

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Bernhard Dressler: **Religionsunterricht – Angebot unter Angeboten?**

Anne Fittje: **Im Tipikreis der Indianer**

Anne Hegerfeld u.a.: **Der Pocahontas Mythos**

Michael Wermke: **De homine**

Michael Künne: **Mediendidaktik im Wandel**

Konrad Fikenscher: **Religionen – theologisch verstehen**

Peter Höffken: **Ikonen sind interessante Bilder**

Dietmar Peter: **Religionspädagogischer Tag in Osnabrück**

Heinz-Otto Schaaf: **Sich biblischen Geschichten nähern**

Christoph Maaß: **Bildungspartnerschaft mit Sachsen-Anhalt**

Herbert Schultze über Michael Wermke: Nähe und Distanz

Daniela Schwarz über Jörg Ohlemacher/Herbert Schultze:

Die Anti-Holocaust Kampagne

Veranstaltungshinweise

Jetzt ist das RPI im Internet

<http://www.evlka.de/extern/rpi/rpi.html>

Die E-mail-Adresse lautet:
RPI.Loccum@t-online.de.

Nr. 3/3. Quartal 1996

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

rpi

Inhalt:

Bernhard Dressler:	Editorial	97
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	98
	GRUNDSÄTZLICHES	
Bernhard Dressler:	Religionsunterricht – Angebot unter Angeboten?	103
	PRAKTISCHES	
Anne Fittje:	Im Tipikreis der Indianer	113
Anne Hegerfeld u.a.:	Der Pocahontas Mythos	120
Michael Wermke:	De homine Die Geburt des modernen Menschen in Haydns Oratorium ‘Die Schöpfung’	122
	KONTROVERSESES	
Michael Künne:	Mediendidaktik im Wandel oder: Schafft die „Medienstellen“ ab!	126
	GEMEINSAMES - AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Konrad Fikenscher:	Religionen – theologisch verstehen	130
Peter Höffken:	Ikonen sind interessante Bilder	136
Dietmar Peter:	Religionspädagogischer Tag in Osnabrück	140
Heinz-Otto Schaaf:	Sich biblischen Geschichten nähern	140
Christoph Maaß:	Bildungspartnerschaft mit Sachsen-Anhalt	142
	WISSENWERTESES	
	Herbert Schultze über Michael Wermke: Nähe und Distanz	143
	Daniela Schwarz über Jörg Ohlemacher/Herbert Schultze: Die Anti-Holocaust Kampagne	143
	Veranstaltungshinweise	144

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Dr. Bernhard Dressler, Münchehäger Str. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Konrad Fikenscher, Wendel-Dietrich-Str. 10, 80634 München
Anne Fittje, c.o. Studienseminar Hildesheim, Friedrich-Haage-Weg 2, 31135 Hildesheim
Anne Hegerfeld, c.o. Ernst-Moritz-Arndt Universität, Domstr. 11, 17487 Greifswald
Prof. Dr. Peter Höffken, Am Petersberg 32, 21407 Deutsch-Evern
Michael Künne, Hohe Str. 21, 31592 Stolzenau
Christoph Maaß, Ritter-Brüning-Str. 16, 30449 Hannover
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum
Heinz-Otto Schaaf, Münchehäger Str. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Daniela Schwarz, c.o. Universität Greifswald, Domstr. 11, 17487 Greifswald
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 Unterrichts-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 15,- DM zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Michael Künne, Thomas Klie, Lena Kuhl, Dr. Bernhard Dressler, Christoph Maaß
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: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.
Tel. 0 57 66 / 81-0,
Telefax: 0 57 66 / 81 184

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

So gefüllt bis auf den letzten Platz wie beim Einschulungsgottesdienst vor einigen Tagen habe ich die Loccumer Stiftskirche selbst an Weihnachten noch nicht gesehen. Es ist schön, daß der große Tag des Schulanfangs immer mehr als Familienfest mit den Großeltern und den Patinnen und Paten begangen wird. Darin spiegelt sich auch der Bedeutungszuwachs der Schule für den Lebenslauf der Kinder wider - und für uns alle, die wir für die Gestaltung der Schule mitverantwortlich sind, wird dadurch unsere Verpflichtung gegenüber den Kindern nachdrücklich bestärkt. Schön ist auch, daß der alte Brauch, den Schulanfängern in der Kirche den Segen Gottes zuzusprechen, auf ungebrochene Resonanz stößt - auch wenn der Traditionsabbruch mittlerweile bei der Elterngeneration an manchen Verhaltensunsicherheiten ablesbar ist: Für sehr viele war doch der Besuch eines Gottesdienstes sichtbar und hörbar ungewohnt. Ein Anzeichen für die Schwierigkeiten und für die umso größere Bedeutung unserer religionspädagogischen Arbeit.

Volle Kirchen gab es auch, vielfach überraschend und unvorbereitet, am Buß- und Betttag des vergangenen Jahres. Die damit verbundenen Unsicherheiten waren der Anlaß, in diesen Wochen im Schul- und Verwaltungsblatt durch einen gemeinsamen Aufsatz von Herrn OLKR Ernst Kampermann und Herrn Ministerialrat Friedrich Stäblein die Rahmenbedingungen bei der schulischen Gestaltung des Buß- und Bettages ausführlich zu erläutern. Bitte informieren Sie sich, wenn Sie ein Angebot am Buß- und Betttag planen. Im RPI wurde dazu eine Arbeitshilfe mit Materialien und Gestaltungsvorschlägen erstellt, die Sie bei uns beziehen können. Nun bleibt abzuwarten, ob die Abschaffung des Buß- und Bettages als gesetzlichem Feiertag nicht nur 1995 eine Reaktion hervorrief, die diesen Tag wider Erwarten für unsere Feiertagskultur lebendig erhält.

Kurz nach Schulanfang fand in Loccum eine Tagung in Verantwortung der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und des katholischen Büros statt, in der mit Vertretern des Kultusministeriums, der Schulaufsichtsbehörden und Schulpraktikerinnen und -praktikern darüber nachgedacht wurde, wie die sich abzeichnenden Spielräume für mehr Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht künftig auch in den rechtlichen Rahmenbedingungen des Landes zu neuen Öffnungen führen können. Auch wenn, wie ich weiß, viele von Ihnen sich



mehr erhoffen, als zwischen den Kirchen in absehbarer Zeit konsensfähig ist, bleibt doch der Eindruck, daß sich etwas in die richtige Richtung bewegt. Zu gegebener Zeit werden wir darüber ausführlicher berichten können.

Auch die zurückliegenden Sommerferien blieben nicht verschont von einer Fülle erschreckender Nachrichten - fremdenfeindliche Gewalt im eigenen Land, anhaltender Unfriede trotz schweigender Waffen in Bosnien, wieder aufflackender Krieg im Kaukasus ... Das Wort von der „Wiederkehr des Bösen“ macht die Runde. Das ist auch das Thema unserer Herbsttagung, die mit einem, wie ich finde, ausgesprochen interessanten Programm vom 24. bis 27. 9. 1996 in Loccum stattfindet (NLI-Nr. 96.39.32). Wenn Sie sich ganz schnell entscheiden können, besteht noch die Möglichkeit, sich dazu anzumelden.

In diesem „Pelikan“ finden Sie unter der Rubrik „Grundsätzliches“ einen Versuch von mir, Diskussionen der letzten Jahre über die bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts und seine künftige Gestalt als „Angebot unter Angeboten“ zusammenzufassen. Zu den Angeboten auf dem religiösen Markt gehören verstärkt auch sogenannte Naturreligionen. Ein möglicher Grund, sich im Unterricht etwas genauer mit der Mythenwelt der Indianer zu befassen. Ob man es so machen kann, wie Sie es auf S. 17f. finden? Ich bin auf Ihr Urteil gespannt.

Ich hoffe, Sie finden in den Turbulenzen des Schuljahresanfangs genügend Zeit für die „Pelikan“-Lektüre und grüße Sie mit herzlichen Wünschen für ein gutes neues Schuljahr.

Ihr

Bernhard Dressler

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Teilzeitstellen für 500 Lehrer werden jetzt ausgeschrieben

(rb) Hannover. – Die Stellen für die 500 Teilzeitlehrer, die Kultusminister Wernstedt zum Beginn des neuen Schuljahres einstellen will, können ausgeschrieben werden. Im Haushaltsausschuß wurde vor der Zustimmung allerdings noch Kritik an der Vorgehensweise des Ministeriums geübt. Staatssekretärin Jürgens Pieper erklärte vor dem Gremium, es habe Verzögerungen im Verfahren gegeben, Verfahrensfragen spielten keine Rolle, der Ausschuß trage die Verantwortung dafür, daß die $\frac{1}{3}$ - und $\frac{2}{3}$ -Lehrer rechtzeitig eingestellt werden. Von der CDU wurde diese Bemerkung als ziemlich dreist bezeichnet, der Landesrechnungshof meinte, man hätte ihn einschalten sollen, die SPD riet dazu, die Sache nicht weiter zu verzögern. Die Teilzeitlehrer werden Angestellte, sollen aber nach vier Jahren Beamte werden. Wegen dieser Übernahmezusage sind sie nicht sozialversicherungspflichtig. Der LRH ist der Auffassung, daß das Land normalerweise fälligen Arbeitnehmeranteil zur Sozialversicherung bei diesen Lehrern einbehält, um sie nicht besser zu stellen als andere Angestellte. (rb, 04.05.1996)

Wernstedt verspricht „angemessenen“ Unterricht trotz Stellenmangel

(rb) Hannover. – An den allgemeinbildenden Schulen des Landes werden 1996 netto 1180 und an den Berufsschulen 220 Lehrerstellen frei. Nach den Zahlen des Kultusministeriums müßten an den einen 1250 und an den anderen 85 zusätzliche Vollzeitkräfte vorhanden sein, um die bisherige Schüler-Lehrer-Relation zu halten. Tatsächlich eingestellt werden 85 angestellte Teilzeitlehrer an den Berufsschulen und 279 Teilzeitlehrer an den allgemeinbildenden Schulen. Dazu kommen insgesamt 107 Arbeitsplätze, auf denen bisher „Springer“ und „Feuerwehr-Lehrer“

saßen, die nach dreijähriger wechselnder Tätigkeit an verschiedenen Schulen fest übernommen werden. Kultusminister Wernstedt hat anhand dieser Zahlen betont, daß die Sicherung der Unterrichtsversorgung für die Landesregierung vorrangige Bedeutung habe. Über die Zahl der Einstellungen im kommenden Jahr sei allerdings noch nicht entschieden. Er versicherte, die Zukunftschancen der Schüler seien nicht gefährdet, sie würden auch in den nächsten Jahren „angemessen“ mit Unterricht versorgt. (rb, 11.05.1996)

FDP-Nachwuchs für Abschaffung der Kirchensteuer

(rb) Hannover. – Die Jungen Liberalen machen sich stark für die Abschaffung der Kirchensteuer. Der Vorsitzende des FDP-Nachwuchsverbandes, Rösler, meint, die Kirchen sollten sich fortan durch ein Beitragssystem finanzieren. Die Kirchensteuer richtet sich aus an der Höhe der Lohn- und Einkommensteuer. Rösler befürwortet außerdem die Beseitigung von Kino-, Konzert- und Sportwettsteuer und anderen Bagatellsteuern. Er weist auf die Konzertabsage des Popstars Jackson hin, die zeige, wie abschreckend die deutsche Steuerflut sei. (rb, 15.05.1996)

Wernstedt betont Bedeutung des Religionsunterrichts

Hannover (epd). Auf die große Bedeutung des Religionsunterrichts für Staat und Gesellschaft hat der niedersächsische Kultusminister Rolf Wernstedt hingewiesen. Er eröffnete am Freitag (17. Mai) ein Symposium in Hannover, bei dem 20 Wissenschaftler aus Europa und Asien die neue Vielfalt der religiösen Haltungen Jugendlicher in Europa untersuchten. Besonders in den Ländern Ostmitteleuropas stellen sie nach der politischen Wende starke Veränderungen fest. So sei in Polen das Ansehen der Kirche gesunken und auch die Beteiligung Jugendlicher an ihr.

Wernstedt kritisierte die Praxis an manchen Schulen, Einschränkungen zuerst beim Religionsunterricht anzusetzen. Ein weltanschaulich neutraler Staat wie die Bundesrepublik müsse sich mit Ethik und Religion der Jugendlichen befassen und dürfe sie in diesen wichtigen Fragen nicht allein lassen. Dieses zweite Symposium über Europa wurde von der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig veranstaltet. Es knüpfte an ein erstes an, das vor zehn Jahren in Göttingen stattfand, teilte der Initiator und Leiter Professor Ulrich Nembach (Göttingen) am Montag mit.

Nembach berichtete von sehr unterschiedlichen Erkenntnissen aus den verschiedenen Ländern: Für die Abwendung der Jugend von der katholischen Kirche in Polen machte Janusz Marianski (Lublin) das starre Festhalten des Klerus am Überkommenen mit verantwortlich. In England machten Jugendliche ihre Zugehörigkeit zur Kirche auch abhängig von deren Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen.

Unterschiedliche Reaktionen wurden auch aus den skandinavischen Ländern berichtet. In Finnland sei der Konfirmandenunterricht mit einer Teilnahmequote von 90 Prozent Teil der Jugendkultur. In Stockholm nähmen nur 34 Prozent am Unterricht teil. Verantwortlich dafür sei die Art des Unterrichts: In Finnland gehörten längere Jugendlager dazu. In Schweden stehe der wöchentliche Unterricht im Vordergrund.

Auf die große Bedeutung der Soziologie für die Erforschung religiöser und schulischer Phänomene wies Professor Nembach hin, der auch das erste Symposium vor zehn Jahren angeregt und organisiert hatte. Die Religionssoziologie könne Schwächen aufdecken und Hilfen für Veränderungen bieten, sagte Nembach. Er verwies auf eine Studie an einem niedersächsischen Gymnasium. Sie habe gezeigt, daß Religionsunterricht große Chancen habe, wenn er ansprechend erteilt werde. Beim Symposium wurde deutlich, daß die Religionssoziologie verstärkt regional oder sogar

ortsbezogen arbeiten müsse. Enzo Pace (Mailand) gab zu bedenken, daß die Befragung Jugendlicher in ganz Italien wenig aussage angesichts der Unterschiede zwischen Mailand im Norden und Palermo im Süden. (b1032/20.05.1996)

Neuer Dozent für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen



Das Dozentenkollegium des RPI hat ein neues Mitglied: Bernd Abesser hat die Stelle für den Bereich Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen über-

nommen. Der 42jährige Theologe – verheiratet, ein Kind – war nach dem Studium in Marburg und Heidelberg Vikar in Hannover-Linden und gehört zu den ersten Berufsschulvikaren der Hannoverschen Landeskirche. Von 1985-1990 arbeitete er als Berufsschulpastor an der BBS Peine, wo er selbst auch Vikare ausbildete. Anschließend übernahm er bis August 1995 die Aufgaben des Stadtjugendpastors in Hannover. Danach ließ er sich für ein Jahr aus familiären Gründen beurlauben. Am 1. August hat Bernd Abesser die Arbeit der seit Anfang des Jahres vakanten Stelle aufgenommen. Für alle Interessierten bieten die Jahreskonferenz für den BRU, diverse Fortbildungsangebote, sowie die Berufsschuldirektorenkonferenz schon bald Gelegenheit zur persönlichen Begegnung. Das Kollegium freut sich auf die schon begonnene Zeit der gemeinsamen Arbeit.

