ohne freilich dabei zu vergessen, welches Leid der von Deutschland zu verantwortende Krieg über die eigene Bevölkerung gebracht hat.⁶

Selma, eine Nichte des Dichters Paul Celan, wurde am 15. August 1924 in Czernowitz, dem Zentrum des deutschsprachigen Judentums in Rumänien, geboren.

Anderthalb Monate vor ihrem 17. Geburtstag, Anfang Juli 1941, wurde Czernowitz von den Deutschen besetzt. Anders als der vier Jahre ältere Paul Celan konnte sie sich nicht mehr rechtzeitig verstecken und wurde im Juni 1942 deportiert. Im Alter von 18 Jahren verstarb sie am 16. Dezember 1942 im SS-Arbeitslager Michailowka an Unterernährung und Flecktyphus. Auch ihre Eltern kamen ebenso wie die Eltern Celans im Lager Michailowka um. Was sie uns hinterlassen hat und auf abenteuerliche Weise von Lebensgefährten gerettet worden ist, sind 57 Gedichte, die sie zwischen September 1939 und Dezember 1941 niederschrieb. Sie spiegeln auf sehr einfühlsame Weise die innere Verfassung eines jungen Mädchens wie-



der, deren Lebensglück durch den Krieg zum Zerspringen gebracht wurde.

Diese Gedichte widmete sie ihrer ersten Liebe, Lejser Fichman, den sie in der zionistischen Jugendgruppe 'Haschomer Hazair' kennengelernt hatte und der später auf der Flucht nach Palästina ums Leben kam. In ihren Gedichten schreibt Selma Meerbaum-Eisinger über die Liebe, die mehr ein Traum als die Wirklichkeit für sie war. Was aus ihrem schriftstellerischen Talent geworden wäre, wenn sie den Krieg überlebt hätte, läßt sich nicht sagen. Das letzte Gedicht verfaßt sie am 23. Dezember 1941. Es endet mit den hastig hingeschriebenen vielsagenden Worten: „Ich habe keine Zeit gehabt zu Ende zu schreiben...“

Selma Meerbaum-Eisinger gehört nicht zu den bekannten Dichtern und Dichterinnen, deren Werke auf den Scheiterhaufen der Nazis in Flammen aufgegangen sind. Sie ist 'nur' eines von den vielen Millionen Opfern des Kriegs und der Verfolgung. Aber indem sie durch

ihre von Liebe und Trauer geprägten Texte jungen Menschen sehr nahe kommen kann, hilft sie, auch ihnen das Recht der im II. Weltkrieg ermordeten Juden bewußt zu machen, ihrer nicht zu vergessen; eine Verpflichtung, der man nicht nur an besonderen Gedenktagen nachkommen darf.

Eingerahmt wurde die Gedichtauswahl von selbstformulierten Texten. Zu Beginn stand eine 'Anfrage', wie sie heute wohl viele Jugendliche im Blick auf die Geschehnisse von vor fünfzig Jahren stellen würden: 'Warum soll ich trauern?'. Hierauf folgte die kritische 'Rückfrage' von Inge Deutschkron, die auch Jugendlichen eine ernsthafte Auseinandersetzung und Stellungnahme abverlangt. Der Gedichtzyklus von Selma Meerbaum-Eisinger, dem eine Einführung in ihr Lebensschicksal vorangestellt wurde, ist von dem bekenntnishaften Text 'Trauern heißt' abgerundet worden, der als abschließende Antwort auf die eingangs gestellt 'Anfrage' zurückverweist.

Warum soll ich trauern?

Warum soll ich trauern?
Was geht mich das an?
Wer sind die Opfer des Krieges?
Ich kenne sie nicht.

Ich bin jung, mir steht das Leben offen.
Warum soll ich da zurückschauen?
Meine Zukunft liegt doch nicht in der Vergangenheit.

Ich habe keinen, den ich betrauern muß.
Wer sind die Opfer des Krieges?
Ich kenne sie nicht.

Die Toten sollen mahnen.
Wen? Mich?!
Ich bin nicht dabeigewesen.
Was geht mich das an?

Schülerarbeit, 12. Jg.

Wir müssen es uns gefallen lassen...

Inge Deutschkron, Verfasserin des Buches 'Ich trug den gelben Stern', schreibt im Vorwort ihrer Dokumentation '... denn ihrer war die Hölle. Kinder in Gettos und Lagern':

„Von Anbeginn hat es Menschen gegeben,
die die Verbrechen verschwiegen,
sie nicht wahrhaben wollten -
vielleicht weil sie sich schuldig fühlten,
daß sie damals zusahen,
daß sie nicht handelten,
daß sie nicht aufbegehren gegen das Verbrechen am
Nächsten, am Schwachen, am Andersartigen. (...)

Wie oft in den letzten dreißig Jahren
hat die nicht aufgearbeitete Vergangenheit die Ge-
genwart eingeholt
und die Menschen gezwungen, sich die Frage zu stel-
len,
die heute so aktuell ist wie damals:
Wie war das nur möglich? (...)

Aber die Generation der Beteiligten tritt ab,
und schon steht eine neue Generation vor der glei-
chen Frage.
Viele von ihnen tun sie ab.
Es ginge sie nichts an, was damals geschah, sagen
sie.

Ganz sicher hat niemand die Absicht,
sie, die damals noch nicht geboren waren,
zur Verantwortung zu ziehen.
Das wäre absurd.

Aber sie müssen es sich gefallen lassen, daß man von
ihnen fordert,
sich über das, was damals geschah und wie es ge-
schah, zu informieren.

Die zwölf Jahre Hitler-Reich sind ein Teil deutscher
Geschichte geworden,
und kein Volk kann seine Geschichte verleugnen.
Darum müssen sie verstehen, daß man sie fragt: Wie
stehst du zu jenen Dingen?

Die Antwort: 'Das geht mich nicht an' ist nicht nur
unbefriedigend.

Sie gibt Anlaß zu Befürchtungen:
Könnte es nicht sein, daß sie,
in ihrer Gleichgültigkeit ihren Eltern und Großeltern
ähnlich,
den neuen Trommlern folgen,
denen, die die alten verhängnisvollen Schlagworte
im Munde führen,
deren Gehabe in nichts denen nachsteht, die zum
Mordgesindel wurden?“

Schmerz und Sehnsucht Ein Requiem für Selma Meerbaum-Eisinger

Stille

Im Zimmer schwebt die Stille und die Wärme,
ganz wie ein Vogel in durchglühter Luft,
und auf dem schwarzen kleinen Tische
liegt still das Deckchen, dünn und zart wie Duft.
Das Glas mit klarem Wasser, wie ein Traum,
wacht, daß das Glückchen neben ihm nicht lärmte,
und wartet scheinbar auf die kleinen Fische.
Die rote Nelke dämmert in den Raum,
als wäre sie dort Königin.

Die ganze Stille scheint für sie zu sein,
und nur die Flasche mit dem süßen Wein
blinkt still und wie befehlend zu ihr hin.
Sie aber schwebt auf ihrem grünen Stengel,
dünn wie im Kindertraum das Kleid der Engel,
und ihr betäubend süßer Duft lullt ein,
als wollt' er aus dem Märchenschlaf
Dornröschen rauben.

Die Fenster blicken auf die Straße und sie glauben,
daß dort sei alles nur für sie getan.
Der Spiegel glänzt und in ihm tickt die Uhr,
ganz weit im fernen Dorfe kräht ein Hahn,
und die Gardinen bändigt eine blaue Schnur.
Die Nelke mit den zarten roten Spitzen
harret des Sonnenstrahls, der durch die Ritzen
ihr heut ein Kleid aus Goldstaub angetan.
24.10.1939

Kristall

Ganz still. Und viele weiße Blätter liegen
wie braunes Gold, in Sonne eingetaucht.
Der Himmel ist sehr blau,
und weiße Wolken wiegen.
Ein heller Frost den Reif auf Bäume haucht.

Die Tannen stehen frisch und grün,
und ihre Wipfel zeigen in die Luft.
Und rote Buchen schlank und kühn
hör'n auf den Adler, dessen Flug sie ruft,
und steigen immer höher himmeln.
Einsame Bänke stehen dann und wann
und auch ein bißchen Gras, schon halb erfroren
die Sonne hat's zu ihrem Liebling auserkoren.
8.12.1940

Schlaflied für dich

Komm zu mir, dann wieg' ich dich,
wiege dich zur Ruh'.
Komm zu mir und weine nicht,
mach die Augen zu.

Ich flechte dir aus meinem Haar
eine Wiege, sieh!
Schläfst drin aller Schmerzen bar,
träumst drin ohne Müh'.

Meine Augen sollen dir
blinkend Spielzeug sein.
Meine Lippen schenk' ich dir -
trink dich in sie ein.

Träume

Es sind meine Nächte
durchflochten von Träumen,
die süß sind wie junger Wein.
Ich träume, es fallen die Blüten von Bäumen
und hüllen und decken mich ein.

Und alle diese Blüten,
sie werden zu Küssen,
die heiß sind wie roter Wein
und traurig wie Falter, die wissen: sie müssen
verlöschen im sterbenden Schein.

Es sind meine Nächte
durchflochten von Träumen,
die schwer sind wie müder Sand.
Ich träume, es fallen von sterbenden Bäumen
die Blätter in meine Hand.

Und alle diese Blätter,
sie werden zu Händen,
die zärteln wie rollender Sand
und müd sind wie Falter, die wissen: sie enden
noch eh' sie ein Sonnenstrahl fand.

Es sind meine Nächte
durchflochten von Träumen,
die blau sind wie Sehnsuchtsweh.
Ich träume, es fallen von allen Bäumen
Flocken von klingendem Schnee.

Und alle diese Flocken
sie werden zu Tränen.
Ich weinte sie heiß und wirr -
begreif meine Träume, Geliebter, sie sehnen
sich alle nur ewig nach dir.

8.11.1941

Müdes Lied

Ich möchte schlafen, denn ich bin so müd,
und so müd und wund ist mein Glück.
Ich bin so allein - selbst mein liebstes Lied
ist fort und will nicht mehr zurück.

Schlaf' ich einmal, so träume ich auch,
und Träume sind so wunderschön.
Sie zaubern einen lächelnden Hauch
auch übers schwerste Geschehn.

Träume tragen Vergessen mit sich
und schillernden bunten Tand.
Wer weiß es - vielleicht auch bannen sie mich
für ewig in ihr Land.

23.12.1941

Trauern heißt

Trauern heißt, sich in das Leid der Menschen
einzufühlen,
das Leid der Menschen mitzufühlen,
mit dem Menschen mitzuleiden
sich das Leid der Menschen zu vergegenwärtigen,
sich des Leids der Menschen zu erinnern.

Trauern lehrt, nach dem Leid der Menschen zu fragen,
die Ursachen und Hintergründe des Leids aufzuhellen,
die Abänderlichkeit des Leids.

Trauern heißt, nicht zu vergessen,
für die Zukunft zu lernen,
den Ruf der Leidenden zu hören.

Schülerarbeit, 12. Jg.

Die mit dem Tode tanzen

Mittelalterliche Totentänze

Die spätmittelalterlichen Totentänze sind als Wandgemälde an Kirchhofsmauern oder im Inneren von Kirchen und Kapellen aus dem 15. Jahrhundert vor allem in Frankreich, Deutschland und der Schweiz überliefert. Diese ein bis zwei Meter hohen und bis zu 60 Meter langen Malereien bilden in reigenförmiger Anordnung den Tanz des personifizierten Todes mit jeweils einem Repräsentanten der spätmittelalterlichen Gesellschaft in der Reihenfolge der sozialen Ständehierarchie ab, oft im Wechsel von geistlichen und weltlichen Ständevertretern. Beigegeben ist jeder Gruppe ein in Strophen gegliederter volkssprachlicher Text in der Art eines Dialogs, in dem die Sterbenden um Aufschub bitten, der Tod jedoch unerbittlich bleibt. Die spätmittelalterlichen Totentänze erlangten große Bekanntheit und hinterließen einen tiefen Eindruck. Ihre Popularität wird belegt durch die breite Überlieferung handschriftlicher und gedruckter Buchtotentänze und die vielfältige künstlerische Verarbeitung des Themas in der Folgezeit, z.B. in der Malerei und in der Musik.

Es soll hier nicht den z.T. kontrovers diskutierten Fragen zu Ursprung und Überlieferung nachgegangen werden, sondern dem zeit- und geistgeschichtlichen Hintergrund, der Vergegenwärtigung des Todes in der christlichen Literatur und den gestalterischen Merkmalen der spätmittelalterlichen Totentänze: Todesfigur, Ständereihe und Tanzmotiv.

Der zeit- und geistesgeschichtliche Kontext

Bis zum 13. Jahrhundert war trotz zunehmender Bevölkerungszahlen in Europa die Ernährung sichergestellt, da die feudale Wirtschaftsordnung ein entsprechendes Wachstum des Agrarwesens gefördert hatte. Am Ende des Jahrhunderts kam es jedoch zu ersten Rückgängen in der landwirtschaftlichen Produktion, die in den Jahren 1313 bis 1317 eine allgemeine Hungersnot in Europa zur Folge hatten. Der Strukturwandel des Agrarwesens ging u.a. zurück auf geringere Bodenerträge, auf die Verringerung des Getreideanbaus zugunsten der Viehwirtschaft und auf ein teilweises Aufgeben landwirtschaftlich genutzter Flächen. Die Veränderung im Agrarbereich führte zu wachsender wirtschaftlicher und politischer Bedeutung der Städte. Es entstanden neue Gewerbe, Handelsbeziehungen und Absatzmärkte wurden ausgeweitet. Die zunehmende Verelendung der Landbevölkerung führte zur Abwanderung in die Stadtfreiheit mit ihren vielfältigeren

Arbeitsmöglichkeiten. Mit dem Aufblühen von Handwerk und Handel war jedoch auch eine Verschärfung des Gegensatzes zwischen arm und reich verbunden. Die Folge dieser Entwicklung war eine Umschichtung der politischen Machtverhält-

nisse. Auch die Kirche war tief in die gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen verstrickt.

Das 14. und 15. Jahrhundert standen unter dem Eindruck der großen Mortalitätskrisen. Der Hungersnot der Jahre



Tochter, jetzt ist schon die Stunde da,
bleich wird Dein roter Mund werden;
Dein Leib, Dein Angesicht, Deine Haare, Deine Brüste
müssen alle zu faulem Mist werden.

Oh Tod, wie greulich greifst Du mich an,
mir will das Herz im Leib zergehen.
Ich war einem jungen Burschen versprochen,
so wird mich der Tod mit ihm haben.



Le mort
 Ha: maître: par la passeres
 Rayez ia soiz de vous deffendre
 Plus homes nespouenteres.
 Apres moinne sās plus actède
 Ou pèlez vous: cy fault entède
 Tātost auez la bouche close
 Home nest: fors que vêt et cède
 Die dōme est moult peu de chose.

Le moinne
 Jamaste mieur encoze estre
 En doistre et faire mon seruite
 Cest vng lieu deuost et bel estre
 O: ay te comme fol et nice
 Ou tēps passe cōmis maist vice
 De quoy nay pas fait penitāce
 Souffilant: dieu me soit propice
 Chascun nest pas ioyeux q̄ dāse.

Le mort
 Usurier. de lens delreugie
 Venez tost: et me regardez
 Dusure estes tant auengie.
 Que dargēt gagner tout ardez
 Mais vous en leref bien lardez
 Car le dieu qui est merueilleur
 Sa pitie de vous: tout perdez
 A tout perdre: est cop perilleur.

Lusurier
 Ne conuient il li tost moir:
 Ce nest grāt paie z grāt greuā
 Et ne me pourroit secourir.
 Mon or: mō argēt: ma chēnāce
 Je voyz mourir: la mort mauāce
 Nail il men desplait sōme toute
 Quest ce de male acoutumance:
 Tel a beaux yeux q̄ ne doit goute

Le pourc homme
 Esure est tant
 maluatz pechie
 Comme chascun
 dit: et raconte.
 Et cest homme:
 qui approuchie
 Se sēt de la mort:
 nen tient conte,
 Desme largent:
 quē ma maī cōpte
 Encore a vīure
 me preste.
 Il deura de re
 tour au compte.
 Nest pas quitter:
 qui doit de reste.

DER TOTE

Wohlan denn, Meister, hier entlang,
 Ihr braucht Euch nicht mehr zu verteidigen.
 Niemand werdet Ihr erschrecken mehr.

Ihm nach, Mönch, ohne lang zu zögern.
 Was denkt Ihr: gebt acht, bald ist der Mund geschlossen Euch
 der Mensch ist nichts als Wind und Asche.
 Des Menschen Leben ist ein Nichts.

DER MÖNCH

Ich wäre lieber noch im Kloster und täte meinen Dienst,
 das ist ein frommer, angenehmer Ort.
 Nun hab' ich Narr manche Sünde
 in der Vergangenheit begangen,
 wofür ich keine rechte Buße tat.
 Gott sei mir gnädig,
 nicht jeder ist fröhlich, der da tanzt.

DER TOTE

Wucherer von bösem Geist,
 kommt rasch und seht mich an!
 Vom Wucher seid Ihr so geblendet,
 daß Ihr glüht vom Geldanhäufen.
 Doch büßen werdet Ihr dafür.
 Denn wenn Gott in seiner Herrlichkeit
 Erbarmen Euch nicht zeigt, verliert Ihr alles.
 Gefährlich ist's, alles auf einen Wurf zu setzen.

DER WUCHERER

So bald muß ich nun sterben?
 Das ist mir große Not und Kummer.
 Könnte mir nicht zu Hilfe kommen
 mein Gold und Silber, mein Hab und Gut?
 Ich werde sterben, der Tod naht,
 und das beschwert mich sehr.
 Was ist das für ein übler Brauch?
 Manch einer hat schöne Augen und sieht nichts damit.

DER ARME MANN

Wucherei ist eine so arge Sünde,
 wie jeder sagt und auch bezeugt.
 Und dieser Mann, der sich nahe fühlt dem Tode,
 macht sich nichts daraus.
 Und selbst das Geld,
 das er in meine Hand mir zählt,
 leiht er mit Wucher mir noch aus.
 Wird abgerechnet, wird seinerseits er schulden.
 Der ist nicht entlastet,
 der einen Rest noch schuldig bleibt.

eines Ritters mit der schönen „Frau Welt“, deren Rückseite sich als verwesender, von Würmern zerfressener Leichnam erweist. Die seit dem 13. Jahrhundert belegte *Vado mori*-Dichtung gilt mit ihrer Verknüpfung von Ständereihe und Vergänglichkeitsmotiv als direkter Vorläufer des Totentanzes. Jeweils in lateinischen Zweizeilern, die stereotyp beginnen und enden mit „vado mori“ (ich gehe sterben) beklagen Repräsentanten einzelner Stände, daß sie sterben müssen. Jedoch gibt es grundlegende Unterschiede zwischen beiden Gattungen: In der *Vado mori*-Dichtung werden die Menschen nicht mit dem personifizierten Tod konfrontiert. Es finden sich keine Illustrationen, während beim Totentanz die Verbindung von Text und Bild die Aussage erläutert und gleichzeitig steigert.

Dagegen entstand die *Legende von den drei Lebenden und den drei Toten* im 12. Jahrhundert als ein Bild gebundene Bußpredigt. Drei berittene junge Männer bzw. Könige treffen auf drei Leichname oder drei geöffnete Särge, in denen ihre Vorgänger liegen. Manche Darstellungen sind auf das Bild und ein Spruchband reduziert, auf dem der Hauptgedanke „Was ihr seid, waren wir, was wir sind, werdet ihr sein“ auf die Vergänglichkeit der Welt verweist.

Unter dem Stichwort *Conflictus*-Dichtung sind fiktive Streitgespräche zwischen Tod und Mensch, Leben und Tod oder Seele und Leib zusammengefaßt. Ein bekanntes Beispiel für diesen Typ ist der um 1400 entstandene „Ackermann aus Böhmen“. Thema dieser Dichtung ist der Konflikt zwischen dem Tod, der für die Nichtigkeit des Lebens steht, und dem Ackermann, der das Recht des Menschen auf Leben und Glück einklagt.

Ein weiterer Topos der Auseinandersetzung verbindet sich mit der Frage *Ubi sunt...?* Hier wird der Verlust von Schönheit und Glück und die Vergänglichkeit allen menschlichen Lebens beklagt.

In der Zeit der Entstehung der Totentänze war auch die bebilderte *Ars moriendi* (Kunst des Sterbens) weit verbreitet. Verbunden mit der Vorstellung, daß im Angesicht des Todes himmlische und höllische Mächte um die Seele des Menschen kämpfen, wird hier eine Anleitung zum guten Sterben gegeben.

Gestalterische Merkmale der Totentänze

Die Todesfigur

Im späten Mittelalter gab es eine ganze Reihe allegorischer Darstellungen des Todes. Die Darstellung als *mumifizierter Leichnam* im Prozeß der Verwesung, zerfressen von Schlangen und Würmern stützte sich auf die ab dem 14. Jahrhundert übliche Praxis, wichtige Persönlichkeiten und im Ausland Verstorbene zu mumifizieren. Der *Totengräber Tod* trägt als Merkmale Sarg, Hacke oder Schaufel. Die Figur des *Schnitters Tod* mit dem Attribut Sichel (erst später mit der Sense)

verdeutlicht den in den Pestepidemien erlebten plötzlichen Tod vieler Menschen zur gleichen Zeit. Auch der bewaffnete *Reiter Tod* (vgl. Joh 6, 2-8), gedeutet als Geißel Gottes, wurde mit dem überfallartigen Einbruch der Seuchen in Verbindung gebracht. In der Figur des *Jägers Tod*, versehen mit Tötungswerkzeugen aus Jagd, Fischfang oder Vogelstellerei, verknüpfen sich die Vorstellungen von Tod und Teufel. Den vom Teufel verführten Menschen nimmt der plötzliche und unerwartete Tod jede Möglichkeit, durch rechtzeitige Buße Vergebung zu erlangen. Auch der *Spielmann Tod* wurde mit dem Teufel in Verbindung gebracht.

Die Ständereihe

Die Zugehörigkeit zu einem „Stand“ bedeutete im mittelalterlichen Bewußtsein die von Gott gewollte Stellung des einzelnen Menschen innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie. Diese Ordnung vermittelte ihm Maßstäbe und Handlungsorientierung und diente damit der Stabilisierung der Gesamtgesellschaft.