Auch nachmittags für Schüler Ansprechpartner

Osnabrück: Berufsschulpastoren eröffnen Citytreff

Osnabrück (epd). Drei Osnabrücker Pastoren und eine Pastoralreferentin, die an verschiedenen Berufsschulen der Stadt Religionsunterricht geben, sind künftig auch nach der Schule Ansprechpartner für ihre Schülerinnen und Schüler. Die vier eröffneten offiziell das „Gemeinsame Berufsschulamts Osnabrück“. Im Jugendheim der zentral gelegenen St. Mariengemeinde in der Turmstraße 3 sind die evangelischen Pastoren Bodo Boehnke, Hans-Jürgen Hartmann, Heinrich Hoppe und die katholische Pastoralreferentin Petra Irmer jeden Nachmittag zwischen 14 und 16 Uhr erreichbar. Mit ihrer Aktion wollen sie die Bedeu-

tung des Religionsunterrichtes an den Berufsschulen hervorheben. Außerdem ließe sich manches in einem Gespräch unter vier Augen viel besser bereden und klären, sagte Boehnke gegenüber epd. Immer wieder hätten Klassen in der Vergangenheit den Wunsch geäußert, auch außerhalb des Unterrichts etwas gemeinsam zu unternehmen.

Die Einrichtung in der Turmstraße soll ein Treffpunkt für Schüler-Arbeitsgruppen werden. Auch Lehrer erhalten dort aktuelle Unterrichtsmaterialien. Weiterhin werden religionspädagogische Arbeitsgemeinschaften angeboten. (b1071/23.05.1996)

Zentrale Fortbildung für Landesbedienstete

(rb) Hannover.- Das Innenministerium erwägt die Einrichtung einer zentralen Fortbildungseinrichtung für die Landesbediensteten. Als Sitz dieses Instituts ist Bad Münden in Aussicht genommen, wo die benötigten Räumlichkeiten bereits vorhanden sind. Die Umsetzung der Überlegungen im MI würde bedeuten, daß die bisher in den Einzelatzen enthaltenen Fortbildungsmittel der einzelnen Ressorts gebündelt werden. Für die Lehrer, die ein eigenes Fortbildungsinstitut in Hildesheim haben, und für die Richter, für die es die Richterakademie in Wolfenbüttel gibt, soll es beim bisherigen System bleiben. Nach Angaben des Kultusministeriums haben 1995 an 1908 Fortbildungsveranstaltungen des NLI 26 994 Lehrer teilgenommen. Die Teilnehmerzahlen, die zwischen 1990 und 1992 bereits über 20.000 lagen, sind seit 1994 wieder angestiegen, nachdem 1993 mit 18 703 ein Tiefpunkt erreicht war. Frauen beteiligten sich 1994 unter- und Männer überdurchschnittlich an den Kursen. (rb, 23.05.1996)

1996/97 nur drei Monate ohne unterrichtsfreie Tage für Lehrer

(rb) Hannover.- Im kommenden Schuljahr bleiben die niedersächsischen Lehrer nur in drei der zwölf Monate ohne freie Tage, weil es keine unterrichtsfreien Sonnabende und keine Ferien gibt. In den übrigen neun Monaten finden sich hingegen auf dem „Schuljahresplaner“, den die Lehrgewerkschaft GEW ausgearbeitet hat, zwischen zwei und 13 Tage ohne Unterricht. Die drei „Streßmonate“ sind der November 1996 sowie der Februar und der Juni 1997. Im August 1996 sind sechs von 27 Arbeitstagen unterrichtsfrei, im September zwei von 25, im Oktober zehn von 26 und im Dezember sieben von 24. Das Jahr 1997 beginnt für die Lehrer mit fünf unterrichtsfreien Tagen von 26 Arbeitstagen im Januar, nach dem belastenden Februar sind im März sechs von 24 Arbeitstagen unterrichtsfrei, im April sind es elf von 26, im Mai vier von 24 und im Juli schließlich 13 von 27 Arbeitstagen. (rb, 23.05.1996)

Im „Bibelgarten“ wachsen Weihrauch und Myrrhe Schöninger Gemeinde präsentiert 80 Pflanzen aus der Bibel

Schöningen (epd). Ein „Bibelgarten“ mit etwa 80 Pflanzen aus der Bibel wurde am Sonnabend (1. Juni) um 15 Uhr an der romanischen St. Lorenzkirche in Schöningen eröffnet. Die evangelische Kirchengemeinde pflanzte Lilien, Klatschmohn, und Rosen, Jericho-Tomaten, Kichererbsen und Koriander, Weihrauch und Myrrhe, Öl-, Feigen- und Mandelbäume, aber auch Dornen und Disteln.

In der Bibel werden insgesamt 110 Pflanzen erwähnt. Die Häufigkeit der Erwähnung stimme nicht mit der Bedeutung und Nützlichkeit überein, schreibt das Schöninger Pfarramt in seiner Einladung zu einem Rundgang. Unzulängliche Kenntnisse über die in Israel heimischen Pflanzen und Unzulänglichkeiten bei der Übersetzung seien „Anlaß zu mancherlei Irrtümern“ und dafür, daß schon bis zu 460 Pflanzen in der Bibel gezählt wurden. (b1098/28.05.1996)

Lingener Berufsschüler auf Bußgang mit Auto-Schieben

Lingen (epd). 16 Schüler der Berufsbildenden Schulen im emsländischen Lingen wollen auf besondere Art und Weise Buße tun. Sie werden am Freitag (31. Mai) einen VW Golf 20 Kilometer weit von Lingen nach Wietmarschen schieben. Beim Behandeln des Themas im evangelischen Religionsunterricht hatten sie Pastor Gernot Wilke vorgeschlagen, die alte christliche Tradition am eigenen Leib kennenzulernen.

Die angehenden Maler und Lackierer im 2. Lehrjahr wollten den Brauch, das erschwerte Pilgern, gleichzeitig modernisieren. Berufsschulpastor Gernot Wilke schätzt, daß die Aktion fünf Stunden dauern wird. Gestartet wird nach der zweiten Schulstunde gegen 10 Uhr, um 17 Uhr wird ein Bußgottesdienst in der Wietmarscher Kirche den ungewöhnlichen Bußgang beenden. (b1088/24.05.1996)

Kinder-Chorsätze zum neuen Gesangbuch erschienen

Lüneburg/Kassel (epd). Der Verband evangelischer Kinderchöre (VeK) Deutschlands hat eine Sammlung mit Chorsätzen zum neuen Evangelischen Gesangbuch für Kinderchöre und Instrumente herausgegeben. Das Buch unter dem Titel „Singt das Lied der Freude“ ist im Kasseler Bärenreiter-Verlag mit einer Erstauflage von 10.000 Exemplaren erschienen. Es ist nach Auskunft von VeK-Präsident und Landessuperintendenten Hans-Christian Drömann (Lüneburg) die dritte Veröffentlichung zum Evangelischen Gesangbuch. Bisher gibt es Bücher für vier- und mehrstimmige sowie zu dreistimmigen gemischten Chören. Das neue Heft sollte Kinderchören einen Zugang zum Evangelischen Gesangbuch eröffnen, so Drömann gegenüber epd. (b2014/29.05.1996)

Diakoninnen und Diakone Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen

Fortbildungsprogramm „Judentum“ in Israel!

Wir laden Sie zu einem speziell für Ihre Berufsgruppe konzipierten Angebot ein, das Ihnen ermöglichen soll, Ihr Wissen über das Judentum zu vertiefen, um für sich und Ihre pädagogische Tätigkeit mehr Klarheit und Vorurteilsfreiheit zu gewinnen. Wir wollen

- jüdisches Leben und einen Ausschnitt des jüdischen Festjahres miterleben,
- die jüdische Biblexegese kennenlernen und dadurch einen neuen Zugang zu biblischen Texten gewinnen,
- Einblick in die ökumenische Vielfalt der Kirchen in Jerusalem erhalten,
- vor Ort versuchen, die Problematik, Schwierigkeiten und Chancen bei den Bemühungen um Frieden und Verständigung zwischen unterschiedlichen politischen, religiösen und kulturellen Gruppierungen zu verstehen.

Termine:

Vorbereitungsblock:

04. Juli bis 06. Juli 1997 in Hannover

Studium in Jerusalem:

19. August bis 28. September 1997, inklusive eine Woche Rundreise im Land

Nachbereitungsblock:

23. Oktober bis 26. Oktober 1997 in Hannover

D.I.P. kann als Bildungsurlaub angerechnet werden. Es wird EDKweit unterstützt von landeskirchlichen Organen, Arbeitskreisen und Diakoniegemeinschaften. Hebräischkenntnisse werden nicht vorausgesetzt, aber gewisse Englischkenntnisse. Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus allen evangelischen Landeskirchen sind willkommen:

Anmeldeschluß: 31. Dezember 1996

Leitung des Projektes:

Prof. Dr. Magdalena Schultz

Mitarbeit:

Diakonin Inge Heck, Hannover 1990 bis 1996 im „Ev. Zentrum“ auf dem Ölberg in Jerusalem im Rahmen der EKD tätig.

Auskunft/Anmeldung: Marianne Zech, Evangelische Fachhochschule Hannover, Zentrale Einrichtung Weiterbildung (ZEW), Blumhardtstraße 2, 30625 Hannover, Tel. 0511/5301-125, Fax: 5301-193

Marianne Zech
Geschäftsführerin

Landesrabbiner Brandt für ein besseres Miteinander Hälfte der jüdischen Gemeinde Oldenburg stammt aus Osteuropa

Oldenburg (epd). Für ein besseres Miteinander in der multikulturellen Gesellschaft hat der Landesrabbiner von Westfalen, Henry G. Brandt (Dortmund), am Dienstagabend bei einem Vortrag in der Jüdischen Synagoge Oldenburg geworben. Brandt sprach zum Thema „In unserer Mitte leben, mit uns leben“, der Jahreslosung der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit.

Die Losung meine nicht nur ein räumliches Miteinander, sondern auch eine „sittliche Verbundenheit“ und eine „menschliche Verknüpfung“, sagte Brandt. Sie geht auf ein Zitat des Rabbiners Leo Baeck zurück, einen Vertreter des liberalen Judentums, der Ende des 19. Jahrhunderts geboren wurde. Eine aktuelle Bedeutung habe dieses Zitat, weil es heute wie damals eine große Zuwanderung von Juden aus Osteuropa gebe. Etwa die Hälfte der rund 120 Mitglieder der 1992 wieder gegründeten Jüdischen Gemeinde in Oldenburg sind mittlerweile osteuropäische Juden. Die jüdische Synagoge in Oldenburg war vor einem Jahr während der bundesweiten Eröffnung der „Woche der Brüderlichkeit“ der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit eingeweiht worden. Im nächsten Jahr wird die Woche in Paderborn unter dem Motto „Räumt die Steine hinweg“ (Jesaja 62,10) bundesweit eröffnet. Preisträger der Buber-Rosenzweig-Medaille 1997 ist Hans Koschnik. (b2016/29.05.1996)

Institut für Kinder-Psychotherapie hat kaum Überlebenschancen

(rb.) Hannover.- Die Förderung des angesehenen hannoverschen Instituts für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie wird aller Voraussicht nach 1998 eingestellt. Dem Kabinett liegt zwar ein Alternativvorschlag vor, die unterbrochenen Gespräche über eine Anbindung des Instituts an die Ev. Fachhochschule in Hannover wieder aufzunehmen. Aber weil bei dieser Lösung die bisherige Förderung mit jährlich 1,15 Millionen Mark fortgeführt werden müßte, hat der Alternativvorschlag praktisch keine Chance. Damit dürfte es dabei bleiben, daß die Förderung, die für 1996 mit 1,15 Millionen Mark veranschlagt ist, 1997 auf 0,5 Millionen verringert wird und 1998 ausläuft. Der Zuschuß deckte etwa 65 Prozent des Finanzbedarfs, der Rest kam durch Teilnehmerbeiträge und Kassenleistungen zusammen. Das Institut hat Späraufgaben erfüllt, seine Anbindung an die FH ist fachlich möglich, wird vom MWK aus Kostengründen aber abgelehnt. Kultusminister Wernstedt drängt das Kabinett zu einer raschen Entscheidung, weil das Institut ohne Fortschreibung des Zuschusses 1996 seinen Betrieb einstellen muß und zahlreiche Beschäftigte lange Kündi-

gungsfristen haben. Die Arbeit des 1952 gegründeten Instituts gilt in der Fachwelt als beispielhaft. (rb, 01.06.1996)

Kirchen „energisch“ für Religionsunterricht

Goslar (epd). Ein „energisches Eintreten“ der niedersächsischen Kirchen für den Erhalt des schulischen Religionsunterrichts hat der braunschweigische Oberlandeskirchenrat Peter Kollmar angekündigt. Der Religionsunterricht sei „ein hohes Gut“ und „in hohem Maße Basis der Volkskirche“. Leider werde er „nicht so flächendeckend wie wünschenswert“ erteilt, sagte Kollmar am Sonnabend in Goslar auf einer Tagung der Synode der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig.

Kollmar meinte, daß aus der Sicht der Kirchen ein Elternverein wünschenswert wäre, der sich für den Religionsunterricht einsetzt. Landesbischof Christian Krause sagte in diesem Zusammenhang, daß der Trend zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gehe. Die Zusammenarbeit von evangelischen und katholischen Lehrern sei „richtig und notwendig“. Der Synodale Hans-Werner Fechner (Vechelde) entgegnete, auch er sei für Kooperation, aber dabei dürften die Positionen nicht verwässert werden. (b2046/02.06.1996)

Positive Bilanz nach einem Jahr Zusammenarbeit Oldenburger Kinderschutzzentrum und Beratungsstelle Benjamin

Oldenburg (epd). Seit einem Jahr arbeiten die Vertrauensstelle Benjamin und das Oldenburger Kinderschutzzentrum in gemeinsamen Räumen. Eine positive Bilanz der ineinandergreifenden Arbeit von Beratungsstelle und Wohngruppe zogen die beiden Einrichtungen am Freitag auf einer Pressekonferenz in Oldenburg. Die Vertrauensstelle feiert in diesem Jahr ihr zehnjähriges Bestehen, das Zentrum wurde vor einem Jahr gegründet. Es ist das zweite Kinderschutzzentrum in Niedersachsen.

Von den rund 1.400 Beratungsgesprächen der Vertrauensstelle Benjamin im vergangenen Jahr wurden rund 15 Prozent für die Wohngruppe geführt, sagte die Leiterin des Kinderschutzzentrums, Angela Kuhnhardt. Die meisten Kinder würden durch Jugendämter an das Zentrum überwiesen. Es gebe auch Jugendliche, die sich selber melden. Fast die Hälfte aller Anfragen erfolgten aufgrund sexuellen Mißbrauchs, rund 20 Prozent aufgrund körperlicher Mißhandlungen.

Das Zentrum bietet pädagogisch-therapeutische Angebote für maximal sechs Kinder im Alter von zwei bis zwölf Jahren. Die Kinder können höchstens ein halbes Jahr bleiben. Sie würden weiter in Pflegefamilien oder in Heimplätze vermittelt. Die durchschnittliche Verweildauer der 10 betreuten Kinder im vergangenen Jahr sei drei Monate gewesen. Das Nottelefon der

Einrichtung 0441-4860800 ist rund um die Uhr besetzt.

Der Jahresetat von rund einer Million Mark wird zu einem Drittel vom Land Niedersachsen getragen. Beteiligt sind außerdem die Stadt Oldenburg sowie die Landkreise Ammerland, Oldenburg und Wesermarsch. Enttäuscht äußerte sich die Psychologin darüber, daß die Landkreise das Zentrum bisher nicht in Anspruch genommen hätten. Vermutlich seien ihnen die Pflegesätze zu hoch, die für die Betreuung gezahlt werden müßten, sagte Kuhnhardt. Pflegefamilien oder die Betreuung in Notstellen von Kinderheimen seien weniger kostspielig.

Das Kinderschutzzentrum gehört zum Verein zur Verhütung von Kindesmißhandlungen, einer Einrichtung des Diakonischen Werkes der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg. Das Zentrum ist aus der Vertrauensstelle Benjamin entstanden, die weiterhin kostenlose vertrauliche Beratungen für Kinder und Familien anbietet. (b2039/31.05.1996)

Lotterie in Northeim für Kindergartenumbau

Northeim (epd). Die evangelisch-lutherische Corvinusgemeinde in Northeim hat 10.000 Lose zu zwei Mark für den notwendigen Kindergartenumbau verkauft. Diese 20.000 Mark seien bisher mit keiner anderen kirchlichen lokalen Sammelaktion erzielt worden, sagte Dieter Wackerbarth, Pastor der Gemeinde, am Dienstag gegenüber dem epd. Beim Kindergartenfest werden 305 Gewinnlose gezogen. Der Hauptgewinn ist ein 14tägiger Aufenthalt in einem Ferienhaus auf der dänischen Insel Bornholm. Alle Preise wurden von Northeimer Firmen und Privatpersonen gestiftet.

Neben dem Lotterierlös seien bereits 60.000 Mark an Spenden zusammengekommen, sagte der Northeimer Pastor. Insgesamt strebe man eine Summe von 100.000 Mark an, um das über eine Million teure Bauprojekt in Angriff nehmen zu können. Der Landkreis und die Stadt Northeim werden sich voraussichtlich mit höchstens drei Vierteln der Summe beteiligen. So müßten Kirchenkreis und Corvinusgemeinde insgesamt 350.000 Mark aufbringen. (b2056/04.06.1996)

Landesjugendring startet Aktion gegen Kürzungen

Hannover (epd). In ganz Niedersachsen will der Landesjugendring die Jugendförderung in Landkreisen und Kommunen kritisch unter die Lupe nehmen. Er stellte am Dienstag in Hannover eine Aktion vor unter dem Motto „Wir testen unseren Jugendplan“. Sparmaßnahmen im sozialen Bereich wirkten sich bei der jungen Bevölkerung besonders nachhaltig aus, hieß es in einer Pressekonferenz. Der Landesjugendring erwartet eine breite Beteiligung der 240 Jugendringe im

Land. Ähnliche Aktionen seien auch in weiteren Bundesländern vorgesehen. Mit vergleichsweise geringen Beträgen könne die Jugendarbeit vorbeugend viel bewirken, sagte Vorstandssprecher Manfred Neubauer, Referent für Jugendpolitik im evangelisch-lutherischen Landesjugendpfarramt in Hannover. Wenn öffentliche Zuschüsse für Freizeiten und Bildungsveranstaltungen entfielen, könnten gerade Kinder und Jugendliche aus finanzschwachen Familien nicht mehr teilnehmen. Die Politik müsse sich öffentlich dazu bekennen, was ihr die Jugend wert sei. (b2067/04.06.1996)

Evangelische Schulen müssen Schulgeld erhöhen

Scheeßel/Kr. Rotenburg (epd). Die evangelischen Schulen in Deutschland müssen auf Kürzungen bei Staat und Kirche reagieren. Bei einer Wirtschaftskonferenz in Scheeßel (Kr. Rotenburg/Wümme) kündigten verschiedene Schulträger an, daß sie Schulgeld einführen oder erhöhen müßten. Das berichtete Joachim Fritsch, Verwaltungsdirektor aus Augsburg, am Montag gegenüber epd. Die rund 400 Mitgliedseinrichtungen der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schulbünde unterrichten laut Fritsch fast 70.000 Schülerinnen und Schüler.

Bei ihrer jährlichen Wirtschaftskonferenz berichteten die Teilnehmer von einer steigenden Nachfrage an evangelischen Schulen. Diese staatlich anerkannten Schulen halten sich an die allgemeinen Lehrpläne, wollen aber nach Fritschs Worten Werte darüber hinaus vermitteln. Nachfolger von Joachim Fritsch als Vorsitzender der Wirtschaftskonferenz wurde Wolfgang Schaible, Verwaltungsdirektor der Zinzen-dorf-Schulen in Königfeld/Schwarzwald. (b22053/03.06.1996)

Länder setzen auf Einsparungen beim Personal und zu wenig auf Reformen

(rb). Hannover.- Die Länder wollen sich in erster Linie bei ihren Personalaufwendungen finanzielle Entlastung verschaffen und vernachlässigen offenbar Einsparmöglichkeiten, welche eine durchgreifende Verwaltungsreform bewirkt. Dieser Eindruck ergibt sich aus der sogenannten Schweineliste mit den zumeist einvernehmlich zustande gekommenen Vorschlägen der Länderarbeitsgruppe, welche mit der Prüfung von Regelungen beauftragt ist, deren Änderung Handlungsmöglichkeiten in den überfrachteten Haushalten eröffnen würde. Im Personalbereich sind nach dieser Liste folgende Entlastungen denkbar: Nullrunden brächten im Tarif- und Besoldungsbereich 5,7 Milliarden (im Besoldungsbereich allein 3,45 Milliarden Mark); eine Absenkung der Eingangsbesoldung für vier Jahre 0,5; Kürzung, Wegfall oder Begrenzung des Weihnachtsgeldes zwischen 1,0 und 9,0; Beihilfereformen

Jetzt ist das RPI im Internet

<http://www.evika.de/extern/rpi/rpi.html>

Die E-mail-Adresse lautet:
RPI.Loccum@t-online.de.

An der Überschrift scheiden sich bereits die Geister. Ist sie für die einen eine sinnlose Aneinanderreihung von Buchstaben, weist sie für die anderen durch das dreifache „w“ am Anfang als Internet-, genauer Word-Wide-Web-Adresse aus. Das World-Wide-Web ist der mittlerweile größte und wichtigste Bereich des Internets aus War bis vor kurzem der Informationsaustausch nur ein Thema für Wissenschaftler und Computerfreaks mit (relativ) einfacher Bedienung ermöglicht.

Seit Juni diesen Jahres ist das RPI mit eigenen Seiten im Internet zu finden. Unter der in der Überschrift angegebenen Adresse gelangt man auf die *Homepage*, von der aus sich das Angebot über sogenannte Links (die man mit der Computermaus anklickt) verzweigt. So finden sich im Bereich *Aktuelles* eine Auswahl von Nachrichten und Meldungen aus dem Bereich Schule und Gemeinde. Weiterhin kann das Veranstaltungsangebot des RPI für das nächste Halbjahr abgerufen werden und es findet sich eine Vorstellung der neuen Publikationen des RPI. Die Publikationen können auch über das Internet (per *email*) bestellt werden, in kürze wird es auch möglich sein, sich per *email* für Veranstaltungen anzumelden. Falls die RPI-Internet-Adresse verloren gehen sollte: Verweise auf das RPI-Angebot finden sich auf den Internetseiten der Landeskirche (www.evika.de) und bei allen gängigen Internet-Suchmaschinen unter den Stichworten *RPI* oder *Religionspädagogisches Institut Loccum*.

Christoph Maaß

Berufsanfangstagung

Das RPI Loccum plant für den Bereich der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers vom **21. bis 23. Februar 1997** eine **Tagung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in den ersten Berufsjahren** im Kloster Loccum. Neben Fragen der religiösen Selbstvergewisserung soll diese Tagung auch dem Gespräch über spezifische Probleme des beruflichen Anfangs dienen. Daneben wird Gelegenheit für Anfragen an Vertreter der Landeskirche zum Verständnis zwischen Kirche und Schule bestehen.

Da das RPI nicht über alle für eine gezielte Einladung erforderlichen Anschriften verfügt, bitten wir mögliche Interessentinnen und Interessenten, die seit dem Schuljahr 1992/93 eingestellt wurden, um eine Nachricht, möglichst bis zum 15. 9. 1996. Sie erhalten dann den Tagungsplan, um über eine Teilnahme entscheiden zu können.

**Aktionsausschuß
Niedersächsischer
Religionslehrerinnen und -lehrer**

**Einladung
zur Öffentlichen Versammlung
evangelischer und katholischer
Religionslehrerinnen und
Religionslehrer in Niedersachsen
am 30. und 31. August 1996
in der Waldschule Loccum**

Tagungsfolge

Freitag, 30. August 1996

- ab 15.30 Uhr Kaffee/Tee und Kuchen
15.40 Uhr Musikalische Einstimmung: Gruppe Didi Mura
16.10 Begrüßung
16.15 Uhr Prof. Dr. Marie Veit
„In der Welt habt ihr Angst, aber seid getrost, ...“
Gerade heute muß der RU ein Ort für Strategien der Hoffnung bleiben.
ab 17.45 Uhr Aussprache (Moderation: F. Hoppmann) Gespräche und Begegnungen
18.30 Uhr Abendessen
19.30 Uhr Gemeinsames Singen mit der Gruppe Didi Mura
21.00 bis 21.20 Uhr Andacht in der Klosterkirche Loccum (Kandidatenvorschläge für die ANR-Wahl am 31.8.1996 sollen bis 21.00 Uhr abgegeben werden).

Samstag, 31. August 1996

- 9.00 Uhr Gemeinsames Singen mit Fritz Baltruweit
9.30 Uhr Konferenzteil
Bericht des Vorsitzenden, Kassenbericht, Entlastung und Neuwahl des ANR
10.45 Uhr Podiumsdiskussion
– Der Stellenwert des RU
– Unterrichtsversorgung im Fach RU
OLKR Kampermann – Konföderation ev. Kirchen / Dr. Klöppel – Kath. Büro Niedersachsen/MD Dr. Galas – Kultusministerium
Moderation: Prof. Dr. Johannsen

Ilka Kirchhoff, Dozentin für die Arbeitsbereiche Orientierungsstufe und Ökumene verläßt das Religionspädagogische Institut. Ihre Stelle wird nach einem Beschluß der hannoverschen Landessynode eingespart und nicht wieder besetzt. Ilka Kirchhoff kehrt in den Schuldienst zurück und wird mit der Leitung des Fachseminars Evangelische Religion am Ausbildungsseminar Osnabrück II beauftragt.

EZ vom 21.7.96

durch Kostenvereinbarungen, Eigenbeteiligung, Budgetierung, Reduzierung oder Anpassung GOf 0,8; Abbau von Planstellen 1,5; Strukturänderungen beim Hochschulpersonal (weniger Profs. Mehr Mittelbau) 0,18; Erhöhung der Lehrerarbeitszeit um eine halbe Stunde 2,0; höhere Lehrverpflichtung der Hochschullehrer um eine Stunde 0,13; Rückkehr zur 40-Stunden-Woche 2,0; Streichung der Altersgrenze 0,8; Verringerung des Sonderurlaubs aus persönlichen Gründen 0,07. Nicht qualifiziert wurden die Einsparungen durch eine Harmonisierung der Weiterbildung, eine Begrenzung des Anteils des gehobenen Dienstes bei der Polizei oder eine Streichung von Personalgewinnungszuschlägen.

Die Liste enthält weitere Positionen: 0,7 Milliarden Bafög-Kürzung, 4,0 Studiengebühren, 0,5 bei Umstellung auf reine Sachleistungen für Asylbewerber, 0,09 Begrenzung ÖPNV-Freifahrten Schwerbehinderte. 0,4 Veränderungen Unterhaltsvorschußgesetz, 0,03 Wohngeldkürzungen, 0,02 Prozeßkostenhilfe, 0,12 zusätzliche Einnahmen, wenn Geldauflagen fortan zur Hälfte an die Staatskasse gehen, 0,18 durch verstärkten Einsatz von Einzelrichtern, 2,0 durch Aussetzung der Reform des Insolvenzrechts, 0,04 bei Bundesstatistiken, 0,2 durch Absenkung von Standards bei der Wohnungsförderung, 0,34 durch Standardabsenkung bei der Hochschulbauförderung, 1,2 Streichung des 13. Schuljahrs, 1,5 Kürzung freiwilliger Leistungen um zehn Prozent, 4,5 Kürzung bedingt disponibler Leistungen um 10 Prozent, sowie 0,2 (mit Kommunen) durch Verzicht auf Förderung des Straßenrückbaus.

Nicht quantifiziert sind die Haushaltsverbesserungen durch Überprüfung von Gebühren und Verwaltungsstrukturen, Privatisierung des Eichwesens, Urlaubsminderung bei längerer Arbeitsunfähigkeit, Gebührenerhebung von Sozialgerichten und Änderungen bei der geminderten Erwerbsfähigkeit. (rb, 08.06.1996)

**Drei Segeljollen
im Klassenzimmer gebaut**

Großefehn/Kr. Aurich (epd). Ihren Klassenraum hatten fünf Schüler des Leinerstiftes in Großefehn ein Jahr lang zur Bootswerkstatt umfunktioniert und drei Segeljollen gebaut. Am Montag fuhren die jungen Tüftler mit ihren seetüchtigen Schiffen auf Klassenfahrt zum ostfriesischen Großen Meer, wo sie unter anderem einen Segelkurs absolvierten. Die Boote wurden während des Unterrichts und in der Freizeit gebaut.

Die Jugendlichen zwischen 13 und 14 Jahren hatten sich bei örtlichen Fachfirmen kundig gemacht, die Schiffe selbst berechnet und mit einer Briefaktion Sponsoren in der Region gewonnen. Die Segeljollen „Stifti“, „Winner“ und „Wigbald“ wurden Ende vergangener Woche zu Wasser gelassen.

Das Leinerstift in Großefehn wurde vor

rund 125 Jahren gegründet. Es beherbergt eine Grund-, eine Haupt- und eine Sonderschule, in der rund 80 Jugendliche mit Erziehungsschwierigkeiten und Lernbeeinträchtigungen unterrichtet werden. Die Einrichtung gehört als Verein zum Diakonischen Werk der hannoverschen Landeskirche. (b2107/10.06.1996)

**Schüler drehten Jesus Film
„Spurensuche“ mit der Video-Kamera**

Sieben Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 11a und 11b des Burg-Gymnasiums Bad Bentheim haben unter der Regie ihres Religionslehrers Hermann Schultze-Berndt einen Video-Film über Jesus von Nazareth gedreht. Er heißt: „Der Mann am Kreuz“. Der Untertitel lautet: „Eine filmische Spurensuche“. Die Gymnasiasten hatten von vornherein nicht die Absicht, einen „Historien-schinken“ à la Franco Zeffirelli oder George Stevens zu drehen. Auch eine Satire wie „Das Leben des Brian“ lag ihnen fern. Keiner von ihnen spielt den Jesus. Der Nazarener kommt vielmehr dadurch vor, daß seine Spuren im Alltag der Jugendlichen gesucht und gefunden werden, zum Beispiel der steinerne Kruzifix auf dem katholischen Friedhof in Bad Bentheim oder das große Holzkreuz in der Gildehauser St.-Anna-Kirche.

Der Film dauert 46 Minuten. „Roter Faden“ ist das Leben Jesu von der Geburt bis zum Tod, von der Krippe bis zum Kreuz. Zwischendurch wird gezeigt, wie sich die Schülerinnen und Schüler mit der jesuanischen Bergpredigt beschäftigen. Die Jugendlichen sprechen die Seligpreisungen aus, veranschaulichen die Bildworte „Licht der Welt“ und „Salz der Erde“ und streiten darüber, ob Sätze wie „Wenn einer dich auf die eine Wange schlägt, dann halt' ihm auch die andere hin“ überhaupt mit ihrem Leben in Einklang gebracht werden können.

Besonders der gemeinsame Besuch eines Friedhofs hinterließ einen nachhaltigen Eindruck bei den jungen Leuten. „Die Atmosphäre dort hat mich betroffen gemacht“, sagte eine von ihnen. „Die nachdenkliche Stille hatte ich nicht erwartet“, meinte ein anderer.