Die Figuren der Ständereihe in den spätmittelalterlichen Totentänzen lassen sich unter verschiedenen Gesichtspunkten einordnen: In der Kategorie *société* steht die Gesellschaft als Einheit, die sich aus unterschiedlichen sozialen Gruppen zusammensetzt: Geistlichkeit, weltliche Obrigkeit, Dritter Stand, Untertanen, außerhalb der Gesellschaft stehende Personen. Dieser Kategorie läßt sich die Mehrzahl der Ständevertreter zuordnen. Die Kategorie *humanité* versteht die Gesellschaft als Gemeinschaft menschlicher Typen und Altersgruppen. Hier sind Figuren wie Kind, Jüngling und Jungfrau einzuordnen. Eine weitere Kategorie definiert sich durch die ausgeübte Tätigkeit. Hierzu gehören Figuren wie Gelehrter, Arzt und Handwerker.

Die Ständereihe als gestalterisches Element des spätmittelalterlichen Totentanzes vermittelt einige grundlegende Aussagen: Jeder einzelne Mensch ist gemeint, denn alle Gruppen innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung haben im Totentanz ihren Platz. Dabei wird die soziale Hierarchie grundsätzlich akzeptiert, da die Abfolge der Figuren der Realität weitgehend entspricht. Andererseits wird die Gleichheit aller Menschen spätestens im Tode betont. Die alltäglichen Erfahrungen sozialer Ungleichheit sind aufgehoben, denn der Tanz vereint alle im gemeinsamen Reigen.

Das Tanzmotiv

In der älteren Forschung wird das Tanzmotiv im Zusammenhang mit Ursprung und Überlieferung des Totentanzes diskutiert, während die neuere Forschung nach Funktion und Wirkung des Tanzmotivs vor dem Hintergrund der spätmittelalterlichen Vorstellungswelt fragt. Im Totentanz wird das in den Fastnachtsspielen und in der Narrenliteratur gängige Mo-

tiv der verkehrten Welt zu einem neuen und schockierenden Moment: *Der Tod tanzt*. Der Tod, der allem Leben ein Ende setzt, nähert sich den Menschen im Tanz, der doch Ausdruck intensiver Lebensfreude ist. Das mittelalterliche Tanzwesen war geprägt durch die streng ständisch gegliederte Tanzordnung, im Totentanz dagegen tanzen alle gemeinsam.

Der Tanz selbst wurde seit dem frühen Mittelalter durch die Kirche negativ bewertet. Vor allen die Reigen- und Springtänze galten als Teufelswerk. Ebenfalls negativ besetzt waren Tanzmusik und die Instrumente Flöten, Pfeifen, Dudelsäcke, Trommeln, Pauken. Gerade diese Instrumente kommen bei den Todesgestalten im Totentanz vor, oder es werden die positiv besetzten Saiteninstrumente verspottend dargestellt. Auch die Spielleute, die zum Tanz aufspielten, galten in kirchlicher Bewertung als Diener des Teufels.

Die Menschen im Spätmittelalter erkannten im Tanzmotiv des Totentanzes die Verwandtschaft von Tod und Teufel. In der Verbindung mit der Ständereihe verdeutlichte sich die ständig präsente Bedrohung *aller* Menschen durch den Tod.

Dadurch wurde der sündige Mensch auf die Notwendigkeit von Umkehr und Buße und eine christliche Lebensführung verwiesen.

Der tanzende Tod verlor seine schrecken-erregende Wirkung, je mehr die Bewertung von Tanz und Musik als Teufelswerk und der Zusammenhang von Drohung und Buße aus dem Bewußtsein der Menschen verschwanden. In der Vorstellungswelt der Neuzeit liegt die Betonung stärker auf dem Gedanken, daß der Tod den Menschen zu jeder Zeit und in jeder Situation überraschen kann.

Literatur

Freitag, Hartmut (Hg.): Der Totentanz der Marienkirche in Lübeck und der Nikolaikirche in Reval (Tallin). Edition, Kommentar, Interpretation, Rezeption. Köln/Weimar/Wien 1993.

Kaiser, Gert (Hg.): Der tanzende Tod. Mittelalterliche Totentänze. InseI taschenbuch 647. Frankfurt/M. 1983.

Rosenfeld, Hellmut: Der mittelalterliche Totentanz. Entstehung – Entwicklung – Bedeutung. Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte, Heft 3. 3., verb. u. vermehrte Aufl. Köln/Wien 1994.

Schulte, Brigitte: Die deutschsprachigen mittelalterlichen Totentänze. Unter besonderer Berücksichtigung der Inkunabel „Des dodes dantz“, Lübeck 1489. Köln/Wien 1990.

Für die unterrichtliche Bearbeitung eignet sich gut als Einstieg im Kontext einer Unterrichtseinheit „Sterben und Tod“ eine Schminkphase, d. h. eine Stunde, in der Schüler und Schülerinnen sich gegenseitig so schminken, daß das eigene Gesicht als Totenschädel erscheint. Die Ergebnisse sollten photographisch (Polaroid oder Videokamera) festgehalten werden und als verobjektivierte Bilder Gegenstand eines Gesprächs über das eigene Altern und den Tod werden. Dabei sollte der Reflexion der eigenen Gefühle und ihrer Annahme breiter Raum gewährt werden. Ein zweiter Schritt kann dann in der Konfrontation mit den klassischen Todesbildern bestehen.





Dietmar Peter

Geistig Behinderte als radikale Verstörung eigener Erfahrung zur Arbeit mit geistig behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden

Gedanken um den Konfirmandenunterricht und die Konfirmation von Menschen mit geistiger Behinderung sind in unserer Kirche relativ neu. Die Ursachen dafür sind vielfältig. In der Hauptsache gründen sie sich in einem fragwürdigen Konfirmationsverständnis wie in der Angst, sich auf Menschen mit geistiger Behinderung einzulassen. Dabei ist diese Angst nicht verwunderlich, sind es doch gerade Menschen mit geistiger Behinderung, die uns unerbittlich daran erinnern, wie wir niemals sein möchten. Aus dieser Perspektive kommen sie über den Status bemitleidenswerter Wesen, deren Menschsein uns fremd und unzugänglich scheint, nicht hinaus. Geläufige Vorstellungen über das Wesen des Menschen werden durch sie in Frage gestellt. Entspricht der Verkrüppelte und Entstellte noch dem Ebenbild Gottes? Inwieweit ist der Vernunft- und Sprachlose noch Mensch, wenn Vernunft und Sprache zum Bestimmungsmerkmal des Menschen gemacht werden? Hat der Bewegungsbeeinträchtigte, der den aufrechten Gang nie gehen können wird, noch einen Anteil am Menschsein? Wie steht es um den Autisten, dem die Möglichkeit zur sozialen Existenz fehlt?

Solche Fragen führen dazu, daß uns die Vorstellung, die Obengenannten möchten an den Selbstverständlichkeiten des Lebens der anderen teilhaben (zu ihnen zähle ich auch die Möglichkeit der Teilnahme am Konfirmandenunterricht und die folgende Konfirmation), eine nicht unerhebliche Denkanstrengung abfordert.

Denjenigen, die bereit sind, sich dieser auszusetzen und Schritte zu einer Öffnung kirchengemeindlicher Arbeit für Menschen mit geistiger Behinderung zu wagen, müssen sich klar darüber sein, daß sie eine Lebenswirklichkeit anstreben, die noch nicht zum kulturellen Gut kirchlichen Handelns gehört. Das bedeutet, daß Versuche in diese Richtung zu einem Angriff auf das Selbstverständliche, zu einem Kontrapunkt des bis dahin Normalen werden. Die Abkehr vom Üblichen und das Überdenken des Gängigen wird in der Regel nicht ohne Widerstände auch aus den eigenen Reihen zu vollziehen sein.

Darüber hinaus drängt sich die Frage auf, wie eine *wirkliche* Begegnung mit Menschen mit geistiger Behinderung und damit mit den ganz Anderen möglich werden kann. Hier wird die Frage nach dem eigenen Selbstverständnis bzw. nach dem Verhältnis und dem Umgang mit Fremdem berührt. Beides findet in der Praxis seinen Ausdruck in kommunikativen Prozessen, und so soll in den weiteren Ausführungen an dieser Stelle ein Schwerpunkt gesetzt werden.

Kommunikation als Leitbegriff in der Erziehung geistig Behinderter

Betrachtet man die Richtlinien und die Bildungspläne der Schule für geistig Behinderte, so ist auffallend, daß der Einfluß der Konzeptionsdebatte der letzten

fünfundzwanzig Jahre sich hier insbesondere in der Einführung des Worts 'Kommunikation' spiegelt. So wird in einer Vielzahl kultusministerieller Beschreibungen dessen, was zu lernen ist, Kommunikation explizit genannt. In der Fachliteratur folgte eine große Anzahl von Titeln und Aufsätzen, die verbale und nonverbale Kommunikation, ihre Entwicklung bei Kindern mit geistiger Behinderung und ihre unterrichtliche Förderung zum Thema hatten. Diese Beiträge zu einem veränderten Verständnis der unterrichtlichen Wirklichkeit stützen sich im wesentlichen auf Ergebnisse psychologischer, soziologischer wie auch linguistischer Kommunikationsforschung. So sollen im folgenden kurz jene kommunikationstheoretischen Versuche näher beschrieben werden, die die neuere pädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung prägten und die daher auch für die Arbeit mit geistig behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden bedeutsam sind.

Besondere Aufmerksamkeit findet in sonderpädagogischen Zusammenhängen der aus dem Bereich der Psychologie kommende kommunikationstheoretische Ansatz von Watzlawick (vgl.: Watzlawick, 1974). Dieses lag sicher nicht zuletzt daran, daß er die nicht gelingende Kommunikation (pathologische Kommunikationsmuster, Beziehungsfallen usw.) zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen macht und damit den Nerv vieler sonderpädagogisch Tätiger trifft. Gerade sie machen täglich die Erfahrung nicht ge-

lingender Kommunikation zwischen sich als sogenannten Nichtbehinderten und Menschen mit geistiger Behinderung. So scheint es vielen, daß aus diesem Blickwinkel der Weg zu einer gelungenen („unverzerrten“) Kommunikation leicht auszumachen sei. Des weiteren wird die positive Resonanz des Ansatzes durch das Axiom gestützt, man könne nicht nicht kommunizieren. Unter einer solchen Prämisse werden Kommunikationsprozesse unbegrenzt versteh- und planbar.

Neben Watzlawick findet vor allem der Ansatz von Habermas Beachtung, der in seinen Vorbemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz (vgl.: Habermas, 1971) den Begriff der Kompetenz einführt. Für unterrichtliche Prozesse ist dieses in der Weise bedeutsam, daß Kommunikation durch die Hinzuziehung der Größe Kompetenz für den Unterricht instrumentalisierbar, als Ziel formulierbar und somit zu einer didaktischen Grundlegung der Kommunikationsförderung werden kann.

Als bedeutendster phänomenologischer Ansatz ist der Versuch Pfeffers zu nennen, der die Theorie des Fremdverstehens innerhalb des erzieherischen Verhältnisses aus der Intersubjektivitätstheorie Husserls entwickelt (vgl.: Pfeffer, 1986). Intentionales Verstehen beinhaltet Aspekte der Leiblichkeit als konstitutives Element zur Kommunikation und ihrer unterrichtlichen Förderung. Des weiteren rückt Pfeffer in Anlehnung an Schütz den Begriff der Lebenswelt ins Zentrum einer Neuorientierung des Erziehungshandelns.

Allen hier kurz dargestellten Ansätzen ist eigen, daß Kommunikation immer als gemeinsames und auf Gegenseitigkeit bezogenes Handeln interpretiert wird. Das ist insofern von besonderer Bedeutung, als dieses Verständnis sich in den inhaltlichen Konkretionen der verschiedenen Richtlinien der Schule für geistig Behinderte in keinem Fall in erforderlichem Maße widerspiegelt. Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit spielen hier eine insgesamt eher nachgeordnete Rolle – nicht gelingende Kommunikation macht sich zunächst an den Defiziten der Schülerinnen und Schüler fest. Die hier vorgenommene Einseitigkeit der Zielbestimmungen der Kommunikationsprozesse verwundert nicht, entspricht sie doch dem gängigen Verständnis der Verteilung der Rollen in schulpädagogischen Prozessen. Die Rolle der Lehrenden bleibt in der Regel den Lehrerinnen und Lehrern vorbehalten – die Rolle der Lernenden wird den Schülerinnen und Schülern zugesprochen. Was hier für die Schule gesagt wird, gilt in etwas abgeschwächter Form ebenso für den Konfirmandenunterricht.

In diesem Fokus reduziert sich Bildung auf Lernen, und Erziehungsziele werden mit Verhaltensbegrifflichkeiten beschrieben. Immer da, wo die Bestimmung von Kommunikation aus einem Verhaltensinventar zusammengesetzt wird, entlarvt sich die Sichtweise der Wesenserfassung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung in besonderer Weise.

Die zugrundeliegende ego-logische, ego-nomische und ego-zentrische Sichtweise erklärt das Normale zum Universalen. Die Frage, welche Umgangsformen die Schule oder die Kirchengemeinde für das aus ihrer Sicht Unsinnige, Sinnlose innerhalb unserer Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern oder Konfirmandinnen und Konfirmanden vorsieht, findet in diesem Bezugssystem keine Antwort. Nichtbehinderung wird zur idealen Referenz. So kommt es dazu, daß das, was uns 'Hinkrieger', uns 'Durchgreifer' und 'Anpacker' verstört, Situationen sind, denen wir keinen kommunikativen Sinn abgewinnen können. Hier liegt neben allem Genanntem ein weiterer Grund dafür, daß wir als verkopfte 'Macher' in unseren Kirchengemeinden den Kontakt und die Auseinandersetzung mit dem „scheinbar“ kommunikativ Sinnlosen meiden und Kirche zu einem Raum machen, der den sogenannten Normalen vorbehalten bleibt.



Um einen Ausweg aus dieser Situation aufzuzeigen ist es unumgänglich, sich mit dem Fremden, dem Anderen auseinanderzusetzen. Die grundsätzlichen Gedanken über die Bedeutung des Anderen für das menschliche Sein haben sich in diesem Jahrhundert J.-P. Sartre und E. Levinas gemacht.

Die Hölle, das sind die Anderen

Bei Sartre wird der Andere deshalb als Anderer wahrgenommen, weil er als Wahrnehmender die Welt in einem anderen Mikrokosmos anordnet und interpretiert als man dazu als Wahrnehmender in der Lage ist. Sartre verweist dabei auf das Phänomen der Scham, ein Phänomen, das dem Menschen eigen ist. Im Blick des Anderen empfinde ich Scham. Zu Ende gedacht ist dies die Scham, so zu sein, wie man ist – als verfügbares Objekt der Freiheit des Anderen. So entsteht Scham letztlich dadurch, daß die Freiheiten zweier Menschen gegenwärtig sind und kollidie-

ren. Der Erblickte ist der Beurteilung durch den Anderen wehrlos ausgeliefert. Der heimliche Tod meiner Möglichkeiten, die Ausfluß meiner Freiheit und eigentlich grenzenlos sind, liegt im Anderen. So läßt Sartre Garcin, die Hauptperson in seinem Drama „Geschlossene Gesellschaft“, sagen: „Wißt ihr noch: Schwefel, Scheiterhaufen, Rost ... Was für Albernheiten. Ein Rost ist gar nicht nötig, die Hölle, das sind die Anderen.“ So wird der Mensch zum Erblickten und zum Erblickenden. Der Blick schränkt die radikale Freiheit der Subjekte ein. Das Wesen der Beziehung zum Anderen ist somit immer vom Konflikt geprägt. In einer solchen Konstellation kann Kommunikation nicht gelingen. Die wechselseitigen Objektivierungen, als Voraussetzung des eigenen Subjektseins, führen zu einem Kreislauf, der auch den ansatzweisen Versuch von Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit als Voraussetzung kommunikativer Prozesse scheitern läßt. Diese ohnehin ausweglose Situation läßt die Vorstellung gelungener Kommunikation mit Menschen mit geistigen Behinderungen gänzlich außer Reichweite aller Denkbemühungen geraten. Eine Annäherung an die hier diskutierte Problemstellung ist – folgt man Sartre – nicht möglich.

Der Andere als Infragestellung des Ich

Levinas scheint der hier diskutierten Problemstellung mit dem in seiner Sozialphilosophie verankerten Kommunikationsbegriff eher gerecht zu werden. Das offenbart sich allerdings erst, nachdem man sich auf die Radikalität eingelassen hat, mit der Levinas vom Anderen spricht. Der Andere ist für Levinas *jeder* andere Mensch jenseits seiner sozialen, historischen und religiösen Bestimmungen. Der universalisierende Fokus entfällt, der Rekurs auf ein gemeinsames Maß wird überflüssig. Das Ich als Zentrum aller Dinge verliert seinen Absolutheitsanspruch, denn der Andere hat mit ihm *nichts* gemein. Er ist absolut anders. Das bedeutet für mich anzuerkennen, daß es zwischen mir und dem Anderen keinen gemeinsamen Begriff gibt, daß die „Gemeinsamkeit in der ich 'Du' oder 'Wir' sage, nicht ein Plural von 'Ich' ist“ (Levinas, 1987, S. 44). Weder durch den Austausch der Beteiligten, noch durch eine noch so ideale Kommunikation oder den Vergleich mit anderen Situationen kann die Einzigartigkeit des Anderen aufgehoben werden.

So wird die Begegnung mit ihm zu einer radikalen Infragestellung meiner Ordnung. Der Andere befindet sich schon immer außerhalb derselben. Die Achtung der metaphysischen Exteriorität wird zu einer von mir in jede Kommunikation einzubringende Grundschild.

Ein solches Denken ist uns abendländischen Denkern fremd. Wir neigen im allgemeinen dazu, die Andersheit in ihrer Eigenart zu übersehen, sie zu negieren. Was fremd ist, muß identifiziert und

damit als solches ausgelöscht werden. Was erklärbar ist, wird integriert. Entzieht sich ein Mensch diesem Verstehen, und dieses trifft in massivster Form auf Menschen mit geistiger Behinderung zu, wirkt es besonders bedrohlich. Sind alle Bemächtigungsmöglichkeiten des Anderen erschöpft, bleibt in letzter Konsequenz nur noch, ihn umzubringen. Eine solche Praxis postuliert Peter Singer, wenn er in seiner „Neuen Ethik“ Positionen wie die folgende vertritt: „Sofern der Tod eines geschädigten Säuglings zur Geburt eines anderen Kindes mit besseren Aussichten auf ein glückliches Leben führt, dann ist die Gesamtsumme des Glücks größer, wenn der behinderte Säugling getötet wird.“ (Singer, 1984, S. 183)

Ein Außerhalb der Totalität solcher Gewaltakte gibt es nur, wenn die ontologische Gewalt des Ich oder Selbst gebrochen wird durch Gegebenheiten, die sich einem Identifikationsakt absolut widersetzen. Exemplarisch dafür steht der andere Mensch. Die Begegnung mit ihm zeigt, daß der „Widerstand der Andersheit selbst nicht von der Art Gewalt ist, sondern gerade in der Ohnmacht und Verwundbarkeit des Anderen besteht“ (Nida-Rümelin, 1991, S. 326). In dieser gewaltlosen Widerständigkeit offenbart sich eine Bitte allererster ethischer Qualität. „Du wirst mich nicht töten.“ Positiv ausgedrückt: „Du wirst mich so lassen, wie ich bin.“

Die Beziehung, die vom Anderen ausgeht und eine Antwort von mir fordert, qualifiziert sich als ethisches Verhältnis. Die Verwundbarkeit des Anderen verlangt eine Antwort – sie verlangt Ver-Antwortung. „Die ethische Beziehung der Verantwortung als Grundlage aller anderen Beziehungen stellt eine Beziehung dar, die weder Unterwerfung des Einen unter die Totalität von Sein und Geschichte, noch Aufhebung des Anderen und damit dessen Vernichtung ist.“ (Nida-Rümelin, 1991, S. 327) Vielmehr verwirklicht sich die Trennung in der Verbindung und Nähe in der Abwesenheit. Dieses Verhältnis von Antworten und Sprechen macht mich erst zum Subjekt, denn weil niemand an meiner Stelle antworten kann, werde ich als solches erst eingesetzt. Dieser Akt vollzieht sich in der Nähe, welche „ursprüngliche Sprache, Sprache ohne Worte und Sätze, reine Kommunikation“ (Levinas, 1983, S. 280) ist. „Es gibt keine Begrifflichkeit der Begegnung: sie wird durch den Anderen, durch das Unvorhersehbare ermöglicht, das sich keiner Kategorie fügt.“ (Derrida, 1976, S. 146)

Die Nähe des Anderen bedeutet nicht, daß seine Stimme, sein Körper, sein Gesicht zu Lieferanten für Daten werden. Es geht gerade nicht darum, vom Anderen etwas zu erfahren. Sprechen ist hier als Berührtwerden gemeint. Diesem Berührtwerden liegen Akte jeglichen Verstehens und jeglicher Vernunft voraus. Dabei ist es gleichgültig, wie der Andere zu mir spricht – im Wort, im Blick, in der Berührung. Zentral ist, daß ich gemeint bin. Dieses vom Anderen ausgehende Gemeintsein bahnt sich allein

in der Kommunikation seinen Weg. Kommunikation wird damit zur Grundlage menschlicher Beziehung und damit zugleich zur Bedingung der Möglichkeit sozialer Erfahrung und zur Zurückweisung aller ichbezogenen Konstitutionsmerkmale.

Konsequenzen für die Konfirmandenarbeit mit geistig behinderten Menschen

Folgt man dem Verständnis von Kommunikation wie Levinas es vertritt, so ist das für den Konfirmandenunterricht mit Menschen mit geistiger Behinderung in vielerlei Hinsicht folgenreich. Zunächst einmal bedeutet es, sich auf ein ganz anderes Abenteuer der Subjektivität einzulassen als das, welches von der Sorge, sich wiederzufinden, beherrscht wird. Die Aktionen des geistig behinderten Konfirmanden können von mir nicht mehr als Re-Aktionen innerhalb eines gemeinsamen Deutungshorizontes interpretiert werden. Die immer wieder problemschaffenden unverständenen und scheinbar unsinnigen Lebensäußerungen entziehen sich in diesem Gebäude meinem Urteil. Sie gehen vielmehr noch weit darüber hinaus. Die geistig behinderte Konfirmandin bzw. der geistig behinderte Konfirmand treten derart verstörend in meine Erfahrung, daß sie sich selbst fremd wird. Die erhebliche Tragweite einer solchen Feststellung im Kontext des Themas wird deutlich, wenn man sich bewußt macht, mit welcher überzeugenden Selbstgewißheit manche Unterrichtende im Konfirmandenunterricht agieren. Wird diese Selbstgewißheit vom Sockel gestoßen, wird sich meine Erfahrung fremd, werden Urteile wesentlich vorsichtiger formuliert. So werde ich der Verletzbarkeit des Anderen und seiner Andersheit wesentlich eher gerecht.

Im Lichte dieses sich relativierenden Urteils wird eine Nähe ermöglicht, die von anderer Qualität ist als jene, die ich jemals durch Aneignung und Bemächtigung, also durch Einverleibung zu erreichen vermag. Damit kann es im Konfirmandenunterricht mit Menschen mit geistiger Behinderung nicht primär um „Herstellung“, „Umsetzung“, „Erreichung“ umfangreicher Zielkataloge auf der Folie umfangreicher Beschreibungen verschiedener Behinderungsarten und ihrer individuellen Ausprägung sehen. Das Leben transparent zu machen für Gottes Handeln an uns Menschen und in der Welt (vgl.: Schneider, 1982) wird in einem so angelegten Konfirmandenunterricht scheitern, da er den Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung eine Existenzform zumißt, die eine vom Sinnhorizont der 'Geistreichen' her zugebilligte bleibt. Eine solche Zuschreibung steht der christlichen Botschaft massiv entgegen. Im Konfirmandenunterricht mit Menschen mit geistiger Behinderung geht es vor allem anderen um die Erfahrung der

bedingungslosen Annahme des Menschen durch den Menschen. Das bedeutet, es geht um die Herstellung einer Basis, die Erfahrungen von Sicherheit, Geborgenheit und Vertrauen d.h. menschliche und religiöse Grunderfahrungen ermöglicht. Die von Levinas gemeinte Ver-Antwortung für den Anderen als Sagen vor allem Gesagten findet so ihren Ausdruck. Dieses Sagen ist Unterbrechung des Seinsvollzuges. Es steht dafür, daß der geistig behinderte Konfirmand in seiner Alltagswelt mit den widersprüchlichen eigenen und fremden Intentionen in der Taufe von Christus angenommen ist und ein für alle Mal Anteil an seiner Gnade hat. Die Konfirmation wird in diesem Licht zu einem „Fest des Angenommenseins“ (vgl.: Abel, 1993). Ins Zentrum der Konfirmandenzeit und der Konfirmation rückt für die Konfirmandinnen und Konfirmanden das Erlebnis, das sie, so wie sie sind, in der Familie, von Freunden, von der Gemeinde und vor allem von Gott angenommen sind. Diese Grundlage bestimmt das unterrichtliche Handeln und verpflichtet uns, Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung, Räume zur Initiierung von Beteiligung an Gemeinde einzuräumen. Gelingt dieses, so bin ich sicher, daß von hier Anstöße aber auch Anfragen in Richtung Theologie, Religionspädagogik und Pädagogik ausgehen. Das bisher Selbstverständliche am Gemeindeleben wird angefragt, bisher gültige Erfahrungen werden verstört und bisher Alltägliches wird bereichert. Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung werden zu Initiatorinnen und Initiatoren neuer Erfahrungen und nehmen so wesentliche Funktionen in einer von fast schon zu viel Selbstverständlichkeiten geprägten Kirche wahr.

Literatur:

- Abel, I.: Modelle der Konfirmandenarbeit mit geistig behinderten Jugendlichen. In: Adam, G. (Hg.): Religiöse Begleitung und Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung. Würzburg 1993
- Adam, G.; Pithan, A.: Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen. Münster 1990
- Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt 1976
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J., Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971
- Kleinbach, K.-H.: Gegen die „Wut des Verstehens“: der Andere. In: Sonderpädagogik 8/1990. S. 97 – 107
- Kobi, E. E.: Vorstellungen und Modelle zur Wesenserfassung geistiger Behinderung und zum Umgang mit geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung 22, 1983, S. 155 – 166
- Levinas, E.: Die Spur des Anderen – Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg / München 1983
- Levinas, E.: Humanismus des anderen Menschen. Hamburg 1989
- Levinas, E.: Totalität und Unendlichkeit – Versuch über Exteriorität. Freiburg / München 1987
- Meyer-Blanck, M.: Wort und Antwort. Berlin / New York 1992
- Nida-Rümelin, J.: Philosophie der Gegenwart. 1991
- Pfeffer, W.: Leibhaftes Lernen bei geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung, 25, 1986
- Schönberger, F.; Jetter, K.; Praschak, W.: Bausteine der kooperativen Pädagogik. Stadthagen 1987
- Schneider, H.-D.: Konfirmandenarbeit mit geistig schwer behinderten Jugendlichen. In: Die Christenlehre, 35. Jahrg., 1982, Heft 8/9, S. 243 – 271
- Singer, P.: Praktische Ethik. Stuttgart 1984
- Watzlawick, P. u.a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern / Stuttgart 1974

„Hier werde ich schon erwartet!“

Das Altarbild in der Gustav-Adolf-Kirche zu Meppen

„Hier werde ich schon erwartet“, so lautet der Ausspruch eines Gemeindeglieds der Gustav-Adolf-Kirchengemeinde. Damit meint die Frau die Gustav-Adolf-Kirche in Meppen mit ihrem neuen Altarbild. Wie ich meine, eine gut Formulierung! In der Tat ist durch das Kunstwerk eine neue, fast heimische Atmosphäre in diese Kirche eingezogen. Während vorher ein eher schlichtes Holzkreuz den Raum

Sachinformation: Das Abendmahl

Nach jüdischer Sitte feiert Jesus mit den 12 Jüngern am Abend seines Kreuzestodes als Erinnerung an die Verschonung des Volkes Israel und den Auszug aus der Gefangenschaft das **Passamahl** – so erzählen die Evangelien und der Apostel Paulus. Brot und Wein gehören dazu. Brot symbolisiert die ungesäuerten Brote (eiliger Aufbruch) und der Wein das Blut des geschlachteten Lammes, das an die Türpfosten gestri-

danke fort, wenn man an das Wiedererkennen Christi durch die Jünger in der Feier des hl. Abendmahls denkt.

Die Schrift und die Farben

Neben dem Hebräischen sind sechs weitere Schriftzüge mit den Einsetzungsworten zum Abendmahl auf dem Bild zu erkennen: Griechisch, Latein, Kyrillisch, Englisch, Deutsch und die Sprache der Partnergemeinde in Tansania, Kiswaheli. Eine pfingstliche Per-



hinter dem Altar „schmückte“, befindet sich nun ein fünfteiliges, ca. 8 m x 3,4 m großes Altarbild an der Wand, enthüllt am 31. März 1994 durch Landesuperintendent Dr. Sprondel, künstlerisch gestaltet

von Jo Klose aus Nordhorn.

Die Darstellung

Dargestellt ist das **Heilige Abendmahl**. Denkt man an Luthers Auslegung zum 111. Psalm, so befindet man sich damit also in „guter lutherischer Tradition“. Durch die künstlerische Ausgestaltung – die im weiteren beschrieben werden soll – wird aber zugleich auch eine ökumenische Dimension deutlich.

chen wurde. Das Abendmahl hat also seinen Ursprung im Passamahl, d. h. im jüdischen Glauben. Der Künstler verdeutlicht diese Verbindung im Bild durch die Verse aus **2. Mose 12,14** „Ihr sollt diesen Tag...“, die er unten mittig im Bild anordnet.

Jesus allerdings fügt dem eine zusätzliche Bedeutung hinzu: Dieses Brot, das bin ich selber, das bin ich. Der Wein, das ist mein Blut, das für euch vergossen wird. Es geschieht zu meinem Gedächtnis. So wird die Abendmahlshandlung zur **Vergebungshandlung**: nicht irgendein Brot, nicht irgendein Wein, sondern all' das ist für euch! (vgl. auch EKG 954,30, Jes. 53). Im Abendmahl findet sich somit auch der Hinweis auf das Kreuz. Das Bild gibt dieses visuell wieder, führt also das biblisch-traditionelle Zeugnis sozusagen „vor Augen“. Zugleich setzt sich auch der **Osterge-**

spektive, zugleich die ökumenische Perspektive, daß dereinst alle Völker einmal gemeinsam zum Abendmahl an einem – vielleicht göttlichen Tisch sitzen werden, kommt so in den Blick.

Die blaue Farbe, die in der Kunst des Mittelalters als Farbe des Glaubens galt, verbindet Jesus und die Jünger in unterschiedlicher Stärke. Ist damit die unterschiedliche Glaubensstärke gemeint? Rot weist hin auf die Liebe als Glaubensfrucht (Abendmahl= Liebesmahl). Gold gilt als Farbe der Ewigkeit – mehr als ein Fingerzeig des Künstlers!

Der Fisch, Judas und die Namen

Jesus mit den Konturen eines **Fisches** – dieses uralte christliche Symbol bildet den Mittelpunkt des Bildes. Es steht damit im Zentrum der Betrachtung.

Der Verräter Judas sitzt ganz rechts. Durch seine Bewegung erfährt der Betrachter, daß er sich absetzen will. Will der Künstler damit vielleicht auf etwaige Bestrebungen in der heutigen Christenheit aufmerksam machen, oder hat er lediglich die Zerstrittenheit der Welt an sich dabei im Hinterkopf gehabt? Die Namen der Jünger geschrieben in griechischen Buchstaben, finden sich über ihren Köpfen (Aussiedlern dürfte das Entziffern vermutlich leichter fallen, denn das griechische 'P' ist identisch mit dem russischen 'P'). Auf zwei Dinge wollte der Künstler damit wohl aufmerksam machen: Zum einen auf die Verbindung zur griechischen Urgemeinde, darüberhinaus aber auch auf die Verbundenheit zu Jesus, die in der Taufe zum Ausdruck kommt.

Abendmahlsfeier heute

Die Gläubigen treten beim Abendmahl vor den Altar und schließen damit den Kreis mit den Jüngern. So gehört die Gemeinde zu den Jüngern dazu. Durch solche Verbundenheit untereinander erlangt das „Für Euch“ eine noch tiefere Bedeutung. Wer das wahrnimmt, der kann noch stärker empfinden! So kommt in diesem Altarbild alles zum Ausdruck: **Grundonnerstag, Karfreitag, Ostern und Pfingsten**. Wenn man bedenkt, daß Kreuz und Krippe aus demselben Material bestehen, nämlich Holz, dann kann man hier sogar **Weihnachten** erkennen. Das Kreuz Christi begann eben schon in der Krippe.

Zugänge

Wenn man nun die Frage stellt, wie man mit Kindern/Schüler(innen)/

Erwachsenen dieses Altarbild erschließen kann, wie man sozusagen einen Zugang zu ihm finden kann, bieten sich mehrere Möglichkeiten. Die folgenden Schritte verstehen sich als Vorschläge, die weder in der Abfolge noch in ihrer Vielfalt bindend sein wollen. Die Lehrperson/der (die) Gruppenleiter(in) sollte vielmehr selektiv vorgehen, d. h. das je Richtige und Angebrachte auswählen, zugeschnitten auf die jeweilige Klasse /Gruppe. Man bedenke dabei aber: **Alles auf diesem Bild hat eine Bedeutung!**

1. **Freies Betrachten**
Zu Beginn jeder Bildbetrachtung, so auch dieser, sollte die freie, un gelenkte Wahrnehmung stehen. Es muß ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Nur so kann man viele Einzelheiten entdecken.
2. **Sprechen zum Bild**
Nun können erste Eindrücke spontan ausgesprochen werden. Man teilt sich mit und hört, was die anderen entdeckt haben, bzw. was ihnen ein fällt.
3. **Gelenkte Wahrnehmung**
Erst dann sollte die Wahrnehmung durch Anstöße/Fragen auch gelenkt werden:
 - Kann ich etwas lesen? - Welche Figur spricht mich besonders an?
 - Was fällt mir auf?
 - Welche Situation /Szene ist dargestellt? usw.
 Das Auge wandert gezielt (gelenkt), entdeckt evt. Einzelheiten, die zuvor noch gar nicht aufgefallen waren. Vielleicht erlebt der eine/die andere sogar irgendwelche Überraschungen.

4. **Erarbeiten der Einzelelemente**
Gemeint sind u. a. Farben, Personen und Formen. Ein vorbereitetes /vorstrukturiertes Arbeitsblatt wäre hierbei sicherlich hilfreich.
5. **Lesen der Abendmahlszene in der Bibel/vom Arbeitsblatt**
Zusätzliche Informationen bzw. die vorherige unterrichtliche Erarbeitung könnten hilfreich sein oder sind, je nach Zielsetzung, unabdingbare Voraussetzung.
6. **Meditation**
Anfangssätze können hierbei Hilfe leisten:
Ich sehe..., Ich frage..., Ich wünsche..., Ich überlege....
7. **Geschichten erfinden**
Die Teilnehmer werden aufgefordert, zu diesem Bild etwa eine Rahmen erzählung zu erdenken. Bewährt hat sich mit älteren auch die Methode der Verfremdung, z.B. Nachrichten für die heutige Zeit zu erstellen.
8. **Die Texte verändern**
Kreative Fähigkeiten/Möglichkeiten werden so angesprochen.
9. **Nacherleben**
Haltungen der Dargestellten „nachstellen“.
10. **Szenische Darstellung**
Die Schulung des Empathievermögens wird durch das Hinein versetzen in andere Personen angestrebt. Desweiteren erfolgt eine intensivere Auseinandersetzung mit der Gesamtsituation, je nach Perspektive.

Gert Traupe

Es gab nicht nur Schindler. . .

Beispiele gelebter Nächstenliebe als Modelle für Heranwachsende

Einleitung und Fragestellung

Vor Jahren diagnostizierte A. Mitscherlich angesichts des Umgangs mit der NS-Vergangenheit im Wirtschaftswunderland BRD die Unfähigkeit zum Trauern. Die selbstkritische Aufarbeitung wurde in den ersten zwei Nachkriegsjahrzehnten durch den Wiederaufbau und die Flucht in den Konsumismus verdrängt. In den späten siebziger Jahren brachten die im Fernsehen ausgestrahlte Serie über den Holocaust und die Dokumentation über die Shoah (Claude Lanzmann) die Auseinandersetzung vielleicht (?) doch einen Schritt voran. Spielbergs Spielfilm

„Schindlers Liste“ bewirkt Erschütterung angesichts der Konkretion des ungeheuren Verbrechens, das nicht zu einer abstrakten Zahl gerinnt und nötigt zur Auseinandersetzung mit der Frage nach den Möglichkeiten und dem Willen des Einzelnen, dem Unrecht zu widerstehen. So sind in der Diskussion der BRD nicht nur die Lebensschicksale der Opfer zu kurz gekommen, sondern auch die Biographien der wenigen ‚Gerechten unter den Völkern‘, und der Deutschen unter ihnen. Es waren leider viel zu wenige, doch es gab nicht nur Schindler. Oder hätten Sie gewußt, daß der Boxer Max Schmeling nach der Reichsprogromnacht (9.11.38) zeitwei-

lig zwei jüdische Jungen versteckt hielt? Nun sollte die Auseinandersetzung mit den ‚stillen Helden‘ (Eric Silver)¹ auf keinen Fall einen falschen Zungenschlag bekommen. Es wäre fatal, wenn im Rückblick auf 50 Jahre Kriegsende die ungeheuren Verbrechen, die in deutschem Namen begangen wurden, durch Hinweis auf die wenigen ‚guten Deutschen‘ bagatellisiert oder, wie es einige Historiker versuchten, historisch ‚eingeorndet‘ und damit relativiert würden. Wenn ein Volk überhaupt kollektiv aus seiner Geschichte lernen kann, dann ist pädagogisch zunächst zu fragen, wie einzelne Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus Beispielen gelebter Näch-

stenliebe / Mitmenschlichkeit lernen können, wie sie sich Kriterien eines eigenen Handelns aneignen können, das erkanntem Unrecht zu widerstehen vermag. Lernpsychologisch ist diese Frage im Rahmen einer kurzen Abhandlung, die vorrangig auf ausgewählte Literatur verweist, nicht definitiv zu klären. Ein Sachverhalt scheint sich aber aus den Erfahrungen mit der NS-Vergangenheit im Unterricht herauszukristallisieren: Trauer entsteht nicht durch abstrakte Zahlen, durch Faktenwissen, durch Vertiefung in Details, was durchaus sehr spannend oder provozierend sein kann. Empathie im Sinne eines Mitfühlens setzt voraus, daß das Leben von Menschen anschaulich wird, ihr Alltag nachvollziehbar ist, so daß deutlich wird, was sie geliebt und gefürchtet haben. Der Name von Menschen und was sich damit verbindet, die Anschaulichkeit einer Biographie mit Hoffnungen, Brüchen und Aufbrüchen, all das ist Voraussetzung dafür, daß in Lernprozessen ein mitempfindendes Verstehen wächst. Weiterhin kann nicht erwartet werden, daß aus Statistiken über die Zahlen der Opfer und die Maschinerie der Vernichtung als solcher sich Einsichten über den moralisch gebotenen Widerstand einstellen. Auch hier sind Modelle gefragt; keine simplen Vorbilder oder Nachahmungsgeschichten, aber durchaus die Weitergabe von Erfahrungen, wie Menschen in ihren Entscheidungen im kleinen, stillen Widerstand Spielräume nutzen konnten, eigene List im Alltag der verordneten Bosheit entgegenzusetzen und auf welche Weise diese Menschen zu ihrem moralischen Urteil und Handeln gelangten.

Die folgenden sechs Thesen sollen die damit aufgeworfenen Fragen nicht definitiv klären. Sie sind als eine Selbstverständigungshilfe für Pädagogen und Religionspädagogen gedacht, die vor der Frage stehen, wie sie Beispiele gelebter Nächstenliebe im Kontext der deutschen NS-Vergangenheit im Sinne der oben genannten Intentionen weitergeben können. Die sich an die Thesen anschließenden Kurzinformationen über Retterbiographien oder ‚Widerstandskarrieren‘ sollen die thesenartigen Überlegungen ergänzen und unterfüttern. Vollständigkeit in den Hinweisen auf Unterrichtsmaterial wird aber nicht angestrebt.

Sechs Thesen zur Didaktisierbarkeit von ‚Mitmenschlichkeit / Empathie / Nächstenliebe‘

Thesen

1. Zur Schwierigkeit der Didaktik von „Mitmenschlichkeit“

Läßt sich „Mitmenschlichkeit“ überhaupt im fachdidaktischen Sinne „didaktisieren“, wenn wir darunter die Bestimmung von Lernzielen fassen, die Auswahl eines geeigneten Stoffes, die Begründung seiner Relevanz im Blick auf den soziokulturellen Lebenszusammenhang der Ge-

sellschaft und der Lerngruppe in ihr. Überlegungen zur methodischen Vermittelbarkeit und der Frage, wie historische Erfahrungen weitergegeben werden können, sind dabei noch gar nicht angesprochen. Die Schwierigkeiten liegen auf der Hand. Mitmenschlichkeit ist keiner Fachdidaktik eindeutig zuzuordnen. Deutlich ist weiter, daß der weit gefaßte Komplex „Mitmenschlichkeit / Empathie / Nächstenliebe“ dem emotionalen Verhaltensbereich des Menschen zuzurechnen ist. Emotionale Lernziele lassen sich nun aber nur sehr schwer operationalisieren. Andererseits drängt sich die Notwendigkeit aus der gesellschaftlichen Situation, die zunehmend von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus gekennzeichnet ist, auf. Was bedeutet eine solche „Erziehung zur Mitmenschlichkeit“ heute angesichts der Benachteiligung von Minderheiten in unserem Land und ihrer Verfolgungen weltweit? In dieser Situation hilft pragmatisch gesehen vielleicht ein Vorschlag weiter, eine stimmige Gesamtleitung des Lernziels ‚Mitmenschlichkeit..‘ zurückzustellen und sich über die eigenen Intentionen klarer zu werden.

2. Wenn „Menschlichkeit“ als Lernziel schwer operationalisierbar ist, dann kann es dennoch eine Lernintention darstellen und damit eine Richtungsangabe enthalten.

Als intentionale Richtgröße enthält es kognitive, sozialeemotionale und handlungsbezogene Aspekte. Alle müssen im Lernprozeß berücksichtigt werden. Das Verstehen dessen, was mitmenschliches Handeln in einer vergangenen historischen Situation war, setzt Wissen über die Umstände und die Zusammenhänge voraus. Mitgefühl (Empathie) entsteht aber nicht allein dadurch (s.o.), sondern durch einen gewissen Prozeß der sozialemotionalen Identifizierung. Wenn dieser nicht zu einem verschrobene Gefühl verkommen soll, sind ethische Beurteilungskompetenzen und Handlungsbereitschaften gefragt. Was könnte ich um eines gelingenden nachbarschaftlichen Lebens willen in der multikulturellen Situation selbst einbringen? Die Frage stellt sich aber nicht nur der Lerngruppe, sondern auch den Unterrichtenden. Der Lernkomplex ‚Mitmenschlichkeit..‘ berührt also auch die eigene Praxis und die Glaubwürdigkeit derer, die die Lernprozesse arrangieren. Intentionen im Sinne der angesprochenen Aspekte könnten sein:

- Lernende wissen ab einer bestimmten Stufe des Lernprozesses, welche Minderheiten aus welchen Gründen verfolgt wurden oder werden und kennen die sozialpsychologischen Ausgrenzungsmechanismen; sie vermögen historische Beispiele aus Vergangenheit und Gegenwart zu nennen.
- Die Lernenden entwickeln Empathie (Mitgefühl) und prüfen die eigenen Möglichkeiten, dem Prozeß der Ausgrenzung von Minderheiten entgegenzuwirken. Anzustreben ist eine indivi-

duelle ethische Urteilsbildung und Handlungskompetenz.

- Die Achtung der Individualität der Schüler und Schülerinnen bedeutet den Verzicht auf Nötigungsstrategien, die sie zu einem Handeln bringen soll, das der Unterrichtende für erwünscht hält. Gewissensbildung setzt Achtung des Gewissens voraus.

3. „Mitmenschlichkeit“ als Lernintention ist ein Wertbegriff.