Folgende Gymnasiasten aus Schüttorf und Band Bentheim machten bei dem Video-Projekt mit: Stephan Holkenjans, Mirian Josphe, Holger Kamping, Stephan Löhle, Alexandra Szafran, Christian Wagner, Christina Wortmann. Im nachhinein hätten sie die eine oder andere Szene zwar anders gedreht (zum Beispiel, weil ihnen nicht auf Antrieb klar wurde, warum Möhren Sinnbilder dafür sein sollten, daß Jesus in der Bergpredigt die Probleme der Menschen bei ihren Wurzeln anzupacken versucht). Insgesamt zeigten sie sich jedoch zufrieden und werteten die „Dreharbeiten“ als willkommene Abwechslung im herkömmlichen Unterricht. H. Schulze-Berndt

GRUNDSÄTZLICHES

Bernhard Dressler

Religionsunterricht – Angebot unter Angeboten?*

Die Angebots-Metapher im Titel dieses Textes schillert. Es ist wie bei kleinen Kipp-Bildern, die Sie vielleicht auch noch aus den Wundertüten der 50er Jahre kennen: Eine winzige Perspektivverschiebung genügt, um jeweils völlig verschiedene Bilder zu sehen. „Religion im Angebot“: Damit werden sofort Marktmechanismen im freien Spiel von Angebot und Nachfrage konnotiert. Wo sich religiöse Anbieter auf den Markt begeben, scheint jene Verstrickung in eher abstoßend-aufdringliche Bemühungen um Marktnischen und Marktsegmente unvermeidlich zu sein, die beispielsweise den aktuell boomenden Markt esoterischer Billigangebote kennzeichnet, wie er sich vor den themeneinschlägigen Regalen von Bahnhofsbuchhandlungen oder beim Blick in die Inseratsspalten großstädtischer Veranstaltungsmagazine darbietet. Der trivialste Kitsch und die größten Banalitäten versprechen den tiefsten religiösen Erlebniswert, den höchsten Erlösungswert. Mit bezug auf das Thema des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen und auf die sich abzeichnende Tendenz, das Fach Religion, wenn nicht abzuschaffen, so doch als Wahlpflichtfach gleichberechtigt neben andere religiöse und ethische Angebote zu stellen, drängt sich unter dieser Perspektive sofort die Frage auf, ob man denn die Auseinandersetzung mit einer Religion – oder den Versuch der Aneignung einer Religion – wählen kann, die beansprucht, eine nicht zur Wahl stehende Wahrheit zu verkündigen? Andererseits – ich kippe das Bild um eine Nuance –:

Wer ein Angebot macht, verzichtet auf Zwang und Aufdringlichkeit und erkennt die individuellen Rechte der Menschen an, denen etwas geboten wird: Es liegt an ihnen, was sie daraus machen. Die produktive Chance auf individuelle Aneignung öffnet sich dann freilich nur um den Preis des Risikos der Verweigerung: Was sich zwanglos einsichtig machen will, muß damit rechnen, auch abgelehnt werden zu können.

In diesem Sinne respektiert die Haltung des Angebotes individuelle Entscheidungen mit nobler Zurückhaltung; oder vielleicht auch nur mit geschicktem pädagogischem Kalkül: Indem eine Option eröffnet, statt daß ein Zwang ausgeübt wird, darf das Angebot, wenn es denn akzeptiert wird, auf überzeugtere Akzeptanz hoffen. Und die Einsicht, daß z. B. Glaube nicht erzwungen werden kann – weder mit Gewalt noch mit Gründen –, ist ja nicht ganz neu. Wenn Glaube sich einer Gnade verdankt weiß, liegt es auch theologisch nahe, von einem Heilsangebot zu sprechen, dessen Bezweiflung oder Verschmähung zu den Bedingungen seiner Möglichkeit gehören.

Schließlich erkennt, wer ein Angebot macht, Pluralität als positive Bedingung unserer Lebensverhältnisse an: Nur wenn es keine Wahrheitskonkurrenz gäbe, dürfte eine Wahrheit sich als einzige Möglichkeit aufdrängen. Unsere Themen („Religion im Angebot“ und „Angebot unter Angeboten“) verweisen uns also auf die Begriffe „Markt“ und „Pluralität“ als zwei konstitutiven Aspekten moderner Kultur.

Bevor ich dem weiter nachgehe, will ich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und analytische Kohärenz – einige Schlaglichter zum Religionsunterricht voranstellen, damit wenigstens andeutungsweise erkennbar wird, in Bezug auf welchen religionspädagogischen Kontext das Problem wachsender Pluralität bedacht werden soll.

Einige Schlaglichter zum Religionsunterricht

Wie vor 20 Jahren häufen sich Praxisberichte von Religionspädagogen über scharfe Aversionen der Schüler gegen biblische Texte und explizit „christliche“ Themen. Anders als vor 20 Jahren aber geht der allgegenwärtige Wunsch „Können wir nicht mal diskutieren?“ stark zurück. Verstärkt ist kritisch vom „Laber-

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags vor der 46. Loccumer Schulrätetage im Mai 1996

fach“ die Rede. Alles zu zerreden wird als öde empfunden. Vom „Stricken ohne Wolle“ geht kein Reiz mehr aus. Und noch deutlicher anders als vor 20 Jahren wird zwar noch selten, aber doch immer öfter von Schülerinnen und Schülern berichtet, die sich von der fremden Bildwelt biblischer Erzählungen durchaus faszinieren lassen, und sei es nur aus ästhetischen Gründen. Die Fremdheit wird so groß, daß der Wunsch nach Unkonventionalität sich nicht mehr einfach gegen die Bibel mobilisieren läßt.

Im Zusammenhang mit der genervten Reaktion auf Chamäleon-Erwachsene, die sich an jede bei den Schülern erkennbare Zeitmode anzupassen versuchen, auf Berufsjugendliche also, die nicht mehr als Erwachsene identifizierbar sind, wächst, vermittelt über den Wunsch nach Identifizierbarkeit der Personen, auch das Interesse an der Identifizierbarkeit des Religionsunterrichts.

Die früher von konservativen Kritikern des problemorientierten Religionsunterrichts öfter zu hörende Frage: „Was hat das denn noch mit Religion zu tun?“, ist nun vermehrt auch von Schülern zu hören, ohne daß das mit braver Angepaßtheit oder dem zwanghaften Wunsch nach übersichtlicher Ordnung des Fächerkanons zu tun haben muß.

Wahrscheinlich hat das etwas damit zu tun, daß im krassen Gegensatz zu den 70er Jahren Religion boomt. Damit schwinden die antikirchlichen oder antichristlichen Vorurteile keineswegs. Aber Religion wird in einer Weise wieder thematisierbar, die dem immer noch zu beobachtenden ängstlichen Vermeidungsverhalten, religiöse Themen also solche zu explizieren, Hohn spricht. Wo Sie auch hinsehen: In die seriösen Feuilletons, in die sozialwissenschaftlichen Expertisen, die nach neuen Quellen versiegenden Gemeinsinns suchen, in Naturwissenschaftsmagazine, in die Labors der Werbebüros – aber eben auch in die Lebenswelten der Schüler: Religion wird seit geraumer Zeit wieder zu einem Thema. Und ich rede nicht nur von einem Modethema wie Okkultismus. Heute enthalten Popsongs mehr explizite religiöse Motive, als Religionslehrer oft noch ihren Schülern meinen zumuten zu dürfen. Freilich:

Ohne religiöse Bildung bleibt den Jugendlichen größtenteils ein reflektierter Zugang zu den ikonographischen Motiven verschlossen, mit denen z. B. Madonna in „Like a prayer“ spielt, verschlossen bleiben die eschatologischen Motive, die bei den „Toten Hosen“ anklingen („Bald kommt eine Zeit, in der das Wünschen wieder hilft“) oder das Spiel mit dem „Vaterunser“ auf deren neuester CD, verschlossen bleibt Bette Midlers merkwürdige Theismus-Reflexion in „From a distance“.

Heute scheint also der Religionsunterricht die Schüler gerade dann gründlich zu verfehlen, wenn er mit den Themen und Mitteln einer ausschließlichen „Problemorientierung“ die vermeintlichen oder tatsächlichen Aversionen der Schüler zu unterlaufen versucht. Es ist wohl kaum nötig zu betonen, daß ich damit nichts gegen die Motive der Zeitgemäßheit, der Orientierung an der Lebenswelt und den Erfahrungen der Schüler vorbringe, sondern im Gegenteil dafür plädiere, diese Motive beim Wort zu nehmen und sie zeitdiagnostisch zu entstauben. Was meines Erachtens zunehmend problematischer wird, ist, als Religionslehrer stillschweigend zu unterstellen, meine Themen seien in der Wahrnehmungsperspektive der Schüler automatisch religiös, wenn ich nur als Person authentisch bin. Und die moralische Dignität der Schülerorientierung kann gegen die Explikation von Religion nicht mehr ausgespielt werden, wenn deren Interesse nicht mehr nur in einem irgendwie impliziten, sondern in einem durchaus konkret-materialen Sinne mit Religion zu tun hat; genauer: Wenn der Anspruch der Schüler unübersehbar wird, daß ihre oft diffuse, frei vagabundierende Suche nach religiöser Orientierung in Bildungsprozessen artikulationsfähig gemacht wird.

Aspekte religiös-kultureller Pluralisierung

Ich will etwas genauer danach fragen, was der Prozeß gesellschaftlich-kultureller Pluralisierung hinsichtlich religiöser Bildung bedeutet. Meine Ausgangsthese dabei ist, daß, sofern man von einer Krise der Religion in der modernen Kultur reden kann, diese Krise im Gegensatz zu einer bis in die 70er Jahre hinein

dominierenden Sichtweise eher durch den modernen Pluralismus verursacht wurde als durch die sog. Säkularisierung. Gegenwärtig ist viel stärker von einer Grundlagenkrise der modernen Kultur generell als von einer Krise der Religion die Rede. Diese Grundlagenkrise hat jedenfalls eher mit wachsenden Zweifeln an den säkularen Gewißheiten der modernen Kultur zu tun – und darin sind religiöse Traditionen nur insofern involviert, wie sie diese ins Wanken geratenen säkularen Gewißheiten mit abzustützen schienen.

Zur Krise der säkularen Gewißheiten gehört, daß man immer weniger von einer universal gültigen Vernunft ausgehen zu können meint, deren Evidenz sich allen zwanglos erschloß, die Argumenten zugänglich waren und die sich – nach Kants berühmtem Diktum – ihres eigenen Verstandes mündig zu bedienen wagen.

Mit der Mobilität der Lebensverhältnisse und der Globalisierung unseres Informations- und Denkhorizontes sind uns unübersehbar viele unterschiedliche Perspektiven auf die Welt möglich geworden. Um uns in der Pluralität orientieren und verständigen zu können, sind wir zur Übernahme vieler Perspektiven befreit und genötigt. Dahinter führt übrigens kein Weg mehr zurück.

Die kulturelle Multiperspektivität ruht auf einem gesellschaftlich so tief verankerten und irreversiblen Strukturwandel auf, daß jeder Versuch, die Sicherheit einer selbstverständlich gültigen und als Wissen habbaren Weltdeutung zurückzugewinnen, scheitern muß. Der Rückzug in traditionelle Milieus oder in kontextlose kulturelle Lebenswelten mit ihren verhaltensstabilisierenden Gewißheiten und unhinterfragbaren Konventionen ist uns versperrt. Damit aber sind alle weltanschaulichen und religiösen Konzepte nur noch als Deutungen denkbar; sie werden reflexiv, und zwar unabhängig von den intellektuellen Bildungsniveaus, auf denen wir über sie kommunizieren. Der Preis, den wir dafür zu zahlen haben, ist eine tiefgreifende Relativierung vormaliger Gewißheiten: „Pluralismus relativiert ... Die Modernisierung bedeutet einen gewaltigen Wandel von einer Welt, die durch das Schicksal bestimmt ist, zu einer Welt von Optionen.“ Peter L. Berger spricht von einem „Zwang zur Häresie“ – so der Titel eines für unser Thema bedeutsamen Buches, in dem der Begriff der „Häresie“ (haireisis) auf seine ursprüngliche Bedeutung, nämlich „Wahl“ zurückgeführt wird. Wir stehen ausnahmslos alle unter einem „häretischen Imperativ“, so daß „auch eine Orthodoxie – ja, gerade eine Orthodoxie – (...) heute kein Schicksal mehr (ist), sondern eine Option.“ Noch diejenigen, die sich gegen den Relativierungssog der religiösen Pluralisierung am entschiedensten wehren, die Fundamentalisten unterschiedlichster Provenienz, erkennen den „häretischen Imperativ“ unfreiwillig an. Denn die fundamentalistische Reaktion ist überhaupt erst möglich unter den Bedingungen kultureller Modernität: Sie setzt den Verlust religiöser Selbstverständlichkeiten voraus, vor dem zwischen Menschen der gleichen Kultur allenfalls über unterschiedlich rigorose Lebensführungskonsequenzen gestritten werden konnte, nicht aber über den grundsätzlichen Geltungsanspruch einer Wahrheit – jedenfalls nicht innerhalb des Horizontes der Überzeugungen einer gemeinsam geteilten religiös-kulturellen Lebenswelt. Die Fundamentalisten stellen mit ihrer Bekehrungs- und Entscheidungsrhetorik gleichsam zugespitzt die Tatsache bloß, daß der Zwang zur Wahl zugleich ein Zwang zur Subjektivität ist.

Wenn wir uns zu religiösen Traditionen, von und mit denen wir ja weiterhin leben, nicht indifferent verhalten, sondern sie uns aneignen wollen, müssen sie durchs Nadelöhr subjektiver Aneignung, d. h. aber, sie werden zu subjektiven Interpretationsleistungen, mit denen wir uns selbst und die Welt deuten zu können hoffen – und sie müssen als solche subjektiven Interpretationsleistungen durchschaubar bleiben, samt der dazugehörigen reflexiven Distanznahme, wenn sie nicht in Fundamentalismus umkippen sollen.

Die fundamentalistische Reaktion könnte man geradezu dadurch definieren, daß sie sich selbst als subjektive Interpretation undurchschaubar hält – sie verordnet sich selbst in dieser Hinsicht einen blinden Fleck.

Man kann sich die damit umrissene Problematik gut verdeutlichen mit einem Blick auf die Entwicklung der bildenden Kunst in der Moderne: Mit dem Verlust der Zentralperspektive (der



CCCU 5350A

CO
CONTAIN

4A1852

U. Dept.

CONT

SE

Errungenschaft der Neuzeit!) lösen sich die bildnerischen Darstellungen am Beginn unseres Jahrhunderts in lauter Deutungsentwürfe auf, die selber wieder Deutungen evozieren (oder strikte Ablehnungen provozieren). Zum Schluß verlieren sie jeden Bezug aufs Gegenständliche als der vermeintlichen außersubjektiven Sicherheit. Wo nun unter den Vorzeichen der Postmoderne seit einiger Zeit der Gegenstandsbezug wieder gewonnen wird, so geschieht das nur in der ironischen Brechung von Zitaten, im Photorealismus beispielsweise auch im Zitat einer anderen Technik – oder es wird Kitsch. Umberto Eco, der in seinem Roman „Der Name der Rose“ ein komplexes Feld von Zeichen und Zitaten mit der zentralperspektivischen Erzählkunst des 19. Jahrhunderts strukturiert, hat die Situation, in der die nachmodernen Menschen sich befinden, einmal so charakterisiert:

„Die postmoderne Haltung erscheint mir wie die eines Mannes, der eine kluge und sehr belesene Frau liebt und daher weiß, daß er ihr nicht sagen kann: 'Ich liebe dich inniglich', weil er weiß, daß sie weiß (und daß sie weiß, daß er weiß), daß genau diese Worte schon, sagen wir, von Liala geschrieben worden sind. Es gibt jedoch eine Lösung. Er kann ihr sagen: 'Wie jetzt Liala sagen würde: Ich liebe dich inniglich!'