Dieser Begriff betrifft die Ethik des Menschen und damit die Erziehung zu Werten. Die Werte berühren die Anteilbarkeit der Menschenwürde für alle Menschen, die Glaubens- und Gewissensfreiheit, die Gleichberechtigung usw. Die Grundrechte der Verfassung müssen nicht nur im Rechtssystem strukturell geachtet werden durch institutionellen Schutz, sondern eben auch von den Bürgern selbst. Sie benötigen Anerkennung und aktive Akzeptanz durch die Zivilgesellschaft. Diese entsteht nicht gleichsam von selbst. In der hier liegenden Erziehungsaufgabe müssen Bildungsinstitutionen und Familie, denen sie sich stellt, unterstützt werden. Für Institutionen wie Schule und Kirche könnte dies bedeuten, den Lernprozeß mit den Lerngruppen durch Elternarbeit zu unterstützen. Wie mir scheint, sind die Voraussetzungen dafür im Feld der Elementarpädagogik (Kindergarten, Kindergruppen) besonders günstig. Die Notwendigkeit der Einbeziehung der Eltern ergibt sich auch aus Untersuchungen über die Vorurteile von Kindern, die zeigen, daß Vorschulkinder von rassistischen / ethnozentristischen Vorurteilen zunächst relativ frei sind, bis sie im Alter von etwa 12 Jahren die soziale Anschauungswelt der Eltern reproduzieren und erst danach zu eigenen Urteilsstrukturen und Wertpräferenzen kommen.

4. Den religiösen Bildungsinstitutionen, speziell den Kirchen und dem Religionsunterricht, stellen sich in dieser ‚Didaktik der Mitmenschlichkeit‘ besondere Aufgaben.

Sie liegen darin, die Gewissen zu schärfen, und die Widerstandsbereitschaft gegen offenkundiges Unrecht im Sinne des Gebotes „der Mensch muß Gott mehr gehorchen als den Menschen“ (Apg 5,29) zu stärken. Allerdings müssen dann auch Kriterien entwickelt werden, die (eventuell auch staatlich sanktioniertes) Unrecht festzustellen erlauben. Der sog. Bekenntnisfall des Widerstandes (‘status confessionis’) läßt sich nicht nach Gutdünken ausrufen und ist keine Sache beliebiger individueller Entscheidung. Die theologische Diskussion darum ist noch in vollem Gange. Deutlich muß auch sein, daß der ‚status confessionis‘ nicht einen rechtsfreien Raum schafft oder staatliches Recht aufhebt. D.h., das Individuum muß darauf vorbereitet sein, seinen eventuellen Widerstand mit Sanktionen zu erkaufen.

5. Die „Methodik der Menschlichkeit“ braucht neben Abgrenzungsmodellen vor allem Identifikationsmodelle.

Die lernpsychologische Bedeutung des Modellerns ist schon in den siebziger Jahren überzeugend durch die Arbeiten von Bandura, Walters und anderen nachgewiesen worden. Danach sind positive Modelle solche, deren Nachahmung einen gewissen Erfolg gewährleistet. Dieser Verstärkungsmechanismus muß nicht materieller Art sein, sondern besteht zu meist in sozialer Anerkennung, Achtung, einem gewissen Prestige oder sogar der vom Handelnden erlebten Übereinstimmung mit einem innerem Selbstbild, dem er zu entsprechen versucht. Die entscheidenden Verstärkungsmechanismen sind intrinsischer Natur und funktionieren nicht nur nach äußerem Nutzen. Es gilt bei diesem Vorgang also nicht ersttragend der zynische Grundsatz: gut ist der Einsatz (für Minderheiten) solange er mir nützt. Wenn lernpsychologische Einsichten auch nur annähernd zutreffen, rufen sie gerade neben den Abgrenzungsmodellen nach Identifikationsmodellen. Leitintention könnte sein, die Lernenden in eine Auseinandersetzung mit folgender Problemstellung zu führen: „Welches sind deine Abgrenzungs- und Identifikationsmodelle, wenn es um die Frage nach gelebter Mitmenschlichkeit im Umgang mit Minderheiten geht. Wenn du ungerechte Behandlung oder Verfolgung miterlebst, nach welchem Beispiel möchtest du auf gar keinen Fall handeln? Welches Beispiel steht dir stattdessen vor Augen?“ Pädagogisch ist dabei Lernen deutlich zu machen, welches Zerstörungs- und Selbstzerstörungspotential sie freisetzen, wenn sie sich mit den Modellen der neuen rechten Schlägertrupps identifizieren. Der Unterrichtende muß sich also darüber im Klaren sein, daß der Identifikationsvorgang auch in eine Richtung laufen kann, die er / sie nicht beabsichtigt.

Die Literatur zum Dritten Reich lieferte nun aber leider in der Vergangenheit mehr Abgrenzungs- als Identifikationsmodelle, die eventuell im Unterricht berücksichtigt werden konnten. Die faschistoiden Psychostrukturen von Personen wie Eichmann, Heydrich usw. wurden untersucht und biographisch dargestellt und fungierten als mögliche Abschreckungsmodelle. Daneben gab es die Modelle der ‚edlen Opfer‘, wie Anne Frank, Etty Hillesum, Janusz Korczak. Die Psychostruktur und die Motive der ‚Gerechten unter den Völkern‘ blieben eher unbekannt und unerforscht, trotz der vorhandenen sozialpsychologischen Untersuchungen zum sog. Altruismus.

Gestalten des Widerstandes gegen die Verfolgung und Vernichtung der Juden sind als positive Identifikationsmodelle aufzugreifen, als Lernmodelle für die Gegenwart. In diesem Sinne waren es (im Deutschen Reich ganz sicher) leider viel zu wenige, aber es gab nicht nur Schindler.

6. Die Geschichte der Judenverfolgung und die der Shoah müssen so wahrhaftig wie möglich aufgegriffen werden.

- Wahrhaftigkeit heißt für den Unterrichtenden: er / sie sollte sich den Lernenden nicht als jemand darstellen, der damals im Zweifelsfall moralisch richtig gehandelt hätte. Jede Pose des moralisch überlegenen ‚Nachgeborenen‘ ist zu vermeiden. Das ungeheure Versuchungspotential, das im Weggucken, in Anpassung und Gleichgültigkeit besteht, müßte deutlich werden.
- Wahrhaftigkeit heißt im Blick auf die Kirchengeschichte: Das Versagen von Christen, solchen in Gemeinden und solchen, die die Kirche leiteten, das Versagen, das in der Nichtöffentlichmachung des millionenfachen Mordes bestand, ist zu bedenken (Abgrenzungsmodelle).
- Wahrhaftigkeit bedeutet aber auch, ohne gegenseitiges Aufrechnen von Schuld und Verdienst die wenigen Einzelnen in Kirche oder Staat zu behandeln, die sich oft erfolgreich dem Unrecht widersetzen. (Identifikationsmodelle). Es gab eben nicht nur Schindler und wenn wir auf die Kirche schauen, nicht nur Bonhoeffer.

Biographische Kurzinformationen zu einigen Rettergestalten Hinweis auf weniger bekannte Bücher und Jugendbücher

Eric SILVER hat jüngst ein Buch geschrieben unter dem Titel ‚Sie waren stille Helden‘, dem die Angaben zu den folgenden Biographien von Rettern und Retterinnen entnommen sind². Dieses Buch ist eher für Jugendliche oder Erwachsene als für Kinder geeignet. Die einzelnen Episoden sind ungeheuer spannend, was sich aus der Sache ergibt, und lesen sich teilweise wie Kriminalgeschichten. Darin könnte ein Anreiz zur Lektüre liegen. Die Schindlerstory ist nur eine Episode in diesem Buch. Das hat den Vorteil, daß Vergleichsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Motivationen der Rettenden möglich werden. Die ganze Bandbreite ethischer Entscheidungen kann sichtbar werden, ebenso wie die unterschiedlichen religiösen Bindungen der Helfer. Unter ihnen befanden sich z.B. agnostische Menschen, Christen, Muslime, Juden, sogar Angehörige des in Japan beheimateten Ahnenkultes. Ich greife stichwortartig einige der Retterbiographien auf.

1. Arnold DOUWES und etwa 120 calvinistische Bauern aus Dörfern in der Provinz Drente im Nordosten Hollands / Nieuwlande.

In Bauernfamilien auf abgeschiedenen Höfen zwischen Kanälen wurden etwa 120 jüdische Kinder unter teils abenteuerlichen Umständen versteckt³. 1944 wurde A. Douwes von der Gestapo verhaf-

tet und sollte mit 17 Untergrundkämpfern hingerichtet werden. Ein Überraschungsangriff einer Widerstandsgruppe befreite 31 politische Gefangene, darunter auch Douwes. Es war ein Überraschungscoup, bei dem kein einziger Schuß fiel. Nach dem Krieg ging Douwes nach Südafrika, nach Israel und wieder nach Holland.

2. Pastor André BETTEX, in Chambon-sur-Lignon (Zentralmassiv, Frankreich).

Die fünftausend Einwohner von Le Chambon und einigen benachbarten Dörfern in der Region Haute Loire gewährten von 1941 bis 1945 etwa 2500 Juden Unterschlupf. Es waren strenge Protestanten, Hugenotten, die selbst jahrhundertlang Verfolgung durchlitten hatten. Ein anderer Dorfpfarrer war André TROCME. Dessen Neffe Daniel TROCME bezahlte allerdings seinen Einsatz für die Flüchtlingskinder eines Heimes mit dem Leben. Oberschüler aus Le Chambon übergaben dem für Judenangelegenheiten zuständigen Minister des Vichy-Regimes anlässlich eines Besuches des Gymnasiums eine Stellungnahme, in der sie die Deportation der Pariser Juden verurteilten. „Wir fühlen uns verpflichtet, Ihnen mitzuteilen, daß es unter uns einige Juden gibt. Doch wir unterscheiden nicht zwischen Juden und Nichtjuden. Das ist unvereinbar mit der Lehre des Evangeliums. Wenn unsere Kameraden, deren einziger Fehler darin besteht, in eine andere Religion hineingeboren zu sein, den Befehl zu ihrer Deportation oder zu einem Verhör erhalten, werden sie diesen Befehlen nicht Folge leisten, und wir werden sie verstecken, so gut es möglich ist.“⁴

3. Giorgio PERLASCA, ein italienischer Faschist (!),

bewahrte etwa drei- bis sechstausend ungarische Juden vor der Deportation und dem Tod. Er war eine chamäleonartige Persönlichkeit, der drei oder viermal seine Identität und Nationalität zum Schein wechselte, alle möglichen Leute bluffte und sich in Manier eines Hochstaplers als Angehöriger der spanischen Botschaft ausgab. Diese Person kann gut als Hochstapler der Menschlichkeit bezeichnet werden. Perlasca, Veteran aus dem spanischen Bürgerkrieg auf frankistischer Seite, war in Budapest für eine italienische Fleischfirma tätig, die Konserven für die italienische Marine kaufte. Die spanische Botschaft in Budapest gab 3000 Juden Schutz. Die nazitreuen ungarischen Pfeilkreuzler wollten sie im November 1944 deportieren. Als der spanische Botschafter Budapest verlassen hatte, weil sich die Russen der Stadt näherten, begann Perlasca seinen Bluff. Er erklärte sich selbst zum Stellvertreter des Botschafters und fing an, Schutzpässe für die Juden auszustellen und vorzudatieren. Als der ungarische Innenminister alle in Botschaftsunterkünften lebenden Juden zusammentreiben lassen wollte, um sie zu

erschließen, drohte Perlasca in einem Gespräch mit Vergeltungsmaßnahmen im Namen der spanischen Regierung. Mittels eines inhaltlich nicht eindeutigen Telegramms aus Madrid, erweckte Perlasca den Eindruck, er spreche wirklich im Namen der spanischen Regierung. Perlasca arbeitete übrigens mit dem schwedischen Diplomaten Raoul WALLENBERG zusammen, der ebenfalls viele Juden rettete und später in den Gulags Stalins umgekommen sein dürfte.

4. Sempo SUGIHARA, japanischer Konsul in Kovno (= Kaunas, Litauen).

Die japanische Regierung hatte Sugihara als Diplomat mit einem Spionageauftrag nach Litauen geschickt (1939), noch vor der Zwangseinverleibung Litauens durch die UdSSR. Die Rettung vieler polnischer Juden, die nach Litauen geflohen waren, wurde folgendermaßen organisiert. Das niederländische Konsulat stellte etwa 1400 Einreisevisa für die holländischen Kolonien Surinam und Curacao aus. Der einzige Weg dorthin führte über Japan, weil ja Polen schon besetzt war. Sugihara stellte nun tausende von Transitvisa (Durchreise durch Japan) aus. Man schätzt, daß in wenigen Tagen etwa 5000 – 10000 Visa ausgestellt wurden. Sugihara wußte ganz genau, was er tat, und daß die Visaantragsteller keinesfalls nach Curacao wollten, sondern über Japan nach Israel. In Japan wurden viele Flüchtlinge von dem aus einer schintoistischen Priesterfamilie stammenden Religionskundler Setsuo KOTZUJI unterstützt. Die Japanische Regierung hat ihren Konsul Sugihara aber nach dem Krieg nicht in ihren Dienst neu aufgenommen. Er wurde entlassen.

5. Ferdinand DUCKWITZ, deutscher Marineattaché in Kopenhagen,

Duckwitz, seit 1928 in Dänemark lebend, im Kaffeehandel tätig, wurde 1940 Marineattaché. Er verriet den Deportationstermin, der für die Festsetzung der Juden in Dänemark vorgesehen war, an jüdische Organisationen und beteiligte sich aktiv an der Ausschiffung der Juden in kleinen Fischerbooten nach Schweden (ab 29.9.1943). Nie geklärt werden konnte, warum Duckwitz Vorgesetzter BEST, der wissen mußte, daß Duckwitz absolut gegen die Judenverfolgung war und sie zu hintertreiben versuchte, diesen auf seinem Posten beließ. Duckwitz wurde nach dem Krieg erster deutscher Botschafter in Kopenhagen.

6. Aristide de Sousa MENDES, portugiesischer Generalkonsul in Bordeaux, 1940.

Mendes stellte mit Hilfe seiner beiden Söhne, die in Bordeaux studierten, unzählige Visa aus. Trotz des Befehls seiner Regierung, diese Praxis zu beenden, stell-

te MENDES sich taub und stempelte und unterschrieb weiter. Am 20.6.1940 wurde Bordeaux bombardiert. Der Generalkonsul wurde von seiner Regierung abberufen, fertigte aber immer noch weitere Visa aus. An der Grenzstation Hendaye (Spanien), die kurz vor der Schließung stand, stellte er noch handschriftlich provisorische Visa aus und befahl den Flüchtlingen, seinem Auto zu folgen und einen selten frequentierten Übergang zu benutzen, an dem der Grenzbeamte ohne Telefon war und die Visa nicht bei anderen Behördenstellen überprüfen konnte. Mendes wurde entlassen, verlor seine Pensionsansprüche. Später mußte er aus Not seinen Familienbesitz verkaufen. Er wurde auf Grund einer Kampagne erst 1988 posthum rehabilitiert und seine Nachkommen teilweise entschädigt.

7. Erik MYGREN, schwedischer Pfarrer und Seemannsseelsorger in der pommerschen Stadt Schwerin.

In Zusammenarbeit mit der schwedischen Kirche in Berlin organisierte er mit dem schwedischen Pastor PERWE in Berlin, der später verunglückte, das Kirchenasyl. „Die schwedischen Pastoren hätten ohne die Unterstützung deutscher Antifaschistenkaum so wirken können. Zwei ungewöhnliche, aber entscheidende Verbündete waren HOFFMANN, der Chef der Polizeiwache gegenüber der Kirche und MATTECK, einer seiner Wachtmeister.“⁴⁵ Sie warnten vor den Razzien der Gestapo. Matteck versteckte sogar einen Deserteur im Keller seiner Polizeiwache und besorgte gefälschte Pässe für ein jüdisches Ehepaar. Damit schleusten sie die zunächst versteckten Juden über den Flughafen Tempelhof nach Stockholm.⁴⁶ Dieses Vorgehen stand dem in dem Kultfilm Casablanca beschriebenem Dreistigkeit und Mut in nichts nach, hat aber in deutsche Geschichtsbücher, die sich mehr auf Organisationen wie die Weiße Rose, die Männer des 20. Juli oder den kirchlichen Widerstand der Bekennenden Kirche kaprizierten, kaum Eingang gefunden. Der sicherlich relativ seltene Widerstand der kleinen Leute wurde bisher vergessen.

Festhalten sollte man, daß in Italien Jüdinnen und Juden in Klöstern Unterschlupf fanden und daß diese Maßnahmen vom Heiligen Stuhl gefördert worden sein dürften. Deutlich wird, daß es in allen Religionsgemeinschaften mutige Frauen und Männer gab, die sich dem Unrecht widersetzen. In Sarajewo versteckten muslimische Familien Juden, und der türkische Konsul auf Rhodos, Selahattin ULKUMEN, rettete 42 sephardische Juden vor der Deportation.

Die stillen Helden waren auch nicht überwiegend männlich. Zu erinnern sind couragierte Frauen, darunter die Gräfin Maria von MALTZAN, die in ihrem Berliner Haus Juden versteckte, die Majorsfrau Donata HELMRICH, die mit ihrem Mann, einem deutschen Offizier, fünf jüdische

Mädchen als ukrainische Hausmädchen tarnte und beschäftigte. Unvergessen sollte neben vielen anderen Namenlosen auch die Psychiatricärztin Adelaide HAUTVAL aus dem Elsaß sein, die öffentlich gegen die Mißhandlung von Juden protestierte, in ein Lager gesperrt wurde, wo sie einen Judenstern mit der Aufschrift „Judenfreund“ tragen mußte. Sie kam als Nichtjüdin dann nach Auschwitz und es gelang ihr, sich besonders um die Patientinnen zu kümmern, mit denen medizinische Versuche angestellt wurden. In dem Augenblick, als sie sich an den Menschenversuchen als Narkoseärztin beteiligen sollte, weigerte sie sich.

Abgesehen von SILVERS Buch, in dem sich noch weitere aufschlußreiche Beispiele finden, soll hier weiter verwiesen werden auf den Jugendroman Arnulf ZITELMANN⁷. Zitelmann, der als Religionslehrer bei Darmstadt arbeitet, hat schon verschiedene Kinder- und Jugendromane geschrieben. Für sein Werk ‚Paule Pizolka oder eine Flucht durch Deutschland‘ erhielt er den Gustav-Heinemann-Friedenspreis. Das Nachwort des Historikers und Publizistikwissenschaftlers Arno KLÖNNE bezieht die Romanhandlung auf die Lebensbedingungen und Lebensgeschichte von Jugendlichen im NS-Staat. Der Roman liest sich sehr spannend. Erzählt wird die Geschichte von Paule Pizolka, der 16 Jahre alt, aus einem Kinderlandverschickungsheim heraus gemustert werden soll, vorher jedoch flüchtet und als sog. Fahnenflüchtiger bei einem antifaschistischen Bauern untertaucht, wieder fliehen muß und die Bombardements in Frankfurt miterlebt. Nach seiner Gefangennahme gibt er trotz barbarischer Behandlung seine Identität nicht preis und kann schließlich aus dem Jugend-KZ Moringen fliehen. Hineingewoben in diese Fluchtgeschichte ist die Liebesgeschichte mit Ulla, die er schon im Kinderlandverschickungsheim kennengelernt hatte, die ihn auf der ersten Etappe seiner Flucht begleitete, bis beide durch die Bombardements auseinandergerissen wurden. Später finden sie sich wieder, werden sich ihrer Liebe gewisser – happy end aber nicht garantiert. Mit einem französischen Zwangsarbeiter namens Clement versuchen sie zu dritt- Ulla, Paule und Clement – die Flucht über die Frontlinie. Dabei geraten sie in einen Tieffliegerangriff und werden schwer verwundet. Ausgang ungewiß. Zitelmanns Buch macht die Erziehungsmethoden im SS-Staat für Jugendliche anschaulich, das System aus abenteuer gesättigten Verlockungen bzw. Versprechungen und exekutiertem Zwang bei leisestem Anflug von Aufmüpfigkeit oder gar Widerstand. Die Welt der kleinen Leute und ihre Art, sich zu wehren, werden anschaulich. Insofern ist dieser Roman ‚von unten‘ geschrieben. Paule will kein Held sein. Wie er mit 16 Jahren zu eigenen Entscheidungen kommt, sich zu den Verhältnissen trotz Indoktrination eine Meinung bildet, das

kann für Jugendliche heute aufschlußreich sein. Für Klassen der Sekundarstufe I, in denen wenigstens einigermaßen gerne gelesen wird, halte ich diesen Roman für sehr geeignet.

Gewissermaßen das Komplement zu Anne Franks Tagebuch sind die Tagebücher der ETTY HILLESUM aus den Jahren 1941 – 1943, die unter dem Titel „Das denkende Herz: die Tagebücher der ETTY HILLESUM“ von J.G. GAARLAND zuerst in Niederländisch (1981) herausgegeben wurden. Sie erschienen 1994 bei Rowolt in Deutsch⁸. Die Tagebücher zeigen die innere Entwicklung einer jungen jüdischen Frau, die Liebe zu einem etliche Jahre älteren Juden, den freiwilligen Weg in das KZ Westerbork, wo sie sich um ihre Mitgefangenen kümmert. Die Entwicklung zu der inneren Freiheit, die sich diese Frau, die als „Engel von Westerbork“ bezeichnet wurde, erkämpfte, wird aus den Tagebüchern ersichtlich. Sie konnte das KZ mehrmals verlassen, kehrte aber immer wieder freiwillig dorthin zurück, weil sie darin eine Aufgabe erkannt hatte und sich ihrer von Gott kommenden Beru-

fung immer gewisser wurde. Der Zweifel an Gott und die dabei ausgestandenen Kämpfe sind ein eindrückliches Beispiel für den persönlich-religiösen Umgang mit der Theodizeefrage einer Frau, die auf ihre Weise lebendigen Glauben ausgestrahlt haben muß und am Ende den Mut besaß, sehenden Auges in die Vernichtungslager zu gehen. Die in ihrem persönlichen Entwicklungsprozeß aufbrechenden Fragen sind so elementar und reichen in solche Tiefenschichten, daß die Lektüre dieser Tagebücher sicher erst jungen Menschen nach Abschluß ihrer Pubertät eigenen inneren Gewinn zu geben vermag. Ich würde sie also eher für die zehnte Jahrgangsstufe empfehlen. Die Entscheidung darüber liegt aber in der Erfahrung und Auswahl der Unterrichtenden. Darüberhinaus sind die Tagebücher auch religionspsychologisch ein außergewöhnliches Dokument. Sie belegen die Religionsgenese eines Menschen, der in seiner Kindheit nicht spezifisch religiös erzogen worden ist, in Auseinandersetzung mit einer extremen Situation. Wie darin religiöse Einsichten gewonnen und verarbeitet wer-

den, das könnten die religionspsychologischen Biographieforschung mit Fragestellungen und Hypothesen anregen.

Wenn böse Vergangenheit sich nicht in neuem, veränderten Kleid wiederholen soll, so ist neben Ursachenforschung, Erinnerungs- und Trauerarbeit auch nach den Quellen des alten Widerstands zu graben, nicht in legitimatorisch-entschuldigender Absicht. Zwar legen uns die Opfer zuerst eine Verpflichtung für unsere Gegenwart auf, aber nicht nur sie allein. Verpflichteten müssen uns auch die stillen Heldinnen und Helden des Widerstands aus Menschlichkeit.

Anmerkungen

1. Erik SILVER: Sie waren stille Helden. Frauen und Männer, die Juden vor den Nazis retteten, München / Wien 1994.
2. A.a.O.
3. A.a.O., S.25f.
4. A.a.O., S.36.
5. A.a.O., S.119.
6. A.a.O., S.120.
7. Arnulf ZITELMANN, Paule Pizolka oder eine Flucht durch Deutschland, Weinheim & Basel 1994.
8. Allerdings gibt es schon eine Ausgabe von 1983, die bei F.H. Kerle in Freiburg / Heidelberg erschienen ist. Das denkende Herz der Baracke. Die Tagebücher der ETTY HILLESUM 1941 - 1943.

Regina Loga

Spielzeugfreier Kindergarten ?!

Ein Projekt des Ev.-luth. Kindergartens „Wichtelhuus“ in Waddewarden/Wangerland.

Eine spielzeugfreie Zeit im Kindergarten ist ein pädagogischer Ansatz, Kindern neue, heute ungewohnte Spiel- und Erfahrungsräume zu öffnen.

Die Idee

Als Erzieher/innen und Eltern in der heutigen Zeit sind wir gefordert, initiativ zu werden und das Konsum- und Spielverhalten unserer Kinder zu überdenken.

In der heutigen Leistungsgesellschaft werden bereits Kinder an ihren Leistungen gemessen. Da Eltern ihre Kinder lieben und für ihre Kinder das Beste wollen, unterstehen auch sie diesem Leistungsdruck, ohne daß sie es oft merken. Sie möchten möglichst das leistungsstärkste und motivierteste Kind, ein Kind, das immer positiv funktioniert! Das Kind wird hierbei oft nicht mehr als Individuum gesehen, sondern als „Besitz“ seiner Eltern. Dadurch kann es zu Überforderungen und Fehleinschätzungen kommen: Das Kind fühlt sich nicht wohl, die Eltern sind meist unglücklich und ratlos.

An uns als Erzieherinnen wird selbstverständlich der Anspruch gestellt, das

Kind soweit zu fördern, daß es bestmögliche Voraussetzungen für die Integration in die Gesellschaft hat. Als Pädagogen sehen wir uns dadurch immer mehr in die Rolle eines „Anbieters“ gedrängt. Immer neue, leistungssteigernde Angebote müssen gemacht werden, damit das Produkt „Kind“ funktioniert.

Das hat bei vielen Erzieherinnen zu großer Unzufriedenheit geführt, so daß in den letzten Jahren ein Umbruch zu spüren ist. Wir wissen: Spielen ist lernen. Im und durch das Spiel lernt das Kind.

Wir sind gefordert, nicht den Leistungsanforderungen unserer Gesellschaft nachzugeben, denn wir an der Basis wissen und müssen immer wieder darauf hinweisen:

Das Kind ist ein eigenständiges Individuum und wir müssen Möglichkeiten schaffen, damit es sich entwickeln und in Ruhe zu sich und seiner Persönlichkeit finden, Phantasie und Kreativität entdecken und ausleben kann. Dadurch stabilisiert es sein Selbstbewußtsein, wird selbstständig und selbstsicher. Wir müssen es anregen, seine Stärken zu finden und zu sehen. Doch nicht im konsumorientierten Spielen lernt das Kind, sich zu entwickeln; es wird vielmehr passiv und wartet auf die „Animateure“, die es lenken und ihm den Weg zeigen. Hier werden Tendenzen zum „Haben“ und nicht zum „Sein“ beim Kind entwickelt. (Vgl. E. Fromm: Haben oder Sein, a.a.O.)¹

„Erzieher und Eltern waren und sind mit Sorge bemüht, genügend und gutes und immer besseres Spielmaterial für Kinder heranzutragen, damit diese nur ja beschäftigt sind, keine Langeweile haben und umfassend gefördert werden.“²

Die Kinder wirken oft verwirrt und verängstigt im Dschungel der Massen- und Überangebote. Aggressionen, Verhaltensauffälligkeiten, Hektik, Konzentrationsschwierigkeiten und Kommunikationsprobleme sind die Folge. Durch die Vielfalt des herkömmlichen Spielzeugs finden die Kinder oft keine innere Ruhe, keine Ausgeglichenheit, denn das Spielzeug besteht oft aus Plastik, aus „totem“ Material, das Kreativität und Kommunikation langsam tötet. Durch intensive Elternarbeit und Elterngespräche in unserem Kindergarten wurde die Hilflosigkeit und Unzufriedenheit vieler Eltern immer deutlicher. Durch die Monotonie des herkömmlichen Spielzeugs verliert das Kind schnell das Interesse am Spielen. Diese Art des Spielens erschöpft sich darin, ein Knöpfchen zu drücken oder etwas zu bewegen, einen Arm oder ein Bein zu knicken. Dadurch wird die Eindimensionalität des kindlichen Denkens verstärkt. Die Eltern sind dann gezwungen, immer neues, ähnliches Spielzeug in immer kürzeren Abständen zu kaufen (denn sie wollen schließlich

ein glückliches und zufriedenes Kind). Sie ersetzen dadurch oft Liebe und Geborgenheit, weil sie ja selbst zum Teil in einen ruhelosen Berufsalltag eingebunden sind. Die üblichen Spiele führen u.a. nicht zu gemeinsamem sozialem Handeln, sondern oft zur Isolation. Die Kinder „flüchten“ in das Spiel, um dadurch sozialen Konflikten zu entgehen. Infolgedessen lernt das Kind nicht mehr, damit umzugehen; es geht den einfachen Weg zur Beschäftigung mit sich selbst und wird konfliktunfähig.

„In einer Gesellschaft, die den Erfolg und das Haben als Maßstab für ein sinnerfülltes Leben akzeptiert, muß die Entwicklung zu einer individuellen Persönlichkeit, die auch die inneren Werte und Kompetenzen als Lebensziel sieht, zwangsläufig zu kurz kommen.“³

Aus dieser Erfahrung heraus ist in unserem Team die Idee erwachsen:

Das Spielverhalten muß sich grundlegend ändern! Kinder sollten die Grundidee des Spielens erst wieder erlernen: damit sie Freude am Spiel und am gemeinsamen Tun lernen. Sie sollten etwas Neues aus sich selbst heraus schaffen. Dann steht wieder schöpferische und phantasievolle Kreativität im Vordergrund. Natürlich zielt eine solche Forderung auch auf die Stärkung des Individuums und des Selbstvertrauens. Sie ist Suchtprävention mit dem Ziel der Lebenskompetenzförderung. (Vgl. Strick/Schubert: Freie Räume schaffen, Seite 4 ff.)⁴

Für uns, die wir in einer evangelischen Einrichtung tätig sind, ergab sich auch ein „religions-sozialpädagogischer Ansatz“ (Heinz-Otto Schaaf, unveröffentlichtes Manuskript) für unser Projekt. Deshalb stand für uns als Pädagogen/in- nenteam nicht der „spielzeugfreie Kindergarten an sich“ im Vordergrund, sondern die „Besinnung auf das Wesentliche“.

„Kindergärten sind Gestalt der Erfahrung, daß der Mensch unter der Perspektive Gottes wichtig ist.“ (Rolf Adler)⁵

Durch den Umgang mit Naturmaterialien kann die Erkenntnis wachsen: auch ich bin Teil von Gottes Schöpfung. Die Sinne werden besonders angeregt, die Kinder lernen intensiver und bewußter hinzuschauen. Durch eine ästhetische Erziehung wird auch die kindliche Wahrnehmung sensibilisiert, ganz im Gegensatz zur Beschäftigung mit herkömmlichem Plastikspielzeug. Die Kinder beobachten gewissenhaft beim Erleben der Natur:

Wie fühlt sich ein Blatt an?

Wie fühlt sich Erde an?

Wie fühlt sich Wasser an?

Was kann ich alles damit anfangen, konstruieren, spielen? Hier entwickelt sich eine Erfahrung über die Sinne, eine Auseinandersetzung mit der Natur. Das Kind lernt „erneut“, die Fähigkeiten der Sinne zu gebrauchen, um so die Schätze der Erde, Gottes Schöpfung nämlich, zu sehen, zu hören, zu riechen, zu fühlen, zu schmecken, sie zu erleben. Wichtig ist dabei, daß für die Erzieherinnen der Glau-

be an das Wirken Gottes in der Natur vor- handen sein sollte. Für das Kind ist es wichtig, zu erfahren: Mit allem, was ich tue, ist Gott bei mir.

Die Vorbereitung

Um das Projekt durchführen zu können, ist es zunächst wichtig, daß das gesamte Team sich auf eine solche Umstellung ein- lassen kann und bereit ist, auch eventuelle Mißerfolge gemeinsam zu tragen. Eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Sozialisation sollte bereits stattgefunden haben und für eine Er- zieherin in einem evangelischen Kin- dergarten eine Voraussetzung sein. Ein Kindergarten-Team, das bereits die offene Kindergartenarbeit praktiziert oder situa- tiv arbeitet, hat es ebenfalls leichter als ein Team im Regelkindergarten. Denn eine „spielzeugfreie Zeit“ ist für das Kind ein Erfahrungsraum, in dem es von sich aus selbst Spielsituationen bestimmen, gestal- ten und erleben kann.

Aufgrund der oben beschriebenen Erfah- rungen befand sich unser Kindergar- tenteil im Umbruch. Angeregt durch einen Zeitungsartikel in einer Fachzeit- schrift begannen wir mit der Grobplanung des Projekts „spielzeugfreier Kindergar- ten“. Ich möchte dazu im folgenden kei- nen „Fahrplan“ geben, den man einfach in jeder Einrichtung übernehmen könnte. Mir ist es wichtig, Denkanstöße zu vermit- teln, Anregungen zu geben, die dann in einem Kindergarten-Team, das gewillt und bereit ist, sich auf dieses Projekt einzulas- sen, ausgearbeitet werden können. Denn auch für uns als Erzieher/innen sollte gel- ten, daß auch wir durch gezielte Anregun- gen unsere eigene Kreativität und Phant- asie einsetzen. Jede Einrichtung und je- des Team ist individuell. Insofern können unsere Planungen letztlich nur als Anreg- ungen verstanden werden.

Welche wichtigen Punkte können bei der Planung eine Rolle spielen?

- Eine wesentliche Voraussetzung für Er- zieher/innen ist die Fähigkeit zur Team- arbeit.
- Der Träger muß informiert werden und möglichst inhaltlich mit einbezogen wer- den, zum Beispiel zur Unterstützung bei religionspädagogischen Fragen.
- Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Projekt muß erfolgen.
- Tägliche Beobachtungen sollten schrift- lich fixiert und anschließend reflektiert werden.
- Ein ständiger Erfahrungsaustausch mit dem Team muß erfolgen.
- Eine gute und intensive Elternarbeit muß geplant werden, denn die Eltern dürfen nicht das Gefühl des „Ausge- grenztseins“ empfinden, das Projekt darf ihnen nicht einfach „zugemutet“ werden.
- Hilfe von außen ist wichtig. In unserem Projekt spielte das Regionale Umwelt- zentrum in Schortens eine zentrale Rol- le. Weiterhin ist eine theoretische Vor- bereitung mittels der Fachliteratur für alle Mitarbeiter grundlegend.

Die Durchführung

Die Hinführung zur spielzeugfreien Zeit

Ich halte es grundsätzlich für falsch, die Kinder über das bevorstehende Projekt nur kurz zu informieren, dann, womöglich noch ohne ihr Beisein, das Spielzeug aus dem Gruppenraum zu entfernen und die Kinder vor vollendete Tatsachen zu stel- len. Dadurch entsteht m. E. nicht genü- gend Akzeptanz bei den Kindern. Sie sind vielmehr frustriert, sehen nicht den Sinn eines solchen Vorgehens und können sich deshalb nicht genügend auf die neue Situa- tion einstellen. Zudem würde wieder einmal, und das halte ich für viel schlim- mer, einfach über die Kinder bestimmt werden. Deshalb begannen wir mit einer vierwöchigen Vorbereitungszeit auf die spielzeugfreie Zeit im Kindergarten.

Grobkonzept:

- Die Schöpfungsgeschichte und ein dazugehöriger Gottesdienst.
Die Natur ist ein Teil von Gottes Schöpfung.
- Zusammenarbeit und Besuch des Regionalen Umweltzentrums (RUZ) in Schortens.
Erkundungen des Waldes: Wald- boden, Laub, Bäume, Rinde, Blät- ter, Pflanzen, Tiere etc.
- Wie lebten und spielten die Men- schen früher?
 - Meine Eltern,
 - meine Großeltern,
 - die Eltern meiner Großeltern.

In dieser Phase erfuhren wir sehr gro- ße Unterstützung von Großeltern un- serer Kinder, deren Anregungen posi- tiv in unser Projekt mit einfließen. Wir erlebten die Kinder in dieser Vor- bereitungszeit als sehr aufgeschlossen und wißbegierig. Nach drei Wochen ka- men bereits in einer Gruppe die ersten Kinder und schlugen vor, sich von ei- nigen Spielzeugen zu trennen. Das war für uns das Zeichen, daß uns die Hin- führung zu unserem eigentlichen Pro- jekt gelungen war. Im Zeitraum von einer Woche wurde dann mit den Kin- dern demokratisch abgestimmt, wel- ches Spielzeug aus der Gruppe heraus- genommen werden sollte, jeden Tag etwas. Zu unserer Überraschung war es immer das Spielzeug, mit dem die Kinder an diesem Tag besonders inten- siv gespielt hatten. Wir gaben keine Al- ternativen in die Gruppe, so daß die Kinder jeden Tag immer etwas weniger zum Spielen hatten. Zunächst fiel es den Kindern nicht auf, aber nach dem 4. Tag, als ca. 2/3 des Spielzeugs fehlte, wurde es für einige Kinder doch schwierig. Sie verlangten zwar nicht nach dem weggestellten Spielzeug, wir beobachteten jedoch, daß sie zunehmend Schwierigkeiten hatten, sich in der Gruppe zurechtzufinden. Diese Kinder brachten zeitweise eige- nes Spielzeug von zu Hause mit in den

Kindergarten, was wir aber nicht unterbanden. Im Gegenteil: unsere Erfahrungen haben gezeigt, daß diese Kinder nur für einen kurzen Zeitraum damit spielten und sich dann doch der Gruppe zuwandten und schließlich ganz begeistert mitmachten.

Die Durchführung der spielzeugfreien Zeit

Zunächst stellten wir folgendes fest:

Je weniger Spielzeug vorhanden war, je intensiver war zum Beispiel das Rollenspiel. Dadurch verfestigte sich das Miteinander in den Gruppen, die Kinder entwickelten spontan eigene Phantasie und Kreativität. So wurde fehlendes Puppengeschirr durch kostenloses Material ersetzt, aus kleingeschnittener Wolle stellten die Kinder Spaghetti her, aus Tüchern, Schafwolle und Knöpfen entwickelten sie eigenständig Tiere und Puppen. Ganze Landschaften wurden aus Naturmaterial gebaut. Je länger die Kinder mit dem Naturmaterial spielten, je differenzierter gingen sie damit um. Aus Laubblättern erstellten sie Puzzlespiele, aus Herbstfrüchten z. B. ein Naturmemory. Zum Schluß waren das ganze Spielzeug und auch einige Möbel und Teppiche aus den Gruppen verschwunden. Zurück blieben nur Bücher, da mir der Umgang mit Büchern gerade im Elementarbereich besonders wichtig ist und ich Bücher nicht als „herkömmliches“ Spielzeug sehe.

Wir stellen weiterhin fest, daß die Kinder immer intensiver miteinander spielten und aus Decken, Tüchern und Seilen, die von den Eltern gespendet wurden, immer neue Dinge konstruierten. Es wurde viel kostenloses Material mitgebracht und kreativ bearbeitet. Der Übergang zum Umgang mit Naturmaterialien geschah gleichzeitig. Die Kinder brachten Muscheln, Kastanien, Eicheln, Moos, Stöcke, Baumrinde etc. mit in den Kindergarten. So wurde immer wieder bestätigt, wie wichtig die Vorarbeit und Hinführung zu diesem Projekt war. Für uns war es schön zu erleben und zu erfahren, wie spontan, freudig, eifrig und begeistert die Kinder mit der für sie „neuen Situation“ umgingen. Doch es gab auch Kinder, die Zeit brauchten und sich nicht sofort auf das „Neue“ einlassen konnten. Aber wir wußten: Das Kind braucht Zeit und Raum, um sich selbst zu erfahren, und die Erzieherin muß sich zurücknehmen. Wir holten gemeinsam mit den Kindern Sand, Wasser und Erde in die Gruppenräume, ganze Äste und Baumstücke. Hier gilt: weniger ist mehr! Im Vordergrund stand: Das Kind bestimmt selbst, was es spielt. Wir Erzieherinnen nehmen uns stark zurück. In der Praxis zeigte sich dann auch: Wir waren, je länger die Kinder mit Naturmaterialien spielten, als „Anbieter“ nicht mehr gefragt, wohl aber als „Begleiter“, als Partner. Unsere anfängliche Skepsis schlug bald bei uns in Begeisterung um. Aus den zunächst geplanten zwei Projektwochen wurde ein immer längerer Zeitraum. Wir einigten uns mit den Eltern, das Projekt

zeitlich unbegrenzt weiterlaufen zu lassen. Die Kinder sollten letztlich selbst bestimmen, wann das Projekt enden sollte. Nach 4 Monaten (!) äußerten einige Kinder den Wunsch, herkömmliches Spielzeug in die Gruppen zurückzuholen. So entschlossen wir uns, zunächst einen geringen Teil des alten Spielzeugs wieder einzusetzen. Wir stellen fest, daß für einige Kinder tatsächlich eine Disharmonie entstand (Naturmaterialien contra Plastikspielzeug). So wurden Plastikmesser zu Gewehren entfremdet, während in der spielzeugfreien Zeit selbst geeignete Stöcke nicht als Waffen benutzt wurden. Die Kinder kamen während des Projektes niemals auf die Idee, mit den Naturmaterialien aggressiv zu spielen. Dieser Vorgang machte uns sehr nachdenklich. Für uns entwickelten sich die Fragen: Führt herkömmliches Spielzeug eher zu aggressiven Verhaltensmustern? Nach welchem Konzept sollen wir unsere Kindergartenarbeit fortsetzen?

Aus diesen Überlegungen heraus kamen wir zu dem Entschluß, daß wir in Zukunft nicht ausschließlich mit Naturmaterialien arbeiten können und wollen. Dies würde nämlich bedeuten, daß wir die Kinder der „Realität“ entziehen und für sie eine „heile und harmonische Ausgleichswelt“ anbieten.

Kann das aber unser Ziel sein?

Der Ausgangspunkt war doch, daß Kinder die Grundidee des Spielens erst wieder erlernen müssen. In dieser Grundidee wurden wir durch das Projekt bestätigt. Gleichzeitig mußten wir aber einen Weg finden, damit die Kinder in Zukunft differenzierter mit herkömmlichem Spielzeug „spielen“ lernen. Deshalb fanden wir für unseren Kindergarten den Weg, daß herkömmliches Spielzeug und Naturmaterialien in gleicher Gewichtigkeit nebeneinander angeboten werden. Darüberhinaus werden wir zweimal im Jahr das Projekt erneut anbieten. Dieses unserer Ansicht nach sinnvolle Nebeneinander kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn die Kinder in einem vorgeschalteten Projekt „spielzeugfreier Kindergarten“ positive Erfahrungen gemacht haben und diese jetzt weiter anwenden können.

Die Elternarbeit

Eine gute und intensive Elternarbeit ist für jeden Kindergarten eine notwendige Voraussetzung. Es ist wichtig, die Eltern von Beginn an nicht nur zu informieren, sondern sie mit einzubeziehen. Die Eltern müssen wissen: Wir sind wichtig und tragen zum Gelingen des Projektes bei. Wir unterstützen das Kindergartensteam. Wir haben unsere Eltern durch Elternbriefe, Gespräche und Elternabende mit dem Projekt vertraut gemacht. An den Elternabenden haben wir anhand von Dias den jeweiligen Projektstand besprochen. Ebenso konnten die Eltern selbst in Kleingruppen aktiv werden und mit Naturmaterialien „spielen“, um sich besser in die Spielsituation ihrer Kinder hineinversetzen zu können. Zur Rückmeldung und

Reflektion wurde ein Fragebogen ausgegeben. Die Auswertung ergab: Unsere Eltern waren zunächst nicht nur spontan begeistert, es gab auch einige Skepsis. Zitate einiger Eltern: „Na, was wird wohl daraus? Machen die Kinder überhaupt mit?“ Aber auch: „Oh, toll! Ich bin gespannt und freue mich!“ Im Laufe des Projekts war festzustellen, daß die Eltern auch zu Hause eine Veränderung des Verhaltens ihrer Kinder bemerkten.

Weitere Zitate: „Meine Kinder benötigen wesentlich weniger Spielzeug. Die Kinderzimmer wurden gemeinsam von Spielzeug befreit.“ „Mein Kind spielt zu Hause intensiver und ruhiger.“

Viele Eltern stellten fest, daß ihre Kinder ausgeglichener, entspannter und zufriedener, aber auch selbständiger und weniger aggressiv wurden.