Mir liegt daran, den Prozeß kultureller Pluralisierung weder zu verteuflern noch zu glorifizieren. Es ist ein ambivalenter Prozeß von Chance und Irritation. Er enthält große Freiheitspotentiale und große Risiken. Er beansprucht uns und entlastet uns. Er mutet uns Unsicherheitstoleranz zu und vermittelt uns Zivilisationsgewinne im Umgang mit anderen, fremden Kulturen und Religionen. Er befreit uns aus bornierter Enge, aber überlastet auch unser Wahrnehmungs- und Orientierungsvermögen. Mit den Worten Peter L. Bergers: „Verglichen mit Menschen in traditionellen Gesellschaften ist der moderne Mensch viel freier und viel entfremdeter, und er ist das eine, weil er das andere ist, und umgekehrt.“ Kulturpessimistische Verfallstheorien sind ebenso unangebracht wie fröhlich-frivole Affirmation nach dem Motto „anything goes“. Wenn wir die Regression in fundamentalistische Starrheit vermeiden wollen, müssen wir freilich auch zur anderen Seite hin Grenzen ziehen. Denn es ist ja wahr, daß Pluralität die Gefahr indifferenter Beliebigkeit birgt. Und unser eines, zudem endliches Leben läßt es nicht zu, daß wir uns im dauernden Schwebezustand (selbst-)ironischer Distanz einrichten. Es sei denn, wir wollten uns mit der schwebend reflektierten Art des Redens über – sagen wir – die Liebe, wie sie uns im Eco-Zitat empfohlen wurde, zugleich auch den Ernst der Liebe selbst, die da gestanden wird, dementieren. Anders gesagt: Wenn auch, um beim Beispiel zu bleiben, Liebesbindungen nicht mehr Schicksale, sondern Optionen sind, hat das zwar Rückwirkungen auf die Art und Weise, wie wir sie erleben, sie werden deshalb aber nicht zwangsläufig unernsthafter oder unverbindlicher, höchstens anspruchsvoller und prekärer. Permissivität wäre nur ein problematischer Grenzfall des Wahlverhaltens.

Religion als Konsumangebot?

An dieser Stelle nun ist es angebracht, nicht mehr nur über Pluralität, sondern auch über den Markt zu reden. Denn es ist ein Kennzeichen unseres Wahlverhaltens als Konsumenten, daß es anderen, unverbindlicheren Kriterien folgt, als wenn wir uns zwischen verschiedenen Präferenzen hinsichtlich unserer Lebensführung und unserer Weltdeutung entscheiden. Man kann sogar sagen, es sei ein Symptom der Pathologisierung der Lebenswelt, wenn Marktregeln auf die Konzepte übergreifen, mit denen wir unsere Lebensgeschichte zu führen und zu verstehen versuchen.

Ich muß hier zunächst gleich einflechten, daß der Markt nur eine der Ursachen der Vervielfältigung der Angebote ist, daß Pluralität hingegen auch noch mit anderen Aspekten moderner Kultur eng zusammenhängt: Mit der Demokratie, also dem freien Wahlrecht und dem Recht auf Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit; ebenso mit dem Rechtsstaat, der es infolge der Rechtsgleichheit „jedem Bürger erlaubt, seine Mittel so zu verwenden, wie es ihm beliebt.“ Auch insofern ist klar, daß Pluralität also nicht allein durch die Regeln des Marktes qualifiziert wird. Aber, ich sagte es schon, dort, wo kulturelle Lebensmuster, wo

Moral und Religion nach dem Marktmodell der freien Konsumwahl präferiert werden, wo also die Spielregeln von Nachfrage und Angebot auch auf die Tiefendimensionen unseres Lebens ausgreifen, dort entstehen problematische Folgeprobleme des Pluralismus.

Wahrheitsansprüche machen sich auf andere Weise als die Qualitätsstandards von Waren oder Dienstleistungen geltend. Qualität schafft sich, einen funktionierenden Markt vorausgesetzt, ihre Nachfrage und richtet sich zugleich an der Nachfrage aus. Geltungsansprüche im Kontext von Wahrheitsfragen dagegen zielen zwar auf zwanglose Zustimmungsbereitschaft ab, sie leben aber prinzipiell nicht von der empirischen Zahl der Zustimmungen, die sie sich erwerben; sie stehen nicht zur Disposition von Mehrheitsentscheidungen.

Weshalb ja beispielsweise auch die zentralen Grundwerte unserer Verfassung zwar begründungspflichtig und begründungsfähig sind, aber der demokratischen Abstimmbarkeit entzogen sind. Das gilt noch stärker für religiöse Wahrheitsansprüche. Sie verlangen unbedingte Geltung. Unter pluralistischen Bedingungen setzt das zwar die Unterscheidungsbereitschaft voraus, daß das, was für mich unbedingt gilt, nicht auch von anderen geteilt wird. Und es muß unterschieden werden zwischen dem, was für alle gelten soll, und jenem, was jeder nur für sich selbst gelten läßt. Unabhängig von diesen Unterscheidungen aber ist es für das gesellschaftliche Leben von höchster Bedeutung, daß die Zustimmungsbereitschaft religiöser Gehalte nicht an empirischen Kriterien analog zur Konsumentennachfrage bemessen werden darf, wenn denn Wahrheitsfragen nicht ganz verstummen sollen und Pluralität nicht alle Verbindlichkeiten auflösen soll. Deshalb verbietet es sich nicht nur den Religionsgemeinschaften, sich wie Anbieter am Markt zu verhalten, sondern es kann auch nicht im Interesse der Funktionsregeln der Gesellschaft liegen.

Daß Moralen und Religionen trivialisiert zu werden drohen, wenn sie konsumiert werden wie Seifensorten oder Urlaubsziele, ist bereits im 19. Jahrhundert ein Thema der Sozialkritik. Demgegenüber neu ist heute, daß diese Kritik nicht mehr mit elitärer restaurativer Tendenz auf die Abschaffung von Pluralität abzielen kann, sondern unter Anerkennung pluralistischer Lebensverhältnisse formuliert werden muß. Das gilt für die großen christlichen Volkskirchen zumal, weil sie von ihrer inneren Pluralität leben, auch wenn der vom evangelischen Kirchentag bekannte „Markt der Möglichkeiten“ die Frage nach Grenzen aufwirft, wenn etwa von der Militärseelsorge bis zum Radikalpazifismus ein irritierend breites Spektrum unter dem gleichen kirchlichen Dach ein Unterkommen findet.

Entscheidend ist, daß die Religionsgemeinschaften dem wichtigsten Kriterium professioneller Vermarktungsstrategien nicht genügen können: dem freien Produktwechsel.

Am Markt müssen Renditen erzielt werden. Dabei kann dem Anbieter der konkrete Gebrauchswert seiner Waren letztlich gleichgültig bleiben. Bei Investitionsentscheidungen ist es allenfalls in zweiter Linie wichtig, ob Wanderstiefel oder Hochgeschwindigkeitsreifen vermarktet werden. Wer dagegen an sein Produkt gebunden ist, wie Bahn, Post oder Kirche, kann selbst bei flottester Werbung bestenfalls mitleidige Aufmerksamkeit als Publikumsreaktion erwarten. Der professionelle Marktanbieter glaubt weder an seine Produkte noch an deren Verpackung, sondern allein an die Marktgesetze. Dem Geld sieht man nicht an, womit es verdient wird. Auch die Tatsache, daß die Werbung zunehmend – mit ironisierender Brechung – religiöse Motive verwendet, mag zwar als Symptom und vielleicht auch als Verstärkung religiösen Wahlverhaltens interpretiert werden. Aber unzulässig ist der Umkehrschluß, daß es religiöse Angebote schadlos überstehen, wenn für sie um Konsumnachfrage geworben wird. Denn das zwingt zu Konzessionen. Wenn man die religiöse Tradition rekonstruiert, um sie marktfähig zu machen, muß man Glauben, Theologie und Kirche so darstellen, wie man glaubt, daß moderne Menschen das heute anstandslos plausibel oder relevant finden würden. Als marktfähiges Produkt wird der Glaube unter dieser Vorgabe leicht ununterscheidbar von anderen gängigen Ideologien, wird die Kirche ununterscheidbar von anderen Institutionen. Am Ende stünde

die Selbstauflösung. Jetzt schon ist in der Kirche viel zu oft ein Anpassungsverhalten zu beobachten, das Fulbert Steffensky einmal als „vorausseilende Selbstverundeutlichung“ bezeichnet hat. Damit läuft man in eine Falle:

Indem man die Botschaft so formuliert, wie man sie dem Publikumsgeschmack nur noch zumuten zu können glaubt, verliert das Publikum das letzte Interesse, denn es besteht zu Recht auf einem identifizierbaren Profil der Botschaft, und zwar auch und gerade dann, wenn sie gegenüber dem, was alle sagen, befremdet. Die Kirche schuldet den Menschen die Fremdheit und die Widerständigkeit ihrer Tradition, ihrer Geschichten wie ihrer Liturgien, aber als um den höchsten Zuschlag werbende Anbieter bleiben wir das schuldig, was die Menschen von uns erwarten dürfen.

Das läßt sich auch lerntheoretisch formulieren: Lernen geschieht immer durch Irritation von Vertrautem, durch kognitive Dissonanz. Auch deshalb können Lerninhalte nicht wie Waren vermittelt werden. Die Fremdheit von Lerninhalten entfaltet ihren Reiz erst nach Überwindung einer Lernanstrengung, nicht aber als dem Lernprozeß vorausliegender Kaufanreiz. Freilich setzen Fremdheitserfahrungen Vertrautheiten voraus, weil Fremdes gar nicht anders als Fremdes wahrnehmbar ist. Dies ist – nebenbei bemerkt – ein starkes didaktisches Argument für Religionsunterricht mit Bezug auf eine bestimmte, nach Möglichkeit die eigene, Religion, in der das Wechselspiel von Fremdheit und Vertrautheit am besten zum Zuge kommen kann.

Schwierigkeiten des problemorientierten Religionsunterrichts

Der problemorientierte Religionsunterricht der vergangenen Jahrzehnte konnte dieser Problemlage nicht gut genug begegnen, weil sein korrelationsdidaktisches Modell die Wahrheitsfrage immer wieder zugunsten von Aktualitätsfragen zurückzustellen drohte. Motive der christlichen Überlieferung wurden mit lebensweltlichen Problem so korreliert, daß sich ein Schnittfeld von Gemeinsamkeiten ergab. Dieses Modell funktionierte aufgrund der Annahme, daß Grundpositionen einer aufgeklärten, an Menschenrechten und Emanzipation orientierten Moderne mit den Grundmotiven der christlichen Überlieferung sachlich zur Deckung zu bringen sind. Daran ist sicher richtig, daß das Christentum in die Geschichte der modernen Freiheitsbewegung intensiv involviert ist.

In den Masken der Zeit begegnet das Christentum immer wieder sich selbst und seiner eigenen Problematik. Unter der Hand wurden aber damit die Normen und Zeitdiagnosen einer aufgeklärten-modernen Weltanschauung zum Begründungshorizont der Themen des Religionsunterrichts. Die christliche Überlieferung kam nur ins Spiel, insofern sie mit den Positionen moderner Vernunft übereinstimmte. Der Religionsunterricht entlastete sich von eigenen Begründungspflichten, indem er gewissermaßen im Windschatten der positiven Voreingenommenheiten segelte, in deren Sichtweise aufgeklärte Vernunft selbst nicht mehr begründungsbedürftig ist.

Das Fremde und Abgründige der Religion, die vernunftkritischen, humanismuskritischen, fortschrittskritischen Aspekte der christlichen Überlieferung mußten ausgeblendet werden – als gäbe es gar keine Wahrheitskonkurrenz zwischen dem christlichen Glauben und einer autonomen menschlichen Vernunft, die sich selbst begründen zu können meint.

Um es zugespitzt zu sagen: Der problemorientierte Religionsunterricht stand – übrigens eher in der Praxis als in seinen konzeptionellen Entwürfen – in der Gefahr, an den Zeitdiagnosen säkularer Human- und Sozialwissenschaften zu schmarotzen, statt sich um eigene christliche, theologisch-reflektierte Zeitdiagnosen zu bemühen. Damit wären hohe Ansprüche an die theologische Kompetenz der Religionslehrerinnen und Religionslehrer gestellt, und zwar ausdrücklich nicht einfach an den Umfang und die Systematik ihres theologischen Wissens, sondern daran, elementare theologische Grundmotive zeitdiagnostisch fruchtbar werden zu lassen; wenn Sie so wollen: problemorientiert aufzuschlüsseln.

Im Grund genommen handelt es sich hierbei darum, Schluß zu machen mit der funktionalen Indienstellung von Religion, der Instrumentalisierung von Religion im Sinne bestimmter politisch-weltanschaulicher Konzepte.

Damit wurde nämlich – oft noch dazu im Gewande von Religionskritik – genau der religionskritischen Karikatur von Religion entsprochen, wonach Religion immer im Dienst bestimmter politisch-weltanschaulicher Interessen stehe. Es entbehrt ja nicht einer gewissen Ironie, daß heute dem Religionsunterricht unter umgekehrten, konservativ-restaurativen Vorzeichen das gleiche zugemutet wird: mittels Werteerziehung den ideologischen Kitt zu liefern, der unsere Gesellschaft zusammenhält.

Religion unter dem Zwang zur Subjektivität

Wie nun läßt sich die christliche Religion unter Anerkennung pluralistischer Bedingungen und aufgrund der genannten guten didaktischen Gründe – nämlich auf subjektive Aneignung abzielen zu müssen – als Angebot darstellen, ohne sich den Regeln der freien Konsumwahl anzupassen – ohne also nur unkritisch eine Nachfrage mit dem Ziel des höchsten Verkaufserfolges zu bedienen?

Jede religiöse Orientierung steht heute, so sagte ich, unter dem Vorzeichen einer Wahl. Religions- und Jugendsoziologen sprechen im Hinblick auf das Wahlverhalten von Jugendlichen von „Patchwork-Identitäten“, davon also, daß sich die Subjekte die Deutungskonzepte, mit denen sie sich und die Welt zu begreifen versuchen, collage-artig „zusammenbasteln“, indem sie sich aus den unterschiedlichsten Angeboten bedienen. Als Kriterium dient dabei nunmehr nur noch subjektive Evidenz. Tendenziell entstehen dabei so viele verschiedene Religionen wie es Individuen gibt. Damit wächst indessen die Begründungspflicht – von keiner traditionellen Selbstverständlichkeit, von keiner konventionellen Orientierungsstruktur mehr entlastet – ins Unermeßliche. Der Gewinn, sich nicht mehr ohne Begründung unter eine Tradition beugen zu müssen, wird erkaufte mit dem Preis permanenter Selbstüberforderung. Deshalb zielt der in Zusammenhang mit der Diagnose solcher „Bastelreligionen“ oft zu hörende unterschwellige Vorwurf ins Leere, hier werde frei von jeder Denkanstrengung eine Selbstbedienungsmentalität sichtbar, mit der einfach nur fröhlich alle möglichen Traditionen geplündert werden.

Die Bastelarbeit ist vielmehr höchst anstrengend, und die Anstrengung ist prinzipiell unabschließbar, weil keines ihrer Ergebnisse halten kann, was man sich von ihm verspricht. So wird vielleicht verständlich, daß die Begründungspflichtigen versuchen, vor argumentativen Ansprüchen auszuweichen in einen Erlebnis- und Betroffenheitskult, in subjektive Evidenzen also, die einem rationalen Diskurs entzogen sind, weil in ihnen Gefühlsintensitäten und nicht gedankliche Nachvollziehbarkeiten (intersubjektive Gültigkeit) die Maßstäbe liefern. Aber diese Intensitäten sind flüchtig. Nach ihnen folgt oft Katerstimmung wie nach verfliegenem Rausch – und die Suche nach neuen Reizen wird unablässig neu stimuliert, wenn sie nicht in resignativer Indifferenz ganz aufgegeben wird.