Die Nachbetrachtung

Spielen ist eine Lernerfahrung. Durch unser Projekt sollte dem Kind diese nicht genommen, sondern sie sollte inhaltlich vertieft und verändert werden. Wir stellten fest, daß die Kinder durch das Wegnehmen der Reize (herkömmliches Spielmaterial) lernten, sich zu konzentrieren und zu aktivieren. Durch den Umgang mit Naturmaterialien konnten sie ihre Sinne neu entdecken und entfalten. Wir haben beobachtet:

„Durch das „Sich-Erleben“ in und mit der Natur erwächst in den Kindern auch ein anderes Bewußtsein. Sie können ansatzweise lernen, im Einklang mit der Natur zu leben.

Wir haben in unserem Kindergarten deshalb im Anschluß an das Projekt „spielzeugfreier Kindergarten“ ein neues Vorhaben begonnen: Indianer – Wer sie waren und wie sie lebten.

So haben wir die Möglichkeit für unsere Kinder geschaffen, das im vorangehenden Projekt Erlebte und Erlernte weiterzuentwickeln.

Unsere Kinder sind lebhaft geblieben, aber ausgeglichener geworden. Sie lernten kooperativer miteinander umzugehen. Sie entdeckten, ihre eigenen Fähigkeiten zu entfalten, um zu erfahren: Alles, was ich mache und wie ich es mache, ist sinnvoll. Das wiederum stärkt das Selbstwertgefühl. Die Freude und der Spaß am Spiel sind zurückgekehrt. Abschließend läßt sich sagen, daß unser Projekt auch für die Eltern eine positive Erfahrung ist und Möglichkeiten und Ansätze bietet, ihr eigenes Konsum- und Kaufverhalten zu überdenken.

Anmerkungen

1. Fromm, Erich: Haben oder Sein, Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart 1982
2. Strick, Rainer/Schubert, Elke: Freie Räume schaffen, In: Kindergarten heute, Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter 6/94, Seite 3, Freiburg 1994
3. Strick, Rainer/Schubert, Elke: a.a.O., Seite 5
4. Schubert, Elke/Strick, Rainer: Spielzeugfreier Kindergarten Ein Projekt zur Suchtprävention für Kinder und mit Kindern. Landesarbeitsstelle Bayern e. V., München
5. Adler, Rolf: Von Erzieherinnen für Erzieherinnen, Ausgabe 2/94?

Weiter verwandte Literatur:

- 6) Langosch-Fabri, Hella: Alle Kinderspiele neu entdecken, Reinbeck beim Hamburg 1993
- 7) Hoffmann-Pieper/Pieper, H. J.: Basteln ohne Gift, Reinbeck bei Hamburg 1991
- 8) Lüder, Renate u. a.: in: Praxishilfen für den Kindergarten 11, Freiburg 1994

Buch- und Medienbesprechungen

Thomas Klie (Hg.): ... der Werbung glauben?
Mythenmarketing im Zeitalter der Ästhetisierung
Arbeitshilfen BBS Nr. 20
RPI Loccum, 14,00 DM

2500 Werbebotschaften täglich, die auf's Jahr hochgerechnet allein in Deutschland zu über 50 Milliarden DM Kosten führen (Kosten im übrigen, die von uns Konsumenten finanziert werden) – wer kann sich dem entziehen, wer behaupten, er sei „werbefrei“? Aber kaum ein Konsument wird eingestehen, daß er den vielversprechenden, glückselig-grinsenden Werbegesichtern **Glauben** schenkt. Wie funktioniert dieses System also, wieso verzweifeln sich die investierten 50 Milliarden DM dennoch und vor allem: Ist der Begriff „Glaube“ in diesem Zusammenhang eher zufällig oder etwa theologisch gefüllt? Diesen – und weiteren – Fragestellungen geht das jüngste Heft in der Reihe der BBS Arbeitshilfen des RPI Loccum, herausgegeben von Thomas Klie, ausführlich nach. Es gehört damit wohl zu den ersten Publikationen, die sich mit diesem Themenbereich sowohl theologisch als auch religionspädagogisch befassen. Dabei wird das Thema so umfassend behandelt, daß auch Nicht-Theologen bzw. Nicht-Religionspädagogen eine äußerst interessante Analyse der Werbebranche präsentiert wird. In der theoretischen Annäherung an dieses komplexe Themengebilde wird in einem Beitrag von U. Eicke zunächst eine Antwort auf die Frage „Wie wirkt Werbung?“ gegeben. Ein zweiter Theoriebeitrag beschäftigt sich mit der historischen und philosophischen Einordnung der Werbung. Der Autor, Dr. Oskar Cöster, leitet selbst eine Werbeagentur und verbindet hier in einem relativ komplexen Ansatz seine praktischen Erfahrungen mit philosophischen, historischen und theologischen Analysen. In einem dritten Theoriebeitrag untersucht Jo Reichertz anhand von drei Beispielen (Bennetton, Kern und Diesel) religiöse Bilder in der Werbung. Der vierte Beitrag des (Theorie-)teils ist die Skizzierung einer Werbekampagne der Kirche – konkret: des Ev. Stadtkirchenverbandes Köln. Der folgende, 46 Seiten starke Praxisteil enthält insgesamt 6 Unterrichtsentwürfe mit den dazugehörigen Werbeanzeigen. Exemplarisch wird hier deutlich gemacht, wie in den unterschiedlichen Schulformen der berufsbildenden Schulen dieses Thema im Religionsunterricht behandelt werden kann. Abgerundet und aufgelockert wird diese umfangreiche Arbeitshilfe durch eine Vielzahl von abgedruckten Werbeanzeigen sowohl im Ausschnitt als auch als Kopiervorlage. Besonders hervorzuheben sind die den Arbeitshilfen BBS 20 beiliegenden Farbfolien mit vier Werbeanzeigen, zu denen im Heft Unterrichtsentwürfe beschrieben werden. Dies ist eine erhebliche Erleichterung für den am Unterricht interessierten Religionspädagogen, da bestimmte Wirkungen einer Werbeanzeige erst durch die Farbgebung verdeutlicht werden können. Insgesamt stellt diese Arbeitshilfe des RPI Loccum eine sehr interessante Analyse eines uns täglich begegnenden Themas dar, die nicht nur Religionslehrer interessieren dürfte.

Hans-Jörg Schumann

Peter Pawlowsky, Christentum
(Reihe kurz & bündig). 124 S., Wien
(hpt-Verlagsgesellschaft) 1994, Format 10,5 x 16,4 cm, 14,80 DM

Seit Jahren habe ich eine kurze Darstellung des Christentums gesucht, die man auch Abständigen als verlässliche Erstinformation in die Hand geben kann. Grundlinien sollte sie zeigen, das Selbstverständnis der christlichen Konfessionen erläutern, die Wirkungsgeschichte dazu – aber alles ohne sich im Dschungel der Lehrmeinungen und Details zu verlieren. Und nun hab ich's in Händen und bin fast etwas neidisch darauf wie didaktisch und methodisch geschickt der Autor zu Werke geht. „Glaube an den menschgewordenen Gott: Eine jüdische Sekte wird zur Weltreligion. Ihre Geschichte ist auch die Geschichte der Krisen und Utopien Europas.“ Mit diesem Untertitel wird der Leser/die Leserin hineingezogen in die Geschichte des christlichen Glaubens und der Lebensformen, die er hervorgebracht hat. Neben dem knapp und präzise formulierten Text, der durch griffige Zwischenüberschriften gegliedert ist, stehen Schlüsselzitate christlicher Überlieferung, Zusammenfassungen der Kapitel in Form von Thesen, Überblickstabellen, eine Literaturliste wie eine Zeittafel. Eine Leseprobe: „Der Christ muß Leid und Tod nicht mehr als Strafe oder auch nur als Prüfung verstehen, sondern kann es als Teilnahme am Leiden Gottes selbst deuten, der den Lauf der Geschichte hin zu ihrer endzeitlichen Bestimmung durch Solidarität mit den Leidenden vorantreibt: Was immer dem Menschen an Schrecklichen widerfährt, nichts mehr schließt von der Gottesnähe aus.“ (120f.). Wenn das Zitat nicht schon vergeblich wäre, würde ich sagen: Nimm und lies!

Jörg Ohlemacher

Peter Hirsch/Billy Ann Lopez, Reiseführer durch das jüdische Deutschland,
Verlag Roman Kovar, München 19952,
271 S., 32,- DM

„Kein Land der Welt außer Israel enthält so viele Denkmäler jüdischer Geschichte wie Deutschland.“ Grund genug für die beiden amerikanischen Autoren Peter Hirsch und Billy Ann Lopez, einen Reiseführer durch das jüdische Deutschland zu schreiben. Dieses mittlerweile in zweiter Auflage vorliegende Taschenbuch ist nach geographischen Regionen, orientiert an Großstädten, und diese wiederum nach größeren und kleineren Ortschaften untergliedert. Diese regionale Gliederung bietet sich für einen Reiseführer an, wer also beispielsweise in den Einzugsbereich von Hamburg, Stuttgart oder Erfurt kommt, kann sich schnell darüber informieren, an welchen Orten er sehenswerte Dokumente jüdischer Geschichte besichtigen kann. Die Texte werden mit einer kurzen Wegbeschreibung zumindest zu den kleineren Ortschaften eingeleitet, der ein Überblick über die Sehenswürdigkeiten

folgt. Der Hauptteil besteht aus einem Geschichtsabriß der örtlichen Gemeinde, einer Beschreibung noch vorhandener Denkmäler, sei es des Friedhofs oder der Synagoge, wobei bei letzterer auch die heutige Nutzung erwähnt wird. So stellen die Autoren fest, daß häufig genug die Gotteshäuser, sofern sie die Verwüstungen der Nazis oder des Krieges überstanden haben, auch heute noch als Wohnhäuser, Büros, Scheunen, Garagen, Kinos oder Werkstätten verwendet werden. Sie sparen aber nicht mit Lob für die Initiativen, die die Pflege von Friedhöfen übernommen haben oder Synagogen restaurieren, um sie als Gedenkstätten oder Kulturzentren zu nutzen. Die vielen Photos, gerade auch zu den kleineren Orten, wecken schon beim Durchblättern die Lese- und Reiselust. Vorangestellt ist eine Geschichte der Juden in Deutschland. Im Anhang befindet sich ein Wörterbuch, gefüllt mit vielen Erklärungen von Begriffen, die einem beim Besuch eines Friedhofs oder einer Synagoge begegnen, sowie eine kleine Einführung in die hebräischen Buchstaben und Zahlen, die mit einiger Übung die Identifizierung von Jahreszahlen auf jüdischen Grabsteinen erleichtert. Selbstredend, daß die größeren Gemeinden in Berlin und Frankfurt ausführlicher dargestellt werden, wie auch nur eine Auswahl sehenswerter Denkmäler geboten werden kann. Die kleinen Schreibfehler, wie z.B. Wolfsbüttel statt Wolfenbüttel, geben dem Buch einen sympathischen Anstrich. Es könnte z.B. bei der Planung von Klassenfahrten eine interessante Hilfe bieten. Michael Wermke

Günter Stemberger, Jüdische Religion,
oder: Über die Schwierigkeit von Bewahrung und Erneuerung
München 1995, 115 S., 14,80 DM

Nach einer Unterrichtsstunde über das Buch Ruth fragte mich kürzlich eine Schülerin, ob es denn heute in Israel immer noch die Leviratsehe bzw. die Polygamie gebe. Mit ihrer Frage machte sie mich zunächst auf ein grundsätzliches Problem aufmerksam: Wir Christen haben zunehmend Schwierigkeiten damit, uns vorzustellen, daß religiöse Vorstellungen, gar Gebote, noch irgendeinen Einfluß auf unsere alltägliche Lebensführung haben könnten. Wie kann man nur sein Eherecht nach uralten religiösen Gesetzesvorschriften regeln? Ich sollte dann aber lernen, wie schwierig auch gerade dieses Problem im Verhältnis von Religion und Gesellschaft für das moderne Judentum ist. So gab ich der Schülerin die vorläufige Antwort, daß ich aufgrund der Verbindlichkeit der biblischen Aussagen das Fortbestehen der Polygamie grundsätzlich für denkbar halte, mir aber – mit Blick auf meine israelischen Freunde, deren eheliche Verhältnisse durchaus den deutschen gleichen – überhaupt nicht vorstellen könne, daß die Vielweiberei im modernen Israel noch praktiziert werde. Abschließend versprach ich der Schülerin, mich genauer zu informieren. Nun ist es aber nicht ganz einfach, Kenntnisse über das heutige Judentum zu erlangen, weil viele Informationsquellen in retrospektiver Weise die jüdische Religion in ihrer ge-

schichtlichen Erscheinungsweise beschreiben, jedoch die Frage – verständlicherweise – unbeantwortet lassen, „ob das heute immer noch so ist“. So fand ich beispielsweise sehr schöne Darstellungen mittelalterlicher Ketubbot, der jüdischen Eheverträge, aber nichts über das moderne jüdische Eherecht – bis mir das just erschienene Buch von Günter Stemberger, Jüdische Religion, in die Hände fiel.

Stemberger ist Professor für Judaistik in Wien und hat zahlreiche Bücher über jüdische Geschichte und Literatur verfaßt. Vielleicht ist seine profunde Kenntnis über das Judentum der Grund dafür, daß auch sein neuestes Buch in einer klaren und leicht verständlichen Sprache geschrieben ist und so jedem interessierten Laien den Zugang zum Judentum eröffnet. Das Buch ist in sieben Kapitel unterteilt, die Überschriften tragen wie „Eintritt in das Volk Gottes“, „Schule und Lernen“ oder „Tod, Begräbnis, Jenseits“. Meines Erachtens zeichnet sich das Buch durch zwei Aspekte aus: Zum einen wird versucht, die vielfältigen jüdischen Lebensformen und Glaubensweisen in ihrer religiösen wie geschichtlichen Entwicklung zu beschreiben, die auf den biblischen Traditionen beruhen, aber eben bis in die Gegenwart und auch darüber hinaus reichen. Zum anderen wird das Judentum nicht als eine „Einheitsreligion“, sondern in der Vielschichtigkeit- und Widersprüchlichkeit seiner unterschiedlichen Gruppierungen, ob säkular oder thoraobservant, dargestellt. Somit entwirft Stemberger ein Bild des Judentums als eine der religiösen Tradition verpflichtet, aber sehr lebendige, sich aus der Kraft seiner Traditionen ständig erneuernde Größe.

Wie kompliziert jedoch dieser Prozeß von Bewahrung und Auslegung biblischer Tradition angesichts sich wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen ist, zeigt sich insbesondere im Ehe- und Familienrecht, das nach wie vor der religiösen Gerichtsbarkeit, dem Rabbinat untersteht. In dem Kapitel „Heirat und Familie“ fand ich, daß zwar schon im 11. Jahrhundert rabbinische Lehrer versucht haben, die Zustimmung der Frau zur Scheidung als notwendig zu erklären und die Monogamie als einzig legitimes Eheverhältnis zum Gesetz zu erheben, allerdings ist aufgrund der Autorität der Bibel die Polygamie nicht völlig ausgeschlossen. Auch kann der Ehemann im heutigen Israel der Ehefrau den Scheidebrief verweigern, wobei dann staatliche Gerichte Druck auf ihn auszuüben versuchen, damit dieser dann doch der religiösen Scheidung zustimmt. Angesichts der starken Zunahme von Scheidungen auch in Israel ein nicht als unproblematisch empfundenen Verfahren. Ebenfalls nicht abgeschlossen ist die Leviratsehe, wobei aber der in Rt 4 beschriebene Vorgang des Verzichts auf die Schwagerehe zur Regel erhoben wurde. Solchermaßen belehrt, konnte ich mich wieder meiner wißbegierigen Schülerin zuwenden, darum wissend, mit meiner Antwort nicht jede Diskussion beendet zu haben.

Wer also an einer kenntnisreichen, gut lesbaren Einführung in das Judentum, die durch neue Fragen weckt, interessiert ist, dem sei das preisgünstige Buch von Günter Stemberger empfohlen.

Michael Wermke

Rudolf R. Knirsch:
Unsere Umwelt entdecken.
Spiele und Experimente für
Eltern und Kinder,
Ökoptia Verlag Münster 1993, 2. Auflage, 112 S., 32,- DM

„Unsere Kinder werden nur das schützen, was sie auch lieben gelernt haben!“ Fürwahr, aber wie können wir im Blick auf die Umwelterziehung dieser pädagogischen Erkenntnis in der Schule gerecht werden? Das Lamentieren über

die Bedrohung der Schöpfung durch irreversible Eingriffe des Menschen mag zwar ein Problembewußtsein schaffen, aber einen Verhaltenswandel nur schwerlich herbeiführen. Der erste Satz aus Rudolf R. Knirschs Buch „Unsere Umwelt entdecken“ bringt die mündliche Situation in klarer Sprache auf den Punkt: „Die Zerstörung unserer Umwelt geht Hand in Hand mit der Zerstörung unseres Bewußtseins von der Umwelt.“ Stimmt. Alle Kühe sind lila; und die Milch kommt aus der Tüte. Vielleicht etwas karikierend, aber solche Aussagen aus Schülermund werden uns bald nicht mehr überraschen. Die Erfahrungslosigkeit in der Wahrnehmung und die fehlende unmittelbare sinnliche Begegnung mit der natürlichen Umwelt geht einher mit einer zunehmenden Verantwortungslosigkeit im Umgang mit der Natur. Dieser fatalen Entwicklung etwas entgegenzusetzen, den Menschen wieder in Kontakt mit der Natur zu bringen, ist das Anliegen des Buches von Knirsch. Hierzu stellt der Autor nach den einleitenden praxisbezogenen Überlegungen zur Umwelterziehung eine bunte Palette sowohl spielerischer und auch experimentell ausgerichteter „Zugänge“ zur Natur vor, die allesamt das Ziel verfolgen, Kindern wie auch ihren Eltern und Lehrern positive Erfahrungen mit und in der Natur zu vermitteln. Ob es nun Ruhe- und Entspannungsübungen im Wald, Wahrnehmungsübungen mit Hilfe des Tast-, Hör- und Sehsinnes, kleinere Experimente zur Boden- und Wasseruntersuchung, Anleitungen zum Bau von Wasser- und Windrädern, Erkundungen von Feuchtbiosphären oder Beobachtungen am Sternenhimmel sind, jede dieser „ganzheitlichen“ Übung löst den Anspruch des Autors ein, „ein Gefühl der Verbundenheit mit der naturnahen Umwelt zu entwickeln“ – Grundlage jeder ökologischen Verantwortungsbereitschaft.

Die Spiel- und Experimentieranleitungen sind ergänzt durch illustrierende Zeichnungen und Photos, Beobachtungsbögen, Rätselbilder und durch ein Glossar.

Das Buch sollte in jeder Schulbibliothek zu finden sein und von jedem Kollegen, dem Umwelterziehung am Herzen liegt, wahrgenommen werden.

Michael Wermke

Mitri Raheb, Ich bin Christ und Palästinenser. Israel, seine Nachbarn und die Bibel,
Gütersloh 1994 (GTB 1307), 126 S., 19,80 DM

Mitri Raheb, erst kürzlich Gast beim Hamburger Kirchentag, ist in Deutschland ein mittlerweile bekannter Vertreter des palästinensischen Christentums. Derjenigen christlichen Denomination in Israel/Palästina, dessen Stellung zum Judentum im letzten Jahr anlässlich des Weltgebetstages der Frauen in Deutschland für viel Gesprächsstoff sorgte. Raheb, in Bethlehem geboren, hat in Deutschland Theologie studiert und ist heute lutherischer Pastor an der Geburtskirche in Bethlehem – der Geburtsstadt Davids und Jesu. Man kann sich kaum eine schwierigere Identität als Christ vorstellen: von Geburt her palästinensischer Araber, vom Bekenntnis her Christ, und damit mit den jüdischen Glaubenstraditionen verbunden, lebt er als christlicher Palästinenser inmitten einer islamisch geprägten Umwelt, die unter dem Besatzungsrecht der Israelis steht.

Aber er ist deswegen kein Mann des Ausgleichs, des schnellen Kompromisses, sondern jemand, der sich immer wieder für die Sache seines Volkes einsetzt, so bei der auch in den deutschen Medien berichteten Verteidigung palästinensischen Bodens in der Nähe von Jerusalem gegen die Enteignung durch die Israelis. In seinem spannend zu lesenden Buch zeigt Raheb auf, warum es für ihn als Christ

in Palästina bedeuten muß, sich auf die Seite des schwächeren, seines Volkes, 'dessen Glieder unter politischen, sozialen und wirtschaftlichen Ungerechtigkeiten leiden,' zu stellen, in diesem Sinne also parteilich zu sein, ohne jedoch die Frage aus dem Blick zu verlieren, was für ihn Feindesliebe bedeutet.

Nach einer biographischen Einführung analysiert Raheb die schwierige Situation des palästinensischen Christentums seit 1948, der Staatsgründung Israels, das sich unter dem Druck der israelischen Besatzungspolitik zunehmend zur Auswanderung gezwungen sah. Anschließend beschäftigt sich der Autor mit der Intifada, dem palästinensischen Volksaufstand gegen die Besatzungssoldaten. Raheb rechtfertigt diesen Aufstand als Versuch, Gerechtigkeit und Frieden wiederherzustellen. 'Darum ging es den Palästinensern in der Intifada, und hoffentlich wird dies der Ertrag der Friedenskonferenz sein.'

Aber genauso parteilich wie sein christliches Engagement für das Los der Unterdrückten ist auch seine Theologie. In seinem Buch legt Raheb die Grundzüge seiner 'kontextuellen arabisch-christlichen Theologie' vor, die sich von der lateinamerikanischen Befreiungstheologie allein schon darin unterscheidet, daß im Nahen Osten Religion mittlerweile als ein kaum zu unterschätzendes politisches Machtinstrument benutzt wird. Für Raheb liegt die Zukunft einer arabisch-christlichen Theologie in einem dritten Weg zwischen dem Fundamentalismus des Islams und dem Säkularismus der westlichen Welt, ein Weg, der zum Ziel einer friedlichen Konfliktregelung im Nahen Osten führen soll. Einer seiner Leitsätze hierzu lautet, daß kontextuelle Theologie die Heiligkeit Gottes und d.h. auch die des Menschen zu betonen habe, nicht aber die Heiligkeit des Landes: 'Land ist eine Gabe Gottes an die Menschen, damit sie davon leben und es unter sich gerecht teilen.' Raheb ist sich sehr wohl darüber bewußt, daß solch ein Satz auch stark am Selbstverständnis vieler Christen rührt, die nicht zuletzt in der Gründung des Staates Israel ein Zeichen der Treue Gottes gegenüber seinem Volk sehen. So nimmt er sich auch der 'Theologie nach Auschwitz' an und versucht nachzuweisen, daß diese westlich-orientierte Theologie aus ihrem Versuch heraus, nicht antijudaistisch zu sein, häufig genug eine unkritisch-proisraelische und folglich antipalästinensische Haltung annimmt. So kommt Raheb zu seiner Forderung, daß die eigentliche Aufgabe einer Theologie nach Auschwitz darin besteht, eine Christologie zu entwerfen, die weder antijudaistisch, noch antipalästinensisch sei. Wahrhaftig ein dringend einzulösendes Desiderat, wie Wolfgang Huber und Michael Deckwerth in ihrem Vorwort zu Rahebs Buch betonen. Den westlichen Christen ruft Raheb zu: 'Den Feind (d.i. der Jude) haben wir zu lieben, aber nicht auf Kosten des Bruders (d.i. der christliche Palästinenser)', ergänzt jedoch selbstkritisch, daß der Widerstand gegen das Unrecht zwar gefordert sei, daß aber auch der Widerstand der Feindesliebe bedürfe, 'um nicht in Rassismus und Ideologie zu verfallen.' Abschließend erzählt der Verfasser seinen 'Traum' vom friedlichen Zusammenleben der Christen, Juden und Muslime im Nahen Osten, das nur durch eine ökumenische Theologie eingelöst werden könne, die auf Grundlage einer Zwei-Staaten-Lösung allen dort Lebenden Frieden, Selbstbestimmung und Gerechtigkeit zusichert.

Sicherlich kann man zu den verschiedenen Thesen Rahebs anderer Meinung sein, zumal es auch unterschiedliche Parteilichkeiten gibt, aber lesenswert ist sein Buch allemal – nicht nur, weil es eine der wenigen deutschsprachigen Veröffentlichungen zum israelisch-palästinensischen Konflikt aus der Sicht eines betroffenen Palästinensers ist, sondern weil es uns auch mahnt, unsere eigenen theologischen Positionen zu überdenken.

Michael Wermke

Kommunale Bildstellen und Medienzentren

In Ergänzung zu unserer Übersicht über die kirchlichen Medienstellen, bieten wir Ihnen eine Übersicht über die niedersächsischen kommunalen Bildstellen und Medienzentren.

Landkreis	Anschrift Bildstelle	Leiter	Telefon	Telefax
Ammerland	Kreisbildstelle Bad Zwischenahn Elmendorfer Str. 59 26160 Bad Zwischenahn, Rostrup	Lehrer Karl-Peter Kaul	0 44 03 / 77 50	0 44 03 / 7 19 94
Aurich	Kreisbildstelle Fischteichweg 7-13 26603 Aurich	Lehrer Franz Traxler	0 49 41 / 1 69 37 oder 9 36	0 49 41 / 1 65 49
Aurich	Kreisbildstelle Norden (Weiterbildungszentrum) Uffenstr. 1 26506 Norden	OSTr Helmut Fischer	0 49 31 / 92 41 31-1 33	0 49 31 / 18 42 00
Stadt Braunschweig	Schulverwaltungsamt/Medienzentrum Bohlweg 52 38100 Braunschweig	RS-Lehrer Paul Hauschke	05 31 / 4 70 24 27-29 Archiv + Verleih: 4 70 32 41	05 31 / 4 70 35 25
Celle	Medienstelle Trift 30 29221 Celle	OSTr Bernd Pfützner	0 51 41 / 91 63 55	0 51 41 / 91 61 70
Cloppenburg	Kreisbildstelle Bahnhofstr. 53 49661 Cloppenburg	Lehrer a.D. Heinz Fangmann	0 44 71 / 53 32	-
Cuxhaven	Kreisbildstelle Vincent-Lübeck-Str. 2 27474 Cuxhaven	RS-Lehrer Hans Jürgen Goeman	0 47 21 / 66 20 16	0 47 21 / 66 20 40
Stadt Delmenhorst	Stadtbildstelle Lange Str. 1A 27749 Delmenhorst	RS-Lehrer Manfred Dührkop	0 42 21 / 99 24 71-76	-
Diepholz	Kreisbildstelle Hindenburgstr. 57 49356 Diepholz	Konrektor Axel Scheer	0 54 41 / 9 56 22-24	0 54 51 / 9 54 62
Diepholz	Kreisbildstelle Syke Postfach 12 64 28 846 Syke	RS-Lehrer Heinz-Hermann Böttcher	0 42 42 / 16 34 70	0 42 42 / 16 32 00
Stadt Emden	Stadtbildstelle An der Berufsschule 3 26 721 Emden	Lehrer Helmut Escher	0 49 21 / 2 76 27	0 49 21 / 2 41 50
Emsland	Kreisbildstelle Meppen Overbergschule Clemensstr. 2 49716 Meppen	NN	0 59 31 / 28 37	-
Emsland	Kreisbildstelle Lingen Am Wall-Süd 21 49808 Lingen	Lehrer Bernd Klein	05 91 / 4 93 22	-
Emsland	Kreisbildstelle Aschendorf-Hümmling Bokeler Str. 8 26871 Papenburg	Lehrer Hubert Bröcker	0 49 62 / 4 64	-
Friesland	Kreisbildstelle Jever Störtebekerstr. 1 26441 Jever	OSTr Gunter Otto	0 44 61 / 61 01	-
Friesland	Kreisbildstelle Varel Schule Arngaster Str. 26316 Varel	RS-Lehrer Jörg Johannson	0 44 51 / 50 78	0 44 51 / 8 10 10
Gifhorn	Kreisbildstelle Gifhorn-Süd 38516 Gifhorn	Lehrer Hans-Georg Schemmann	0 53 71 / 8 24 16	-
Gifhorn	Kreisbildstelle Gifhorn-Nord/Wittingen 38516 Gifhorn	RS-Lehrer Helmut Schulenburg	0 58 31 / 86 31	-
Göttingen	Kreisbildstelle Reinhäuser Landstr. 4 37083 Göttingen	OSTr Wolf Heinzel	05 51 / 52 52 34	05 51 / 52 55 88
Göttingen	Kreisbildstelle/Außenstelle Duderstadt Reinhäuser Landstr. 4 37083 Göttingen	Lehrer Hans Geisenhanslüke	0 55 27 / 69 72	-
Göttingen	Kreisbildstelle/Außenstelle Münden Reinhäuser Landstr. 4 37083 Göttingen	StR Ulrich Kratz	0 55 41 / 1 25 40	-
Goslar	Kreisbildstelle Postfach 20 20 38610 Goslar	RS-Lehrer Hans-Georg Krusche	053 21 / 7 64 10 u. 7 64 11	0 53 21 / 7 66 96

Goslar	Kreisbildstelle/Außenstelle Clausthal-Zellerfeld Postfach 20 20 38610 Goslar	StR Axel Parche	0 53 23 / 24 08	-
Grafschaft Bentheim	Kreisbildstelle van-Delden-Str. 1 48529 Nordhorn	Berufsschullehrer Bernd Wolter	0 59 21 / 9 61 51	0 59 21 / 9 64 17
Hameln-Pyrmont	Schul- und Kulturamt/Kreisbildstelle Kreishaus Am Pferdemarkt 1 31785 Hameln	RS-Lehrer Ulf Ziegler	0 51 51 / 90 38 13-15	0 51 51 / 90 38 50
	Niedersächsisches Landesverwaltungsamt -Landesmedienstelle/Stadtbildstelle- Stiftstr. 13/15 30419 Hannover	ROAR Wolfgang Kirchmann	05 11 / 4 59-95 32-34	05 11 / 4 59-95 40
Hannover	Kreisbildstelle/Zentrum f. AV-Medien Hildesheimer Str. 20 30619 Hannover	Lehrer Walter Thiele	05 11 / 9 89 68-0 oder 68 13	05 11 / 9 89 68-11
Hannover	Kreisbildstelle Burgdorf/Zentrum f. AV-Medien Vor dem Celler Tor 74 31303 Burgdorf	RS-Lehrer Martin Braunschmidt	0 51 36 / 45 06	0 51 36 / 89 40 83
Hannover	Kreisbildstelle Neustadt/Zentrum f. AV-Medien Ahnsforth 17 31535 Neustadt a. Rbge.	Lehrer Peter Peschtiak	0 50 32 / 6 10 81	0 50 32 / 6 10 82
Hannover	Kreisbildstelle Sehnde/ Schul- u. Bildungsfernsehen Am Papenholz 11 31319 Sehnde	RS-Lehrer Friedrich Rehmert	0 51 38 / 22 65	0 51 38 / 10 61
Hannover	Kreisbildstelle Springe / Zentrum f. AV-Medien Auf dem Bruche 3 Schulzentrum Süd 31832 Springe	RS-Lehrer Wolfgang Woth	0 50 41 / 49 17	0 50 41 / 6 26 25
Harburg	Kreisbildstelle Bürgerweide 16 21423 Winsen (Luhe)	RS-Lehrer Peter Hübner	0 41 71 / 6 15 66	-
Helmstedt	Kreisbildstelle Postfach 15 60 38335 Helmstedt	Lehrer Hans-Peter Gredig	0 53 51 / 12 13 55	-
Hildesheim	Schulamt/Kreismedienzentrum Bischof-Janssen-Str. 31 31134 Hildesheim	Lehrer Horst Liebenthal	0 51 21 / 5 60 96/97	-
Hildesheim	Schulamt/Kreismedienzentrum Hildesheim/Außenstelle Alfred Bischof-Jansen-Str. 31 31134 Hildesheim	RS-Lehrer Peter Koschick	0 51 81 / 70 42 89	-
Holzminden	Schul- u. Kulturamt/Kreisbildstelle von-Langen-Allee 5 37603 Holzminden	OSTr Armin Blume	0 55 31 / 21 20	0 55 31 / 1 00 86
Leer	Kreisbildstelle 26787 Leer	Haupt- u. RS-Lehrer Reinhart Lang	04 91 / 7 31 49	-
Lüchow-Dannenberg	Jugendamt/Abt. Jugendpflege, Kreisbildstelle Königsberger Str. 10 29439 Lüchow	Berufsschullehrer Lothar Kasper	0 58 41 / 41 14	-
Lüneburg	Medienzentrum Landkreis Lüneburg Gaußstr. 18 21335 Lüneburg	RS-Lehrer Lutz Riemenschneider	0 41 31 / 4 33 11	0 41 31 / 4 33 29
Nienburg/Weser	Kreisbildstelle Kreishaus am Schloßplatz 31582 Nienburg	Lehrer Werner Ruth	0 50 21 / 8 65 79 u. 8 65 75	0 50 21 / 8 62 88
Northeim	Kreisbildstelle Medenheimer Str. 15 37154 Northeim	Büchereileiter Ekkehard Hunfeld	0 55 51 / 70 84 70	0 55 51 / 70 82 23
Northeim	Kreisbildstelle/Außenstelle Bad Gandersheim Medenheimer Str. 15 37154 Northeim	Büchereileiter Ekkehard Hunfeld	0 53 82 / 33 72	-
Northeim	Kreisbildstelle/Außenstelle Einbeck Medenheimer Str. 15 37154 Northeim	N.N.	0 55 61 / 79 05 46	-
Oldenburg (Oldb.)	Kreisbildstelle Delmenhorster Str. 6 27793 Wildeshausen	Lehrer Wolfgang Böckmann	0 44 31 / 8 52 62/63 u. 8 53 83	-

Stadt Oldenburg (Oldb.)	Stadtbildstelle Katharinenstr. 1 26121 Oldenburg (Oldb.)	Lehrer Werner Ostendorf	04 41 / 2 35-27 06 u. 2 35-21 65	04 41 / 2 35-31 02
Osnabrück	Medienzentrum Osnabrück Natruper Str. 50 49076 Osnabrück	OSTr Rainer Schillmöller	05 41 / 6 80 31-33	05 41 / 6 80 34
Osnabrück	Medienzentrum Osnabrück/Außenstelle Melle Lindenstr. 1 49324 Melle	OSTr Hartmut Wippermann	0 54 22 / 4 36 54	-
Osterholz	Kreisbildstelle Bahnhofstr. 34 27711 Osterholz-Scharmbeck	RS-Lehrer Willi Schoßmeier	0 47 91 / 93 03 49	-
Osterode a. Harz	Kreisbildstelle Neustädter Tor 1-3 37520 Osterode/Harz	Lehrer Werner Hardt	0 55 22 / 96 04 40-42	0 55 22 / 96 03 33
Peine	Kreisbildstelle Am Schulzentrum 35 31241 Ilsede	Lehrer Werner Ehrhardt	0 51 72 / 34 65	0 51 72 / 27 01
Rotenburg/Wümme	Schulverwaltungs- und Kulturamt/Kreisbildstelle Kreishaus 27356 Rotenburg/Wümme	RS-Lehrer Uwe Bausdorf	0 42 61 / 8 30 84	-
Rotenburg/Wümme	Schulverwaltungs- und Kulturamt/ KB Bremervörde Kreishaus 27356 Rotenburg/Wümme	OSTr Rainer Radtke	0 47 61 / 49 95	-
Stadt Salzgitter	Stadtbildstelle Postfach 10 06 80	Konrektor Horst Plümer 38 206 Salzgitter	0 53 41 / 7 12 61	0 53 41 / 8 39 49 42
Schaumburg	Kreisbildstelle 31653 Stadthagen	Lehrerin Gisela Krewer	0 57 21 / 78 71 05-1 07	0 57 21 / 78 71 99
Schaumburg	Kreisbildstelle/Außenstelle Rinteln 31653 Stadthagen	Lehrerin Gisela Krewer	0 57 51 / 4 24 78	-
Soltau-Fallingb.ostel	Kreisbildstelle Walsrode Schulzentrum Ostdeutsche Allee 29664 Walsrode	Lehrer Eckard Meyer- Barner	0 51 61 / 58 73	-
Soltau-Fallingb.ostel	Kreisbildstelle Soltau Ernst-August-Str. 17 (Gymnasium) 29614 Soltau	RS-Lehrer Harald Gensch	0 51 91 / 1 33 97	-
Stade	Kreisbildstelle Harsefelder Str. 44a 21680 Stade	Lehrer Wolrad Möller	0 41 41 / 6 88 82	-
Uelzen	Kreisbildstelle Veerßer Str. 92 29525 Uelzen	Lehrer Horst Wunsch	05 81 / 8 24 23/24	05 81 / 7 39 52
Vechta	Kreisbildstelle Postfach 13 53 49375 Vechta	OST Wolfgang Schulenberg	0 44 41 / 8 98-3 25 u. 3 26	-
Verden	Kreisbildstelle Bremer Str. 4 27283 Verden/Aller	RS-Lehrer Jürgen Laakmann	0 42 31 / 1 52 93	0 42 31 / 1 56 03
Wesermarsch	Kreisbildstelle Wesermarsch-Süd Gerd-Köster-Str. 4 26919 Brake	Lehrer Hergen Drieling	0 44 01 / 10 08-54	0 44 01 / 10 08-72
Wesermarsch	Kreisbildstelle Wesermarsch-Nord Bahnhofstr. 52 26954 Nordenham	RS-Konrektor Hartwig Röfer	0 47 31 / 58 34	-
Stadt Wilhelmshaven	Stadtbildstelle Schellingstr. 15 26384 Wilhelmshaven	StR Detlef Boesa	0 44 21 / 30 55 43	-
Wittmund	Kreisbildstelle Schloßstr. 11 26409 Wittmund	Lehrer Bodo Hülsebusch	0 44 62 / 86 10 20	-
Wolfenbüttel	Kreisbildstelle Harzstr. 4-5 38300 Wolfenbüttel	Pädag. Beirat, Verwaltung: Bernward Günther	0 53 31 / 8 41 05-07	0 53 31 / 8 41 09
Stadt Wolfsburg	Stadtbildstelle Maybachweg 1-5 38446 Wolfsburg	OSTr Wolfgang Bartling	0 53 61 / 28 29 41 u. 28 21 26	0 53 61 / 28 21 26

Veranstaltungshinweise

7. Treffpunkt KU-Loccum für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige.

18. bis 19. September 1995

Leitung: Dr. Gert Traupe

Abendvortrag am 18.09. um 19.30 Uhr

„Gottesdienst mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“

Wie ist es möglich, Konfirmandinnen und Konfirmanden durch die Gestaltung ihnen gemäßer Gottesdienste mit dem gottesdienstlichen Leben der Gemeinde vertraut zu machen und sie so in den Vorbereitungsprozeß einzubeziehen, daß sie sich mit dem Konfirmandengottesdienst identifizieren? Diese und andere mit dem Konfirmandengottesdienst im Zusammenhang stehende Fragen sollen im Mittelpunkt des KU-Treffpunkt dieses Jahres stehen.

Neben diesem Hauptthema werden beim 'Treffpunkt KU' Anregungen für die Unterrichtspraxis und Unterrichtsbausteine vorgestellt.

Treffpunkt Herbst 1995 – Medien!

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten

29. bis 30. September 1995

Leitung: Michael Künne

KONFERENZEN

Fachseminarleiterkonferenz

(Geschlossener Teilnehmerkreis)

27. bis 29. November 1995

Leitung: Ilka Kirchhoff

Das Thema wird jeweils auf der letzten Tagung festgelegt.

Fachleiterkonferenz Gymnasium

Geschlossener Teilnehmerkreis

28. bis 29. November 1995

Leitung: Michael Wermke

Konferenz der Leiter/innen der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften

für Lehrer/innen an Grund-, Haupt- und Realschulen, Orientierungsstufen

13. bis 15. September 1995

Leitung: Inge Lucke

Erfahrungen über die Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften (Themen, Referenten, Ziele, Tagungsverfahren) werden ausgetauscht. Theologische und religionspädagogische Grundsatzzfragen werden diskutiert. Ein Schwerpunktthema wird mit der Einladung mitgeteilt.

Herbsttagung „Hiob und die Frage der Theodizee“

NLI-Nr. 95.39.32

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

26. bis 29. September 1995

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

„Wie kann Gott das zulassen?“ Diese Frage bewegt immer wieder die Menschen angesichts von persönlichen Erfahrungen und Ereignissen der Welt. Seit jeher gilt Hiob als Urbild des leidenden Menschen; die radikalen Fragen der Hiobdichtung fordern zum Nachdenken und zur persönlichen Auseinandersetzung heraus. Diese Besinnung soll in Zusammenhang gebracht werden mit der (anders akzentuierten) neuzeitlichen Frage nach der Gerechtigkeit Gottes angesichts des Bösen und des Leidens in der Welt (= Theodizee). Biblische, philosophische, systematisch-theologische Aspekte werden in Vorträgen und Gesprächen thematisiert als Beitrag zur persönlichen Klärung dieser sehr existentiellen Frage.

Gymnasialdirektorenkonferenz

für Direktorinnen und Direktoren von Gymnasien

23. bis 24. Oktober 1995

Leitung: Michael Wermke
OLKR Ernst Kampermann

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz

für Berufsschuldirektoren/-direktorinnen und Dezernentinnen und Dezernenten aus den Bezirksregierungen

31. Oktober bis 1. November 1995 (Beginn 10.00 Uhr)

Leitung: Thomas Klie
Dr. Jörg-Dieter Wächter
Josef Herrmann

Die Berufsschuldirektorenkonferenz wird in Zusammenarbeit mit den evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen und den katholischen Bistümern Hildesheim, Osnabrück und dem Offizialat Vechta im Einvernehmen mit dem Niedersächsischen Kultusministerium vom

Religionspädagogischen Institut der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers veranstaltet. Die niedersächsischen Berufsschuldirektorinnen und -direktoren, mit ihnen auch die Damen und Herren Dezernenten aus den Bezirksregierungen sind dazu eingeladen.

Konferenz für Schulamtsdirektorinnen und -direktoren mit der Generalie Sonderschule Sonderschulabsoventinnen und -absolventen im System der beruflichen Bildung für Schulaufsichtsdirektorinnen/Schulaufsichtsdirektoren und Verantwortliche aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium mit der Generalie Sonderschule

15. bis 17. November 1995

Leitung: Dietmar Peter

Jahreskonferenz Gymnasium: Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität.

NLI-Nr. 95.47.32

für Lehrerinnen und Lehrer an den Gymnasien und Fachgymnasien.

20. bis 21. November 1995

Leitung: Michael Wermke

Das Thema der diesjährigen Jahreskonferenz Gymnasien ist identisch mit dem Titel der im Herbst 1994 veröffentlichten Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht. Die grundlegenden Zukunftsperspektiven, die in dieser Denkschrift entwickelt wurden, sollen erörtert und mit aktuellen Fragen des Religionsunterrichts in Niedersachsen verbunden werden.

SCHULFORMÜBERGREIFENDE KURSE

Ökumene – Bewahrung der Schöpfung

NLI-Nr. 95.35.32

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

28. August bis 1. September 1995

Leitung: Ilka Kirchhoff

Die Begriffe „Ökumene“ und „Bewahrung der Schöpfung“ sind seit Beginn des „Konziliarprozesses“ eng miteinander verbunden, für viele Christen schon fast synonym geworden. In diesem Kurs wollen wir diesen Sachverhalt kritisch hinterfragen, aber auch Elemente von Ökumene und Schöpfung für unsere Unterrichtsarbeit bearbeiten.

Theologische Grundfragen: „Verlorenes Paradies und verheißener Friede“ – zeitkritische Impulse der biblischen (Weihnachts-)botschaft

NLI-Nr. 95.48.32

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

27. bis 29. November 1995

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

Die biblische Botschaft vom Frieden nimmt Bezug auf die Erfahrung der Widersprüchlichkeit menschlichen Lebens und der Suche nach dem „verlorenen Paradies“. Wie ist die biblische Friedensverheißung zu verstehen? Welche Bedeutung kann sie in der Realität der gegenwärtigen Welt gewinnen? In diesem Zusammenhang sind u.a. einige bisweilen wenig beachtete Aspekte der Weihnachtsbotschaft wichtig. Die Bearbeitung ausgewählter biblischer und systematisch-theologischer Schwerpunkte dient vor allem der eigenen Klärung und Vergewisserung. Fragen der Umsetzung in den Unterricht treten demgegenüber zurück.