Wahlzwang ist, das erleben gegenwärtig Erwachsene wie Jugendliche, anstrengend und ergebnisarm. Das gilt für alle Dimensionen des Lebensalltags. Alle Wege stehen in der Schule, im Beruf, im Privatleben, im Hinblick auf meine psychische und physische Gesundheit offen. Wenn ich die Chancen nicht nutze, ist es allein meine Schuld. Alles ist möglich, und alles, was unmöglich ist, ist nur mir unmöglich. Schauen Sie einmal in die einschlägigen Ratgeber der Jugendzeitschriften: Da wird im Tonfall plappernder Leichtigkeit der rigideste Leistungsdruck verbreitet. Ich bin zu unattraktiv oder gar zu dick? Das muß nicht sein, ich habe nur noch nicht das passende Out-fit oder Diät-Programm gewählt. Und wenn sich beim ersten Zärtlichkeitsaustausch in der Pubertät nicht gleich jenes Gefühl einstellt, das neulich in der „Bravo“ als dazugehörig beschrieben wurde, habe ich mich wohl zu dumm angestellt. Nicht sündig zu sein, sondern nicht gut genug zu sein gegenüber den strengen Anforderungen der Individualitätskultur, das ist das damit verbundene Belastungserlebnis. Die Erlebnisform von Sünde, so könnte man sagen, ist nicht mehr die Übertretung



einer moralischen Norm, sondern das Verpassen einer Chance zur eigenen Identitätsfindung, zur Attraktivitäts- und Individualitätssteigerung. Dieses Verpassen ist allerdings fest programmiert, denn wo ein Zwang zur Individualität herrscht, streicht sie sich selbst durch, wird sie systematisch verfehlt.

„Du hast keine Chance, aber nutze sie!“ – Das ist die trotziger-realistische Entgegnung von Jugendlichen auf die Unbarmherzigkeiten der Wahlzwänge.

In den Paradoxien des jugendlichen Lebensalltags spiegelt sich genau wieder, was seit einiger Zeit als Krise neuzeitlicher Subjektivität verhandelt wird: Wo das Subjekt sich als Sinnkonstrukteur begreift, verfehlt es systematisch Sinn. Am Ende seiner hochgreifenden Aufbrüche ist das Subjekt von massiven Selbstzweifeln geplagt, schwankend zwischen Allmachtsanspruch und Ohnmachtsgefühl – es kann und soll alles leisten, und sieht sich nicht in der Lage, irgend etwas wesentliches zu verändern.

Vor diesem Hintergrund greift die Kritik an der Bastelmentalität zu kurz, wenn damit das Prinzip subjektiver Aneignung nicht zugleich anerkannt und problematisiert wird. Es reicht nicht aus, den Synkretismus der religiösen Selbstkonzepte zu kritisieren, indem ihnen fertige Gestalten von Religion als geschlossene Alternativen entgegengesetzt werden. Denn da jede angelegene Weltdeutung den Charakter des Gewählten und des damit potentiell Ablehnbaren erhält, würde damit der Wahlzwang nicht unterlaufen, sondern nur verschärft werden. Es käme unter der Vielzahl der Optionen nur eine weitere Option ins Spiel – und sei es die durch die eigene Kulturgeschichte besonders naheliegende des Christentums –, und zwar mit ihrem besonderen Geltungsanspruch und ihrer besonderen Geschlossenheit und ihrem besonderen Stoffreichtum.

Da, wenn wir an den schulischen Religionsunterricht denken, die „Erlebnisanfrage“, also die selektive Wahrnehmung von Evidenzen nach den Kriterien des Intensitätshungers, kaum zu bedienen ist, hätte dieses Angebot nicht mit besonderer Aufmerksamkeit zu rechnen. Bestenfalls würde das in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler entstehende Patchwork etwas vielgestaltiger, womöglich auch von christlichen Versatzstücken dominiert. Das wäre nicht nichts, aber weder käme eine Kritik der Bastelmentalität auf diese Weise zum Zuge, noch würde an den synkretistischen Gestalten der individualisierten Religionen sich grundsätzlich etwas ändern.

Lernziel des Religionsunterrichts: Veränderung der Weltwahrnehmung

Der christliche Glaube hat unter diesen Voraussetzungen seine Chance also nicht als besonders gutes Angebot, als Superangebot, auch nicht als subventioniertes, also von Konkurrenz entlastetes Angebot, nicht als Lösung der Fragen nach Selbst- und Weltdeutungen, sondern als ein Vorschlag zur Problemformulierung. Religionsunterricht muß angeleitet sein von einer elementaren Theologie, die helfen kann, die geschilderten lebensweltlichen Probleme erst einmal neu und anders zu analysieren, bevor sie sich damit überhebt, Problemlösungen anzubieten.

Dann dürften aber nicht Traditionsstoffe unverbunden neben der Lebensweltanalyse stehen, sondern es müßte ihr ideologiekritisches Potential immer auch zeitdiagnostisch entfaltet werden. Die überforderten und sich überfordernden Subjekte müßten allererst als solche ernstgenommen werden, statt daß die Untauglichkeit ihrer Versuche, sich in der Pluralität zu orientieren, denunziert wird – und sei es auch nur unterschwellig durch einen Überlegenheitsanspruch gegenüber der Patchwork-Religiosität. Wenn gegenwärtig viel von Werteverfall und Werteschwund die Rede ist, wird zumeist verkannt, daß nicht zu wenig, sondern zu viel Werte im Sinne der Pluralität von Lebensführungspräferenzen zur Wahl stehen. Das Problem ist, daß Werte immer weniger zum einigenden Band einer Kultur taugen, sie werden vielmehr zum Unterscheidungsmerkmal der Individuen. Jedes Angebot, und sei es auch privilegiert durch besondere Relevanz wie das Christentum, verschärft nur die Konkurrenz, erweitert im besten Fall die Optionen der Bastelarbeit und trägt im nicht unwahrscheinlichen schlechtesten Fall zur Orientierungsunsicherheit durch Pluralitätszuwachs bei. Darüberhinaus sind üb-

rigens Werte keine Handlungsregulative, sondern Kommunikationsmedien, Strukturierungshilfen bei moralischen Kommunikationen. Alle Untersuchungen zeigen, daß Einstellungen von Personen und ihr faktisches Verhalten kaum korrelieren.

Werte sind viel zu flüchtig und zu opak, als daß man darauf eine Gesellschaft gründen könnte, die doch durch allgemeine und deshalb abstrakte Regeln zusammengehalten wird: Recht, Macht, Geld – aber auch Anerkennungsbereitschaft und Liebe. Die Alternativen für den Religionsunterricht liegen deshalb gar nicht auf der Ebene, religiöse Konzepte anzubieten; weder nach dem Modell des Warenhauses mit breiter Angebotspalette, noch nach dem Modell des staatlich lizenzierten Monopolanbieters auf einem protektionistisch geschützten Markt. Vielmehr muß im Religionsunterricht eine orientierende Perspektive eröffnet werden, eine Blickrichtung auf die Pluralität, die diese nicht negiert, nicht selektiert, sondern ordnet und damit lebbar macht.

Religionsunterricht zielt so verstanden ab auf Lebensführungskompetenz unter den Zumutungen von Pluralität. Darin liegt sein Bildungsgehalt: Nicht als ein Bildungsstoff unter anderen Bildungsstoffen, also auch nicht als fertiges Deutungssystem, sondern als Angebot einer Hypothese, in deren Licht sich die Welt und meine Stellung in der Welt neu darstellt und ordnet. Kein Lerngegenstand, sondern eine Wahrnehmungsperspektive ist das Angebot des Religionsunterrichts. Ein Probedenken, mit dem sich – in einem anderen Bilde formuliert – wie unter den Wirkungen eines Magnetfeldes die Konfigurationen der Dinge des Lebens neu strukturieren. Nicht nur der Magnet selber wäre das Thema, sondern vor allem seine Wirkungen. Der Wandel der lebensweltlichen Konstellationen im Licht der vorgeschlagenen Hypothese böte dann Evidenzkriterien, die freilich die Unterrichtenden wie die Lernenden nötigen würden, Alltagswissen neu zu rekonstruieren, Religion als Deutungshaltung zu erschließen und nicht als ein vom Alltagsleben abgesondertes kulturelles Material. Religionsunterricht ohne lebenspraktischen Bezug hat wenig Sinn, gelingender Religionsunterricht soll die Möglichkeit eröffnen, mich, mein Leben und die Welt um mich herum anders zu sehen als vorher. „Metanoia“, Sinneswandel, Umkehr – es hat gute Gründe, nicht vorschnell auf solche Begriffe aus der christlichen Verkündigungspraxis zurückzugreifen. Aber der von Heinz Schmidt vorgeschlagene Begriff der „Transformation“ hat damit durchaus etwas zu tun. Schüler sollen im Religionsunterricht bestimmte konventionelle, als selbstverständlich geltende Anschauungen und Verhaltensregeln verlernen und einen neuen Blick auf sich und die Welt erlernen. Zumindest soll das, was sie vorher über sich und die Welt sagen zu können glaubten, nicht mehr in einem platten Sinne selbstverständlich sein. „Muß man das so sehen?“ – das ist wohl die zentrale methodische Frage im Religionsunterricht gegenüber den Weltansichten, die ihren eigenen hohen wertenden Gehalt und Deutungsgehalt dadurch verbergen, daß sie sich als empirisches Wissen darstellen. Es soll sich erweisen können, daß die Vorhaltungen, die der säkulare Vernunftglaube gegen die Religion einwendet, auf ihn selbst zurückfallen: seine heiligen Dogmen zu immunisieren, indem er sie einer Letztbegründungspflicht entzieht. Das „Transformationspotential“ des christlichen Glaubens kommt nur zur Geltung, indem es nicht abstrakt deduziert wird – das können sich allenfalls Lehrbücher der Systematischen Theologie erlauben –, sondern immer schon an lebensweltlich gehaltvollen Themen- und Problemkonstellationen dargestellt und entfaltet wird. Im lebensweltlichen Bezug findet der Religionsunterricht allererst seine „Stoffe“. Soweit hatte das Konzept des problemorientierten Religionsunterrichts durchaus recht.

Der Bildungsgewinn der Lernenden bestünde darin, daß sie in ihrer Deutungskompetenz gefördert und in ihrer Deutungsarbeit entlastet werden. Jedenfalls würden die Belastungen durch den auf Dauer gestellten Wahlzwang selbst zu den Themen gehören: Muß ich mich unter dem Anspruch sehen, mich dauernd als Individuum selbst rechtfertigen zu müssen? Wie könnte ich mich unter der Perspektive verstehen, daß ich mich nicht mir selbst verdanke? Was bedeutet die Erfahrung, daß uns das Leben – mit all unserem Wissen – von uns aus nicht gelingt?

Bietet die im Biologieunterricht gelernte und inzwischen als Weltanschauung übermächtig gewordene Deutung der Welt als

ein anonymes Evolutionsgeschehen die einzige mögliche Perspektive, oder hat sie ihre Erklärungsgrenzen, jenseits derer die Welt als Schöpfung Gottes weiter trägt und plausibler erscheint? Läßt sich die ganze Welt, mich eingeschlossen, als System mathematisch berechenbarer Mechanismen erfassen, oder bietet nicht das aus der Bibel ablesbare Spiel poetischer Metaphern ein reicheres und angemesseneres Sprachangebot für meine Lebenserfahrungen? Ist das resignierte Einverständnis mit der Ungerechtigkeit einer Welt, in der der Tod das letzte Wort hat, mit meinen Lebenshoffnungen vereinbar, oder setzen diese nicht Gott voraus?

Religion ist nicht nur, wie sie sich unter soziologischer Perspektive darstellt, ein Teilbereich menschlichen Lebens, ein „kulturelles Teilsystem“, sondern christliche Religion ist eine Hypothese, unter der das gesamte Leben, alle kulturellen Teilbereiche insgesamt kritisch wahrgenommen werden können.

Für den Religionsunterricht erklärt sich daraus hinsichtlich der Normierungsprobleme seine Sonderstellung nach Art. 7,3 GG: Ein kultureller Teilbereich, die Kirche, beansprucht ein eigenständiges, vom Staat unabhängiges Interpretationsrecht aller kulturellen Teilbereiche einschließlich der staatlichen Grundordnungen und Grundwerte. Um aber die von gesellschaftlichen Übereinkünften unabhängige und nur so kritisch wirksame normierende Kraft der Religion didaktisch zur Geltung zu bringen, kann sie nicht einfach wie ein Faktum, wie ein materialer Stoff dargestellt werden. Religionsunterricht kann nicht ausgehen von der Feststellung „deus datur“ (es gibt Gott); er darf sich aber auch nicht – wie es leider oft geschieht – den Bedingungen wissenschaftlicher Plausibilität unterwerfen, wie sie in allen anderen Fächern mit der Arbeitshypothese des methodischen Atheismus gilt: „etsi deus non daretur“ (als ob es Gott nicht gäbe); im Religionsunterricht wird vielmehr gelernt, was es bedeuten könnte, die Welt wahrzunehmen, „etsi deus daretur“ (als wenn es Gott gäbe). Eben darin beruht die Möglichkeit kritischer Wahrnehmung, daß die uns gewissermaßen in Fleisch und Blut übergegangene kulturelle Übereinkunft durchbrochen wird, wonach unser Wissen über die Welt ohne Gott funktioniert und wir dementsprechend in den Regelfällen des Lebens gottlos kommunizieren. Mit diesem kritischen Perspektivwechsel kommt allererst das Fremde der Religion zur Geltung, das, was die modernen Subjekte sich nicht leicht einverleiben können. Das wäre nur unzureichend möglich, wenn Religion nur als kulturelles Anschauungsmaterial begegnen würde – also in der Perspektive einer neutralen Religionskunde, die ja gerade jenen Standards des Wissens unterliegt, die ohnehin gelten und in deren Licht sich die Welt so darstellt, wie wir sie immer schon wahrzunehmen gewohnt sind. Ein religionskundlicher Unterricht kann Wissensangebote machen, kann gewissermaßen den Markt der religiösen Angebote bestenfalls wie eine Verbraucherberatung überblicken und sortieren helfen; er kann aber nicht Religion mit lebensinterpretierender Kompetenz in die Schule einbringen. Nur so aber könnte eine Religion erschlossen werden, könnte wenigstens eine Ahnung ihres Vollzugssinns gewonnen werden.

Für den Religionsunterricht bedeutet das nicht nur einen hohen Anspruch, sondern auch eine strikte Bescheidung: Er zielt nicht auf Glauben ab. Der Glaube an Gott ist zwar lehr- und lernbar, soweit es Anschauungsformen betrifft. Der Vorbehalt des Heiligen Geistes darf hier nicht zu früh eingewandt werden. Ob aber Lernende sich von der probeweise angenommenen Hypothese eines Blicks auf die Welt aus der Sicht des christlichen Glaubens so überzeugen lassen, daß ihnen daraus eine ihr Leben tragende und ihr Leben verändernde Kraft erwächst, liegt nicht in der Reichweite didaktisch operationalisierbarer Intentionen. Insofern macht der Religionsunterricht „nur“ ein Angebot.

Man kann sagen, der Religionsunterricht intendiert nicht Glauben, er zielt auf Bildung ab, denn Bildung besteht nicht in der Anhäufung von Wissensstoff, sondern im Erwerb von Lebensführungskompetenz. Dazu gehört die Fähigkeit, die eigene Lebensgeschichte und die sie umgreifende Welt auch an den Grenzen dessen, was wir davon wissen können, zu deuten. Und zu Bildung in diesem Sinn gehört die Fähigkeit zu reflexiver Distanznahme. Erst im Abstand reflexiver Distanz gewinne ich ja ein Blickfeld. Ich muß dazu aber wissen, daß ich eine Blick-

richtung einnehme und von wo aus ich blicke. Religionsunterricht, so kann man deshalb weiter sagen, unterrichtet aus einem Glauben heraus – und er legt diese Tatsache offen. Er soll deshalb von seiten des Perspektivangebotes – der Lehrenden und der Lehre – bekenntnisgebunden sein, gerade um für die Lernenden bekenntnisoffen bleiben zu können.

Wenn Glaube nicht das Ziel ist, so ist er doch Ausgangspunkt: Glaube wird nicht gebildet, sondern Glaube bildet. Religionsunterricht ist Glaubensunterricht nicht im Sinne eines genitivus objectivus, sondern eines genitivus subjectivus.