STUDENTTAGUNGEN, KONSULTATIONEN UND SYMPOSIEN

Kolloquium:

„Religionspädagogische Ausbildung der Theologinnen und Theologen in erster und zweiter Phase“

Teilnahme nach besonderer Einladung

20. bis 22. September 1995

Leitung: Dr. Michael Meyer-Blanck

Die religionspädagogische Ausbildung der Theologinnen und Theologen in Studium und Vikariat soll im Zusammenhang bedacht und auf notwendige Verbesserungen hin gesichtet werden.

Ökumenische Studienreise

Gotteszeugnisse Israels – Entwicklung und Ausdrucksformen des Jahwe-Glaubens – der Glaube Jesu und der Glaube an Jesus Christus

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen.

24. September bis 6. Oktober 1995

Leitung: Ilka Kirchhoff
Aloys Lögering
Prof. Dr. Dohmen

- Besuche ausgewählter Stätten Israels und Verweilen mit Texten der HI. Schrift
- Aufsuchen von Zeugnissen und Orten jüdischer und frühchristlicher Glaubensentwicklung
- Verortung von Texten der HI. Schrift
- Begegnung mit Glauben und Leben von Juden und Christen im HI. Land
- Modelle und Orte des jüdisch-christlichen Dialogs
- Jad Vashem – oder: Die Christen und der Holocaust
- Friedensbemühungen zwischen Israel und den Palästinensern – vor Ort in Jericho.

Finanzielle Eigenbeteiligung: ca. 2.300 DM
Ein gültiger Reisepaß ist erforderlich.

Pädagogische Studienkommission

für Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen und Vertreter und Vertreterinnen des Mittelbaus der niedersächsischen Hochschulen, die mit der Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen befaßt sind.

(fester Teilnehmerkreis)

1. bis 2. Dezember 1995

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Umgang mit Gewalt im Kindergarten

Sprengelkurs (Calenberg-Hoya, Göttingen, Hannover, Hildesheim)
für Erzieherinnen und Erzieher

28. August bis 1. September 1995

Leitung: Martin Küsell

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten in den genannten Sprengeln. Nähere Informationen und Anmeldung dort. Bei freien Plätzen können auch Anmeldungen aus anderen Sprengeln berücksichtigt werden.

Alltagsängste wahrnehmen, ernstnehmen, annehmen

Sprengelkurs (Lüneburg, Stade)
für Erzieherinnen und Erzieher

4. bis 8. September 1995

Leitung: Martin Küsell

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten in den genannten Sprengeln. Nähere Informationen und Anmeldung dort. Bei freien Plätzen können auch Anmeldungen aus anderen Sprengeln berücksichtigt werden.

Neue Mitarbeiterinnen im kirchlichen Dienst 2

Religionspädagogischer Alltag im Kindergarten

Berufsanfängerinnen und solche, die zum ersten Mal in einem evangelischen Kindergarten arbeiten, d.h. vorher bei anderen Trägern gearbeitet haben.

16. bis 20. Oktober 1995

Leitung: Marianne Schmidt
Heinz-Otto Schaaf

Religionspädagogik beschränkt sich nicht nur auf den Umgang mit biblischen Geschichten. Sie kann sich an verschiedenen Stationen des Alltags widerspiegeln (z.B. Gebet, Morgenkreis, Lieder) und ist eingebettet in die sozialpädagogischen Handlungsfelder (Gruppenverhalten und kreatives Gestalten).

In dieser Kurswoche soll religionspädagogisches Handeln

- an den Stationen des Alltags aufgespiert
- mit sozialpädagogischen Aufgaben verknüpft
- als eigene Position bestimmt werden.

Im Austausch und gemeinsamen Gespräch werden sich Perspektiven für die eigene religionspädagogische Arbeit ergeben.

In Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover. Anmeldungen bitte dort.

„Offene Arbeit“ in Kindergarten und Grundschule

NLI-Nr.95.43.32

für Erzieher/innen, Grundschullehrer/innen

23. bis 25. Oktober 1995

Leitung: Lena Kuhl
Martin Küsell

„Offene Arbeit“ ist ein Schlagwort in der Diskussion pädagogischer Konzepte sowohl für den Kindergarten als auch für die (Grund)schule. Dahinter verbergen sich unterschiedliche Formen, den Kindergartenalltag, bzw. den Unterricht stärker an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren.

Diese Tagung soll dazu dienen, im gemeinsamen Gespräch von Erzieher/innen und Lehrer/innen

- die Konzeption offener Arbeit in Kindergarten und Grundschule vorzustellen, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten;
- auf diesem Hintergrund nach der Kontinuität pädagogischer Arbeit in Kindergarten und Grundschule zu fragen;
- Schlußfolgerungen insbesondere für die religionspädagogische Arbeit zu ziehen.

Erzieherinnen: AG Wolfsburg

für Erzieherinnen und Erzieher

25. bis 27. Oktober 1995

Leitung: Heinz-Otto Schaaf

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten im Sprengel Wolfsburg. Nähere Informationen und Anmeldung dort.

Theologie mit Erzieherinnen

Mensch, wer bist Du?

Ehemalige TeilnehmerInnen der Langzeitfortbildung

13. bis 17. November 1995

Leitung: Marianne Schmidt
Heinz-Otto Schaaf

Die Frage nach dem Leitbild vom Menschen ist eine Voraussetzung für religions- und sozialpädagogisches Handeln und muß deshalb immer wieder neu gestellt werden. In diesem Kurs wollen wir versuchen, postmoderne Ansätze des Menschenbildes aufzunehmen und sie für pädagogisches Handeln fruchtbar zu machen.

In Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover. Anmeldungen bitte dort.

Rel.-päd. Fortbildung – in der Region

für Erzieher/innen und Pastorinnen/Pastoren

Seminar für Leiter/innen regionaler Angebote rel.-päd. Fortbildung

15. bis 17. November 1995

Leitung: Martin Küsell

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN SONDERSCHULEN/SONDERPÄDAGOGIK

Bibeltheater und biblisches Spiel im Konfirmandenunterricht mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, die von Behinderung betroffen sind

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

17. bis 20. Oktober 1995

Leitung: Dietmar Peter
Dr. Gert Traupe

In unterschiedlicher Weise wird in Integrationsgruppen und in homogenen Gruppen eingeübt, was es heißt, als Christ in einer Gemeinde und Gemeinschaft zu leben. In der Begegnung lernen beide Seiten, Menschen mit und ohne Behinderungen, voneinander. Biblische Geschichten enthalten vielfältige Möglichkeiten, solche Begegnungen auf eine neue Grundlage zu stellen. Mit der Methode des Bibeltheaters soll spielerisch ein Zugang gefunden werden, der die eigene Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen mit der öffnenden und frei machenden Kraft der biblischen Botschaft verknüpft. Neben einer methodischen Kompetenzerweiterung wird die Reflexion auf die Übertragbarkeit unter den eigenen Arbeitsbedingungen im Mittelpunkt stehen. (Erfahrungen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer werden aufgenommen und Absprachen über die einzubringen Bibeltexte getroffen)

Referendarstagung

Die Frage nach Gott

für Referendarinnen und Referendare an Sonderschulen

8. bis 10. November 1995

Leitung: Dietmar Peter

Aufgrund kaum vorhandener Erfahrungen von Sonderschülerinnen und -schülern mit christlicher Religion, erfordert ein angemessenes Eingehen auf die Gottesfrage besondere Aufmerksamkeit.

Während der ersten RPI-Tagung für Referendarinnen und Referendare an Sonderschulen geht es darum, nach dem Zentrum der biblischen Botschaft von Gott zu fragen, den eigenen Standpunkt zu klären und neuere theologische und unterrichtspraktische Ansätze kennenzulernen. Auf diesem Hintergrund sollen angemessene Möglichkeiten der Umsetzung für die eigene Unterrichtspraxis entwickelt werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

„Offene Arbeit“ in Kindergarten und Grundschule

NLI-Nr. 95.43.32

für Erzieher/innen, Grundschullehrer/innen

23. bis 25. Oktober 1995

Leitung: Lena Kuhl
Martin Küsel

„Offene Arbeit“ ist ein Schlagwort in der Diskussion pädagogischer Konzepte sowohl für den Kindergarten als auch für die (Grund)schule. Dahinter verbergen sich unterschiedliche Formen, den Kindergartenalltag, bzw. den Unterricht stärker an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren.

Diese Tagung soll dazu dienen, im gemeinsamen Gespräch von Erzieher/innen und Lehrer/innen

- die Konzeption offener Arbeit in Kindergarten und Grundschule vorzustellen, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten;
- auf diesem Hintergrund nach der Kontinuität pädagogischer Arbeit in Kindergarten und Grundschule zu fragen;
- Schlußfolgerungen insbesondere für die religionspädagogische Arbeit zu ziehen.

Mit Kindern Ruhe erfahren und Stille entdecken

(Wiederholung v. Kurs 94.40.35 vom 5. bis 7. Oktober 1994)

NLI-Nr. 95.45.33

für alle, die in der Grundschule Religionsunterricht erteilen

7. bis 9. November 1995

Leitung: Lena Kuhl

In der Betriebsamkeit, die auch den kindlichen Alltag oft kennzeichnet, benötigen Kinder Phasen der Ruhe und des Zusehens. In der Stille können sie zu Selbstbewußtsein und Konzentration gelangen und ihr inneres Gleichgewicht finden. Es geht nicht darum, Kinder durch Tricks ruhigzustellen, damit sie noch leistungsfähiger werden. Wir wollen Wege suchen, die in eine erfüllte Stille führen: Sinnes- und Körperübungen, Phantasiereisen, meditative Tänze und Verarbeitung der gemachten Erfahrungen in kreativem Tun.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN ORIENTIERUNGSSTUFEN, HAUPT- UND REALSCHULEN

Meditation und Unterricht

NLI-Nr. 95.45.77

für Lehrkräfte der Klassen 5 – 10 (aller Schularten) im Fach Religion und Mitarbeiter in Kirchengemeinden.

6. bis 10. November 1995

Leitung: Siegfried Macht

Ausgehend von der Überzeugung, daß es dem schulischen Religionsunterricht wenig bekommt, wenn er Spirituelles etwa in Unterrichtseinheiten über Sekten, Aberglauben und Okkultismus nur unter negativem Vorzeichen vorstellt, sollen nach einer kurzen theoretischen Grundlegung verschiedenste Bausteine für die Planung meditativer und kontemplativer Unterrichtsphasen vorgestellt werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Referendarstagung

„Wie religiös ist der Religionslehrer?“

1. bis 3. November 1995

Leitung: Thomas Klie
Michael Wermke

für Referendare/innen der Berufsbildenden Schulen und der Gymnasien in Niedersachsen.

„... und Abraham starb alt und lebensatt“

Tod und Sterben als Unterrichtsthema

NLI-Nr. 95.48.33

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

29. November bis 1. Dezember 1995

Leitung: Thomas Klie

Die Wahrnehmungen von Tod und Sterben hat sich verändert. Je länger je mehr entzieht sich der moderne Mensch der Auseinandersetzung mit dem biologischen Ende seines Lebens.

Gleichzeitig verwischt der medizinische Fortschritt die ehemals klare Grenze zwischen Leben und Tod. Im Rahmen dieses Kurses sollen gesellschaftliche Verhaltensmuster, jugendspezifische Aspekte des Umgangs mit dem Sterben und die biblische Rede vom Tod thematisiert werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN INTEGRIERTEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

Umstrittener Paulus

NLI-Nr. 95.38.34

für evangelische und katholische Lehrkräfte an Gymnasien und Gesamtschulen

18. bis 22. September 1995

Leitung: Dr. Ralph Bergold
Michael Wermke/Dr. Bernhard Dressler
StO Ewald Wirth

Ort: Kath. Heimvolkshochschule Oesede, Georgsmarienhütte

Kaum eine Gestalt der frühesten Christentumsgeschichte hat so klare Konturen wie der Apostel Paulus. Kaum eine Gestalt ist freilich auch so umstritten. Das gilt wohl auch für die Religionslehrerschaft. Kritische Vorbehalte lassen sich unter den Stichworten „Antijudaismus“, „Hellenisierung des christlichen Glaubens“, „Frauenfeindlicher Patriarchalismus“ zusammenfassen. Zugleich steht die unterrichtliche Behandlung der paulinischen Briefe vor erheblichen didaktischen Problemen. Gründe genug, um den „Umstrittenen Paulus“ zum Thema einer religionspädagogischen Fortbildung zu machen. Da das zentrale paulinische Thema „Gesetz und Evangelium“ die Glaubensgrundlagen katholischer und evangelischer Christen gleichermaßen berührt, wird dieser Kurs für ReligionslehrerInnen beider Konfessionen angeboten.

Lernen vor Ort: Sozialarbeit und Diakonie

NLI-Nr. 95.43.33

in Zusammenarbeit mit dem Religionspädagogischen Institut Loccum und dem Diakonischen Werk in Hannover

Religionslehrerinnen und -lehrer und interessierte Lehrkräfte in den Fächern Werte und Normen und Gesellschaftslehre der Sekundarstufe I

Leitung: Wilhelm Behrendt, Göttingen (Fachmoderator)

23. bis 27. Oktober 1995

Die vielfältigen Aufgaben der Sozialarbeit und Diakonie ins Blickfeld der Öffentlichkeit zu rücken, heißt zugleich, die Realität von Verarmung, Isolierung und Marginalisierung in unserer Gesellschaft wahrzunehmen. Die Herausforderung für das christliche Denken und die politische Verantwortung im sozialen Bereich machen heute neue Überlegungen für einen offenen Unterricht nötig. Im Kurs werden neben der Möglichkeit, praktische Sozialarbeit und diakonische Einrichtungen vor Ort kennenzulernen, die folgenden Schwerpunktthemen behandelt:

- Das Leben mit Behinderungen
- Die Rede von der neuen Armut
- Menschen ohne Wohnung
- Straßenkinder in Deutschland

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE LEHRGÄNGE FÜR VIKARINNEN UND VIKARE

Leitung: N.N.

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikar(innen)e(n) umfaßt drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum.

Lehrgang I

Einführung in die Religionspädagogik (Schwerpunkt Konfirmandenarbeit)

soll für die Arbeit mit Konfirmanden Anregungen und Hilfen bieten. Grundfragen nach dem religionspädagogischen Auftrag der Kirche und den Zielen der Konfirmandenarbeit werden angesprochen und in Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis gebracht. Dem dienen das Kennenlernen von Methoden für die Konfirmandenarbeit, die Einführung in Unterrichtsplanung sowie die eigene Vorbereitung von Unterricht und sonstiger Konfirmandenarbeit.

Lehrgang II

Einführung in die Religionspädagogik (Schwerpunkt Religionsunterricht)

führt in Theorie und Praxis der schulischen Religionspädagogik ein. Fragen nach der Begründung des schulischen Religionsunterrichts, nach seinen Zielen und Inhalten werden bedacht. Zugleich wird auf die Unterrichtspraxis vorbereitet, indem Methoden und Medien für den Unterricht vorgestellt werden und zur Erarbeitung eigener Unterrichtsentwürfe angeleitet wird.

Lehrgang III

Aspekte der Gemeindepädagogik

thematisiert auf dem Hintergrund der Erfahrungen im Praktikum (exemplarisch ausgewählte) grundlegende und praktische Fragen verschiedener gemeindepädagogischer Arbeitsfelder, z. B. in Kindertagesstätten sowie in kirchlicher Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen.

- Vikariatskurs 48,2** 14. bis 18. August 1995
21 bis 25. August 1995
- Vikariatskurs 48,3** 6. bis 10. November 1995
- Vikariatskurs 49,1** 4. bis 8. September 1995

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

Bibeltheater und biblisches Spiel in der Arbeit mit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, die von Behinderungen betroffen sind.

17. bis 20. Oktober 1995

Leitung: Dietmar Peter
Dr. Gert Traupe

In unterschiedlicher Weise wird in Integrationsgruppen und in homogenen Gruppen eingeübt, was es heißt als Christ in einer Gemeinde und Gemeinschaft zu leben. In der Begegnung lernen beide Seiten, Menschen mit und ohne Behinderungen, voneinander. Biblische Geschichten enthalten vielfältige Möglichkeiten, solche Begegnungen auf eine neue Grundlage zu stellen. Mit der Methode des Bibeltheaters soll spielerisch ein Zugang gefunden werden, der die eigene Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen mit der öffnenden und frei machenden Kraft der biblischen Botschaft verknüpft. Neben einer methodischen Kompetenzerweiterung wird die Reflexion auf die Übertragbarkeit unter den eigenen Arbeitsbedingungen im Mittelpunkt stehen. Erfahrungen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer werden aufgenommen und Absprachen über die einzubringenden Bibeltexte getroffen.

Expertentagung: Individualisierung von Religion im Alter von 11 bis 15 Jahren
(geschlossene Tagung, sofern möglich offen für Interessierte)

13. bis 15. November 1995

Leitung: Dr. Gert Traupe

Unter dem Begriff der 'Individualisierung von Religion' wird in der Religionssoziologie der neunziger Jahre das Phänomen zusammengefaßt, daß Religiosität keineswegs abstirbt, sich aber von den Kirchen und Religionsgemeinschaften abgekoppelt hat. Aus Untersuchungen in der Schweiz geht hervor, daß gerade unter jungen Menschen ein neuer Typus von Religiosität sich herausbildet, der in einer Art Bricolage sich seine eigene Religiosität als 'Patch-work-Religion' fabriziert. Die Tagung wird sich mit den Folgerungen dieses Prozesses für die Religionsentwicklung von 11- 15jährigen befassen.

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG

Medienbörse Sekundarstufe II

NLI-Nr. 95.37.32

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

11. bis 12. September 1995

Leitung: Michael Künne
Sigrid Gabel

Regelmäßig kommen neue Medien auf den Religionspädagogischen Markt, der immer unübersichtlicher wird. Deshalb ist es notwendig, sich schwerpunktmäßig über die wichtigsten Neuerscheinungen ebenso wie über bereits bewährte Materialien aus den Sparten Film/Video/Poster/Dias/Arbeitshilfen/Musik und Folien zu informieren. Diesem Sichtungszweck soll die Medienbörse Sekundarstufe II dienen.

Diese Veranstaltung findet in Zusammenarbeit mit der Medienzentrale Hannover statt.

3. Welt-Filme

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

30. Oktober 1995

Leitung: Michael Künne

Die religiöse Frage im Kontext der Medienkultur

für Pastoren und Pastorinnen, Lehrer und Lehrerinnen mit dem Fach evangelische Religion

6. bis 8. November 1995

Leitung: Michael Künne

Unser Alltag wird durch Medien geprägt, die entgegen der sonstigen Wahrnehmung „religiöser Sprachlosigkeit“ den Alltag dennoch mit Versatzstücken religiöser Tradition prägen. Dieses Spannungsverhältnis soll reflektiert werden und in Überlegungen zu einer kommunikativen Mediendidaktik überführt werden.



**Barbara
DASNOY**
(Besançon)

DIALOGE

Neue Arbeiten: Öl auf Papier

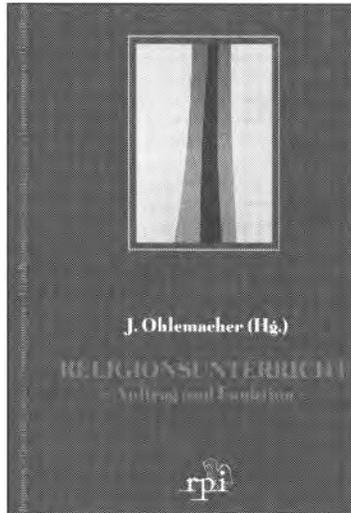
im RPI Loccum

1. September - 1. Dezember 1995

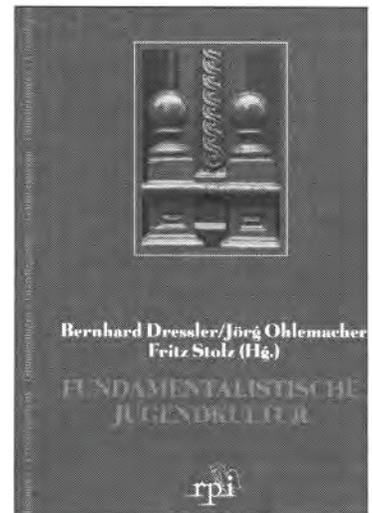
**täglich geöffnet von 8.00 - 20.00 Uhr
Sonntags geschlossen**

H 7407 F

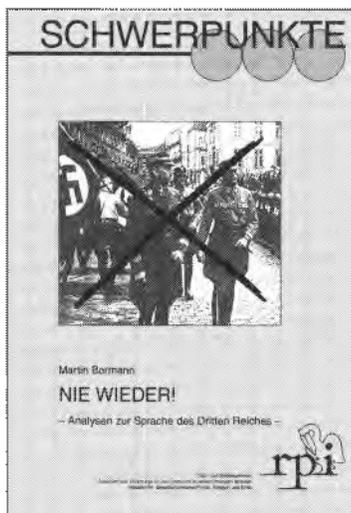
Neuerscheinungen aus dem RPI



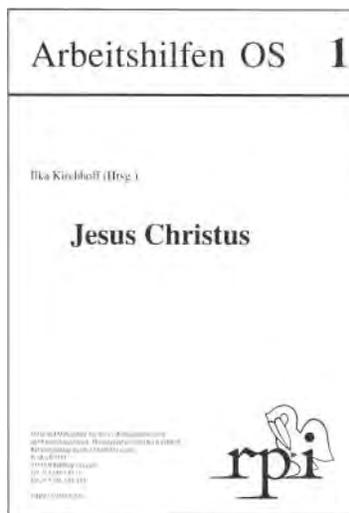
DM 38,-



DM 19,80



DM 15,-



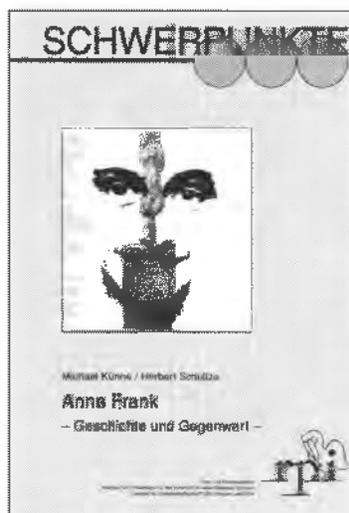
DM 14,-



DM 14,-



DM 14,-



DM 15,-



DM 14,-