Religion ist mehr als Ethik

Ich habe damit implizit schon einige Gründe mitgenannt, warum es sinnvoll und sachangemessen ist, den Religionsunterricht auch an staatlichen Schulen nicht ohne Mitgestaltungsrechte der Religionsgemeinschaften anzubieten, was dann konsequenter Weise das Recht auf Verweigerung der Annahme dieses Angebotes, also auf Abmeldung vom Religionsunterricht einschließt, weil sonst Pluralität nicht ernstgenommen wird. Ich kann die Gründe für die konfessionelle Gestaltung des Religionsunterrichts hier nicht weiter umfassend und systematisch ausführen, sondern nur in der eingeschlagenen Gedankenrichtung noch deutlicher machen, warum das Angebot einer Perspektive nur gelingen kann, wenn die Unterrichtenden ihre Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ausweisen und die Lernenden sich – mit den nötigen Distanzierungsspielräumen – auf die Erschließung einer Religion einzulassen bereit sind. Religion schließt mehr ein als moralische Regeln und Mechanismen zur sozialen Integration. Gerade als hypothetisch einnehmbare Deutungsperspektive spricht Religion Orientierungsbedürfnisse an, die allen handlungspraktischen Fragen vorausliegen.

Gegenüber der fortschrittlichen Aufbruchstimmung vor über 20 Jahren mit ihren Reformimpulsen für eine Veränderungspraxis stehen heute Probleme eines Bewahungsverhaltens im Mittelpunkt. Damit wird aber auch der ethische Reduktionismus fragwürdig, mit dem die Themen des Religionsunterrichts häufig auf problemlösendes Handeln gefluchtet wurden.

Im Lichte der gegenwärtigen Krise kann die Welt nicht mehr so optimistisch verändert werden, ohne sie dauernd retten zu müssen. Ein auf Ethik reduzierter Religionsunterricht würde in dieser Situation sich und die Schüler mit einem überanstrengten Moralismus unentwegt überfordern. Und er würde sich übrigens auch unehrlich machen, weil Ratlosigkeit in ihm keinen Platz hätte.

An dieser Stelle komme ich auf die Beobachtungen über die veränderte Situation an den Schulen zurück. Ich sagte, Religion boomt. Man muß sich davor hüten, die Wiederkehr des Religiösen als eine konjunkturelle Zeitmode zu interpretieren. Es gibt gute Gründe, darin vielmehr das Symptom eines viel epochaleren Wandels zu sehen, der eng mit der angesprochenen kulturellen Krise zusammenhängt. Der Fortschrittsoptimismus des Zeitalters der Aufklärung hat sich am Ende unseres Jahrhunderts erschöpft – gleich, ob in seiner utopisch-enthusiastischen oder in seiner nüchtern-pragmatischen Variante.

Dieser Fortschrittsoptimismus war an zwei weltanschauliche Voraussetzungen gebunden: den Glauben an die Autonomie des Menschen (als Individuum wie als Menschheit) und den Glauben an die Machbarkeit unserer Lebensbedingungen. Autonomie und Machbarkeitsglaube werden vor unseren Augen bodenlos und darin in ihrer Begrenztheit kenntlich. Autonomie und Machbarkeitsglaube lebten davon, die Grenze zwischen dem, über was wir Menschen verfügen können, und dem Unverfügbaren einzuebnen. Nicht nur im Sinne des technisch Möglichen, sondern auch im Sinne des moralisch Erlaubten.

Pointiert gesagt: Nichts blieb mehr heilig. An dieser Stelle ist heute die Frage nach Gott öffentlich neu aufzuwerfen: Es ist notwendig, sie neu aufzuwerfen, und es ist möglich, sie neu aufzuwerfen. In einem die christliche Religion einschließenden aber durchaus übergreifenden Sinne kann man sagen, daß uns heute der Mangel an einer Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren schmerzlich bewußt wird, und damit der Mangel an Religion. Die

christliche Religion hat in diese Zeitkonstellation (wie die zwei Brennpunkte einer Ellipse) den Glauben an Gott den Schöpfer und den Glauben an Gottes Versöhnungshandeln in Jesus Christus neu einzubringen und durchzubuchstabieren: Die scharfe Grenze unserer Autonomie und unseres Machbarkeitsglaubens ist dadurch gezogen, daß wir uns nicht uns selbst verdanken (und daher auch nicht autonom begründen können) und daß wir unser Leben nicht selbst heil machen können (und daher auch vor Gott nicht rechtfertigen können). Es ist ja nebenbei bemerkt schon erstaunlich, wie haarscharf an die Einsichten der angeblich obsolet gewordenen Sünden- und Rechtfertigungslehre heute beispielsweise psychoanalytisch orientierte Reflexionen über die Zwänge menschlicher Selbstverwirklichung heranreichen. Indem in religiöser Perspektive gerade das Unverfügbare als Handlungs- und Wissensgrenze in den Blick kommt, schließt jede verstehende Aneignung von Religion nicht nur Gedankenfiguren, diskursiv zu behandelnde Gründe und Gesichtspunkte ein, in denen ausgeblendet bleibt, daß Religionen durch Formen symbolischer Gestaltung und feierlicher Begehung konstituiert werden, durch Formen der Kommunikation mit dem oder angesichts des Heiligen: Gebet, Ritual und Liturgie, Erzähl- und Erinnerungskultur, Gemeinschaftsformen, Zeichen und Gebärden, deren künstlerische Gestaltung usw.

Aspekte von Religion lassen sich zwar bis zu einem gewissen Grade auch im Gespräch über Religion diskutieren, d.h. sprachlich nach Regeln argumentativer Schlüssigkeit, logischer Widerspruchsfreiheit, wechselseitiger Anerkennung der Diskutierenden behandeln. Sie lassen sich so aber nicht erschöpfend behandeln.

Warum wir beten oder nicht beten, mit welchem inneren Erleben und mit welchen Deutungen wir an einer Abendmahlsfeier teilnehmen oder die Teilnahme daran ablehnen, warum und in welchen Situationen ich einen Kniefall für angemessen oder für beschämend und peinlich halte, warum ich als Muslimin die Teilnahme am Sportunterricht in einer koedukativen Lerngruppe für unzumutbar halte, warum wir den Feiertag heiligen oder ihn zur Disposition wirtschaftlicher Kostenrechnungen stellen oder der Freizeitindustrie zum Opfer darbringen wollen, warum wir Leben für unantastbar, für heilig halten oder davon Ausnahmen nach Kriterien der Lebensqualität zulassen wollen – das sind Themen, die sich nicht ohne Substanzverlust in die Sprachformen und Sprachregeln eines rationalen Diskurses übersetzen lassen. Das hat zum einen mit der Tatsache zu tun, daß religiöse Sprachformen, Zeichen und Metaphern nach eigenen Kommunikationsregeln funktionieren. Zum anderen damit, daß jeder Diskurs – zumindest im Idealfall – auf einen Konsens abzielt, und wo dieser nicht erreichbar ist, auf Mehrheitsentscheidungen. Es ist aber mein Recht, daß ich das, was mir heilig ist, meinen religiösen Glauben, nicht zur Disposition eines öffentlichen Konsenses stellen muß.

Freilich: Religiöse Bildung wird nicht dadurch überflüssig, daß sich die in ihr anzusprechenden Themen – wohlgermerkt: nicht vollständig – rationaler Argumentation entziehen. Sie hat vielmehr zur Aufgabe, den richtigen, sachangemessenen, durchaus regelrechten Gebrauch (oder die sachangemessene Verweigerung des Gebrauchs) religiöser Sprachformen, Zeichen, Kodierungen zu erschließen.

Sie hat z. B. nachvollziehbar zu machen, daß die Metaphern: „Dieser Mensch ist der Sohn Gottes“, oder „Die Welt ist Gottes Schöpfung“ nicht nach Regeln empirischer Tatsachenfeststellungen funktionieren. Sie hat z. B. auf Kohärenzregeln hinzuweisen, also auf innere Stimmigkeit des Zeichengebrauches. Stimmigkeitskriterien helfen nun aber, die Urteilsfähigkeit gegenüber den Patchwork-Religionen zu entwickeln, ohne vorschnell mit einem materialen Kanon, einem Bestand an Lehraussagen, die individuelle Religion als Resultat freier Komposition massiv zu kritisieren. Auch so wird der puren Beliebigkeit gewehrt, aber die Grenze der Beliebigkeit wird nun an Evidenzkriterien deutlich, die Jugendliche auch ohne religiöses Hintergrundwissen verstehen können – und sei es auf einer ästhetischen Ebene. So kann dann vielleicht ein Verständnis dafür langsam wieder wachsen, daß es verpflichtende Traditionen gibt, die ein Ethos weitertragen, das nicht ohne bestimmte Erzählgemeinschaften und Erinnerungskulturen überlebt. Mit der Tradition kann ich streiten, aber ich kann sie nicht beliebig sortieren und plündern. Das wäre gewis-

sermaßen ein Ziel: Das unvermeidbare Wahlverhalten zu transformieren in einen Respekt vor Traditionen, die von mir nicht verlangen, mich ihnen zu unterwerfen, denen gegenüber ich aber nicht schon deshalb klüger bin, weil ich sie nicht verstehe. Fragen nach Kohärenzregeln könnten beispielsweise so lauten: Wo kann ein Kniefall angemessen sein? Warum läßt sich der Auferstehungsglaube nicht als Reinkarnationshoffnung denken? Warum sind Gebet und okkultes Gläserücken unvereinbar? Warum beißt es sich, wenn ich am gleichen Halskettchen das Kreuz und das Ying- und Yang-Zeichen trage? Wo verletze ich die Gefühle eines Moslems, wenn ich ihm Lebensregeln unseres Kulturkreises aufnötige? Es wird hierbei u. a. auch ganz schlicht darum gehen, Geschmacksbildung zu betreiben, die umso nötiger ist, wenn man sieht, wie etwa im Konsum naturreligiöser oder ostasiatischer Exotika eine Art „Umarmungskitsch“ entsteht, der die tiefe Mißachtung des angeblich so geschätzten Fremden augenscheinlich werden läßt. Unter dem Vorzeichen der Frage nach Kohärenzregeln und Stimmigkeitskriterien liegt ein Vergleich nahe: Das Erlernen einer Fremdsprache ist sicher nicht möglich allein am Stoff grammatischer Regeln, sondern nur „problemorientiert“, also in konkreten Gebrauchssituationen. Grammatisches Regelwissen ist aber unverzichtbar.

Im Religionsunterricht ist sozusagen an Beispielen des „problemorientierten“ Gebrauchs die Grammatik des religiösen Zeichengebrauchs zu lernen.

Die genannten Fragen deuten zugleich darauf hin, daß religiöse Bildung auch die Einsicht vermitteln soll, daß ich mit meinen religiösen Fragen und Antworten, mit meiner religiösen Praxis wie mit meinem Verzicht auf religiöse Praxis mich immer schon in einem bestimmten Traditionsstrom vorfinde. Bei allem Zwang zu subjektiver Entscheidung: Ich kann meine Religion nicht individuell machen, sondern habe Religion oder lehne Religion ab innerhalb angelegener, d.h. nicht selbst ausgedachter Regeln und Formen. Und darin liegt durchaus nicht notwendig ein Zwang, der einengender ist als der Zwang zur individuellen Wahl.

In der Schule wird die Erschließung einer Religion sorgfältig von der Einübung in eine Religion unterschieden werden müssen. Reflexive Distanznahme – und zwar nach Regeln und nicht nur in ironischer Brechung – muß jedem Schüler in jeder Unterrichtssituation möglich sein.

In der empirischen Sozialforschung gibt es die Methode der teilnehmenden Beobachtung. Schülern mit einem unkritisch-undistanzierten Verhältnis zur eigenen Religion – sofern es das noch gibt – wäre zumindest so etwas wie beobachtende Teilnahme an der Praxis ihrer Religion im Unterricht zu offerieren. Ich darf im Unterricht z. B. die Erwartungen von Jugendlichen an die Zukunft in Bitten umformulieren lassen und daran die Aufgabe der angemessenen Gestaltung einer liturgischen Form oder eines Gebetstextes experimentell anschließen. Das ist deutlich zu unterscheiden von gemeinsamem Beten. Aber auch das geht nicht von einem metatheoretischen oder einem religionswissenschaftlich-neutralen Standpunkt aus. Religiöse Kommunikationspraxis und religiöser Zeichengebrauch lassen sich nicht an der Konstruktion einer „allgemeinen Religion“ lernen, sondern nur am Beispiel einer konkreten, empirischen Religion, an unseren Schulen noch überwiegend die christliche Religion. Aus der Bildungstheorie wissen wir, daß das Allgemeine in der Bildung nicht direkt und unmittelbar zugänglich ist, sondern sich nur im und am Besonderen erschließt. Dem entspricht, daß auch in Gesellschaften, die auf allgemeinen, univesal gültigen Regeln beruhen, die Motivationskraft dafür nur in der Pluralität der überschaubaren Formen besonderer „communities“ entsteht. Das ist eine Entdeckung des seit ca. einem halben Jahrzehnt aus den USA in den westeuropäischen Sozialwissenschaften rezipierten „Kommunitarismus“.

Menschliche Normen und Lebensperspektiven, das hat der Kommunitarismus gezeigt, wachsen in einer Tradition und nicht über ihr – und so ist Konfessionslosigkeit gerade nicht die Voraussetzung einer allgemeinen humanistischen und konfessionsneutralen Perspektive, wie es in Europa eigentlich immer vom Standpunkt der Aufklärung insinuiert wurde. Multikulturalismus ist kein Pluralismus von individuellen Menschen, sondern von religiösen und kulturellen Milieus.

Ohne Teilnahme an der Praxis und der Lebensform einer konkreten Religion werde ich auch die fremde Religion anderer Menschen nicht wirklich achten können, geschweige denn verstehen – wenn das überhaupt möglich ist. Die Reflexion der Erfahrungen des sog. interreligiösen Dialogs stimmen hier zunehmend skeptisch. Der Erziehungswissenschaftler Rainer Winkel hat neulich in einer polemischen Auseinandersetzung mit der Forderung nach einem allgemeinen Religionsunterricht für alle eingewandt, daß ja auch niemand auf die Idee komme, weil in unseren Schulen viele Sprachen gesprochen werden, anstelle von Deutsch oder Englisch nur noch Esperanto zu lehren oder es gleich bei Piktogrammen, Logos und Graffitis zu belassen. D. h. im Hinblick auf die Religionslehrer, daß ihre Kompetenz sich nicht auf pädagogisch-didaktisches Geschick und auf theologisches Reflexionswissen beschränken darf, sondern zudem eigener kommunizierender Teilhabe an einer Religion bedarf. Ich muß hier nicht weiter ausführen, daß sich beispielsweise für den Musikunterricht ähnliches sagen läßt: Nur durch musikhistorisches Wissen und die Fähigkeit, Partituren zu lesen, ohne also Musik auch zu hören, läßt sich weder lehren noch lernen, was Musik bedeutet.

Für die christliche Religion, über die ich teilweise nur unter der Hand mitgesprochen habe, galt schon immer, daß sie die Praxis eines Glaubens ist, der erst dann möglich wird, wenn die Selbstverständlichkeit der Welt ins Wanken kommt. Schon in der hebräischen Bibel führt Gott sein Volk zu einer neuen Freiheit gegenüber allen falschen Geborgenheiten der Welt.

Die Fleischtopfe des Sklavenhauses Ägypten waren umso attraktiver, je zweifelhafter es wurde, ob der Weg durch die Wüste denn auch wirklich ins gelobte Land führen würde. Der „Mut, Unsicherheiten auszuhalten“, kennzeichnet die Religionen der jüdisch-christlichen Tradition mehr als die Suche nach innerweltlichen Sicherheiten und Geborgenheiten. Insbesondere der evangelische Religionsunterricht, der der reformatorischen individuellen Freiheit des Glaubens verpflichtet bleibt, enthält ein Angebot, „Unsicherheitstoleranz“ gegenüber dem Irritationspotential unübersichtlicher Lebenswirklichkeiten zu erweitern, statt die plurale Vielfalt trotzig zugunsten eines zweifelhaften Sicherheitsbedürfnisses auszublenden.

Religionsunterricht als Wahlpflicht-Angebot?

Ich will zum Schluß nur noch einen kurzen Blick auf die organisatorischen Formen werfen, in denen der Religionsunterricht als „Angebot unter Angeboten“ zu stehen käme, ohne sich in der Abstraktheit allgemeiner Religiosität oder allgemeinen religionskundlichen Wissens zu verlieren, aber auch ohne sich unter der Form des Angebotes unkenntlich zu machen und den Wünschen der Konsumentennachfrage auszuliefern. Art. 7,3 GG zieht staatlichen Normierungen eine strikte Grenze und unterbindet den Ansatz abstrakt-allgemeiner Religionskunde für alle, ohne Abmelderecht. Eine staatliche Zivilreligion hat ohnehin keinen Rückhalt im bundesrepublikanischen Verfassungsverständnis. Gewiß trägt diese Regelung, ohne daß das 1949 so schon absehbar war, auch den Bedingungen von Pluralität in hohem Maße Rechnung. Daß im Rahmen dieser Regelung ein Ersatzfach ermöglicht wurde – Ethikunterricht bzw. das Fach Werte und Normen –, war 1949 nicht ausdrücklich bedacht, läuft aber durchaus dem Sinn dieser Konstruktion nicht zuwider. Dennoch: Das damit intendierte „Standardmodell“ entspricht in absehbarer Zeit nicht mehr der pluralen Wirklichkeit. Das gilt jetzt schon weitgehend für die neuen Bundesländer. Nach diesem Standardmodell versammeln sich die Angehörigen der beiden großen christlichen Konfessionen zu ihrem jeweiligen Religionsunterricht und eine Minderheit meldet sich ab. Dieser Religionsunterricht war und ist insofern nicht „Kirche in der Schule“, als sich in ihm keine Kultusgemeinde bildet, sondern eine Lerngruppe zum Zweck einer Bildungsveranstaltung. Nun aber sind Situationen in Rechnung zu stellen, in denen Schülermehrheiten nicht mehr einer der beiden christlichen Religionen angehören. Wir stehen vor einer Erosion nicht mehr nur der konfessionellen Zugehörigkeit, sondern auch der Zugehörigkeits-Verbindlichkeit. Bereits 1971

hat der Rat der EKD betont, daß der Regelfall Ausnahmen zuläßt: Im evangelischen Religionsunterricht können ungetaufte Schüler ebenso teilnehmen wie Angehörige anderer Religionsgemeinschaften. Die konfessionelle Homogenität der Lerngruppen wird nicht länger als Bedingung der konfessionellen Positionalität gedacht. Damit wird anerkannt, daß im Religionsunterricht nicht mehr nur eine vorgefundene Praxis nachträglich reflektiert wird. Die Fähigkeit, Religion zu reflektieren, ist dann nicht mehr nur als eine im Religionsunterricht zu erwartende Kompetenz zu entwickeln. Reflexivität ist eine der Entscheidung für einen Religionsunterricht – oder für das Ersatzfach – immer schon vorausgehende Nötigung. Zudem wächst aber in einer Immigrationsgesellschaft die Notwendigkeit, Religionsunterricht auch für andere Religionsgemeinschaften einzurichten. Das gilt in erster Linie für den Islam. Es ist ein 1949 nicht absehbares Glück, daß in einigen deutschen Großstädten bereits jüdischer Religionsunterricht wieder stattfinden kann. Auch nach der geltenden Rechtslage ist ohne weiteres das Nebeneinander von mehreren Religionsunterricht und einem konfessionell nicht gebundenen Ersatzfach möglich. Es ist aber fraglich, ob die dieser Rechtslage zugrunde liegenden Begründungen noch stimmig bleiben können, wenn – sagen wir – 80 % der Schülerschaft konfessionell ungebunden ist und sich in hohem Maße für das Ersatzfach entscheidet, und eine Minderheit sich in die nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilten Unterrichtsangebote aufteilt. Unter der Hand wird dann doch ein vom Staat zu normierendes Angebot zum Regelfall. Inhaltlich stellt sich dann die Frage, wie auch dieser Mehrheit Religionen zugänglich gemacht werden können – wenn denn die Gesprächsfähigkeit gegenüber anderen Religionen eine Voraussetzung für das Zusammenleben von Menschen in einer multireligiösen Gesellschaft ist. Organisatorisch stellt sich die Frage, wie eine Versäulung nebeneinander unverbundener Unterrichtsangebote verhindert werden kann. Das von der Denkschrift der EKD („Identität und Verständigung“) vorgeschlagene Modell einer Fächergruppe „Religion – Ethik – Philosophie“ bietet die Möglichkeit, in einem Wahlpflichtbereich die Angebote verschiedener Religionsgemeinschaften in obligatorischen Differenzierungsphasen wahrzunehmen – neben Integrationsphasen gemeinsamen Lernens, aber auch gemeinsamen handlungspraktischen Gestaltens des innerschulischen Zusammenlebens. In diesem Verbund kann der evangelische Religionsunterricht ein „Angebot unter Angeboten“ sein, ohne sein eigenständiges Profil zu verlieren.

Anmerkungen

1. Peter L. Berger: Pluralistische Angebote. Kirche auf dem Markt; in: *Leben im Angebot. Das Angebot des Lebens. Protestantische Orientierung in der modernen Welt*, hrsg. vom Kirchenamt der EKD im Auftrag des Rates der EKD, Gütersloh 1994, S. 38.
2. Peter L. Berger: *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1980.
3. Peter L. Berger: *Pluralistische Angebote*, a.a.O., S. 40.
4. Umberto Eco: *Nachschrift zum „Namen der Rose“*, München 1984, S. 78f.
5. Peter L. Berger: *A.a.O.*, S. 38.
6. *A.a.O.*, S. 35.
7. Vgl. Kurt Hennl: *Apostatische Postmodernismen*; in: *Arbeitshilfe f. d. ev. RU an Gymnasien*, Aktuelle Information, Folge 26, Erlangen 1991.
8. Zum folgenden vgl. Michael Meyer-Blanck: *Last der Freiheit. Konfirmanden zwischen Individualität und Beheimatung*; in: *Lutherische Monatshefte* 12/1994, S. 12-16.
9. Heinz Schmidt: *Brennpunkte des Religionsunterrichts. Sinn, Person, Erfahrung*; in: *AfdeRG („Rote Hefte“)* 49, Hannover 1991, S. 61ff. Siehe auch: *Religion, Bildung und Religionspädagogik – Loccumer Thesen*, in: *„Loccumer Pelikan“* 3/94, S. 35-39 (hier bes.: These 9).
10. Vgl. Loccumer Thesen, a.a.O.; hier: These 10.
11. Folgender Gedankengang lehnt sich eng an Ausführungen von Michael Meyer-Blanck an (*Religion und Leben. Der Streit um „LER“ und der künftige Religionsunterricht*; in: *„Loccumer Pelikan“* 4/95, S. 156), die wiederum die Spuren eines intensiven Gedankenaustausches im Dozentenkollegium des RPI Loccum nicht verbergen können.
12. Vgl. Michael Meyer-Blanck: *Jugend – Theologie – Bekenntnis. Theologisches Denken bei Lehrenden und Lernenden in der Konfirmandenarbeit*, in: *„Loccumer Pelikan“* 1/96, S. 37.
13. Michael Meyer-Blanck: *Religion und Leben*, a.a.O., S. 156.
14. Hermann Lübke definiert, im Unterschied zu seinem bekannter gewordenen Diktum von der „Kontingenzbewältigung“, Religion als dasjenige Verhalten, das sich zur Dimension der Unverfügbarkeit des Lebens verhält; vgl. ders.: *Religion nach der Aufklärung*, Graz/Wien/Köln 1986, S. 149.
15. Vgl. dazu Hermann Pius Sillier: *Konfessionalität und Perspektivenübernahme. Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung*; in: *Schule und Kirche. Informationen für katholische Lehrerinnen und Lehrer in Hessen*, Nr. 1/1995, S. 3. Zum Kommunitarismus siehe auch Christel Zahlmann (Hg.): *Kommunitarismus in der Diskussion*, o.O. (Rotbuch-Verlag) 1992.
16. Rainer Winkel: *LER bleibt leer*, DLZ 23/1995, S. 1.
17. Peter L. Berger: *A.a.O.*, S. 46.



Anne Fittje

Im Tipikreis der Indianer

Das Thema „Indianer“ erinnert uns unweigerlich an die großen Abenteuerromane und -filme und läßt in uns Bilder von den stolzen, tapferen Krieger und Indianerhäuptlingen wach werden. Bei einer näheren Beschäftigung stellt man allerdings sehr schnell fest, daß wir nur ein klischeehaftes Wissen über Indianer besitzen. Über die Religion der Indianer Nordamerikas sind wir im allgemeinen gar nicht informiert. Wenn von „den“ Indianern Nordamerikas die

Rede ist, sprechen wir unbedacht von einem Volk, das in eine Vielzahl kleiner Gruppen zergliedert ist, deren Religion und Kultur von Stamm zu Stamm variieren.

Um dabei nicht den Überblick zu verlieren, konzentriert sich die für eine 7. Klasse geplante Unterrichtseinheit auf den Glauben und die Lebensweise der Plains- und Präriestämme des mittleren und östlichen Nordamerikas. Orientiert an den Unterrichtsmaterialien der Religi-

onsbücher von Halbfas wurde in der Auswahl einiger grundlegender Beispiele eine typisierende Darstellung vorgenommen.

Nach einem tabellarischen Überblick der Einheit wird die vierte Stunde als ein Beispiel für symboldidaktisches Vorgehen ausführlich dargestellt. Abschließend folgen vor dem Hintergrund der gesammelten Erfahrungen Überlegungen zum Umgang mit dem Halbfas-Konzept.

Tabellarischer Überblick der Unterrichtseinheit

Thema der Stunde	Inhalt/Medien	Lernziel der Stunde (Hausaufgabe)
1. Stunde Schülerassoziationen zu Bildimpulsen	Einstieg: Austeilen verschiedener Abbildungen von Prärieindianern (aus Atlanten und Büchern kopiert) und stilles Betrachten Assoziationsphase: Auswahl von Bildern; erinnern der Vorkenntnisse und -erfahrungen Gesprächsphase: Begründen der Auswahl und Formulieren der Assoziationen	Die Schüler sollen sich über ihre individuellen Verbindungen zum Thema Indianer bewußt werden. [Hausaufgabe: Text lesen und Aufgaben mündlich beantworten können (RB 4, S. 82-84)]
2. Stunde Der Ring des Volkes	Einstieg: Mündliches Vortragen der Hausaufgabe: Erklären an einer Landkarte Nordamerikas Erarbeitung: Der Büffel als Lebensgrundlage der Indianer; Leben im Tipi Vertiefung: Bedeutung der Büffelausrottung	Die Schüler sollen die Grundzüge der Lebensweise der Osage und die Bedeutung und Funktion der Tipiaufstellung im Kreis kennenlernen





<p>3. Stunde „Mutter Erde“</p>	<p>Einstieg: Bedeutung von Sprichwörtern über die Mutter (RB 7/8, S. 22) Erarbeitung: Eigenschaften der Mutter erarbeiten und Parallelen zur Erde erkennen Vertiefung: Verhalten von Indianern und „Weißen“ gegenüber der „Mutter Erde“ vergleichen (RB 7/8, S. 14)</p>	<p>Die Schüler sollen die Bedeutung der indianischen Rede von der „Mutter Erde“ verstehen und darüber hinaus die Unterschiede zwischen Indianern und „Weißen“ in der Beziehung zur Erde erkennen.</p>
<p>4. Stunde Tänzerische Gestaltung des Tipikreis-symbols</p>	<p>Einstieg: Tänzerische Gestaltung eines Gebetes (s. u.) Erarbeitung: In Gruppen die Darstellung einzelner Naturphänomene und Tiere entwickeln Vertiefung: Ausdrücken des Tipikreis-symbols im gemeinsamen Tanz</p>	<p>Die Schüler sollen im gemeinsamen Tanz die einzelnen Teile des Tipikreises darstellen und damit die Gesamtheit der Schöpfung symbolisch verkörpern.</p>
<p>5. Stunde Naturfrömmigkeit der Indianer am Beispiel des Verhaltens gegenüber der Bohnenmaus</p>	<p>Einstieg: Gespräch über unser übliches Verhalten gegenüber Mäusen Erarbeitung: Das Verhalten der Indianer gegenüber der Bohnenmaus (LH 7, S. 81); Erklärung mit der Vorstellung von der „Mutter Erde“ Vertiefung: Gebet an die Bohnenmaus (LH 7, S. 82) Die Begriffe 'weise' und 'heilig'</p>	<p>Die Schüler sollen erkennen, daß die Indianer sich in ihrem Verhalten gegenüber der Natur von dem Gefühl der Zusammengehörigkeit mit der Schöpfung leiten lassen, und dies mit der Vorstellung von der „Mutter Erde“ begründen. [Hausaufgabe: Informationstext über die Naturfrömmigkeit der Indianer lesen (RB 7/8, S. 16)]</p>
<p>6. Stunde Geschwisterlichkeit im Umgang mit der Schöpfung</p>	<p>Einstieg: Besprechung der Hausaufgabe; Umgang der Indianer mit der Schöpfung Erarbeitung: Die Natur als Schöpfung Gottes sehen (RB 4, S. 16) Vertiefung: Vergleich des Umgangs mit der Schöpfung in der indianischen und der christlichen Religion</p>	<p>Die Schüler sollen den Umfang mit der Schöpfung in der indianischen und der christlichen Religion am Beispiel des Sonnengesangs von Franz von Assisi miteinander vergleichen.</p>
<p>7. Stunde Wakan Tanka</p>	<p>Einstieg: Stille Betrachtung einer Felsabbildung begleitet durch Musik Erarbeitung: Besprechen der Eindrücke der Schüler. Die Vorstellung der Indianer von Wakan Tanka Vertiefung: Erklären einer symbolischen Abbildung von Wakan Tanka</p>	<p>Die Schüler sollen die Vorstellung der Indianer von Wakan Tanka kennenlernen.</p>
<p>8. Stunde „Jeder Ort ist heilig“</p>	<p>Einstieg: Stilles Nachdenken über den indianischen Spruch: „Jeder Ort ist heilig und heiliger Ort ist unerschöpflich.“ Erarbeitung: Erklären des Spruches mit der Vorstellung von der „Mutter Erde“ und von Wakan Tanka Wiederholung: Wiederholung der wesentlichen Ergebnisse zur Vorbereitung auf den Test</p>	<p>Die Schüler sollen erkennen, daß den Indianern jeder Ort heilig ist, und dies mit den Vorstellungen von der „Mutter Erde“ und Wakan Tanka erklären können. [Hausaufgabe: Vorbereitung auf den Test]</p>
<p>9. Stunde</p>	<p>Lernerfolgskontrolle</p>	

Die Unterrichtsmaterialien wurden entnommen aus:

Hubertus Halbfas (Hg.), Religionsbuch für das 4. Schuljahr, Düsseldorf: Patmos, 1986. (RB 4) Ib., Religionsbuch für das 7./8. Schuljahr, Düsseldorf: Patmos, 1990. (RB 7/8)

Ib., Religionsunterricht in Sekundarschulen: Lehrerhandbuch 7, 1. Aufl., Düsseldorf: Patmos, 1994. (LH 7)

Planung und Durchführung der vierten Stunde

Thema: „Tänzerische Gestaltung des Tipikreissymbols“

Sachinformation

Der Tipikreis der Osage-Sioux als kosmisches Symbol

Die Osagen aus der Sprachfamilie der Sioux zählten zu den Präriestämmen, die stets ein festes Quartier behielten, sich zum großen Teil vom Feldbau ernährten und nur im Sommer zu weiten Jagdzügen aufbrachen. Beim Umherziehen in den großen Jagdgebieten war das Tipi, ein Büffelhautzelt, von unschätzbarem Wert, denn es ist leicht, schnell beweglich und bietet Schutz gegen Hitze und Kälte. Die Tipis wurden von den Osagen nicht in zufälligen ungeordneten Haufen aufgestellt, sondern im Kreis, rund um einen freien Platz.

Dieser Tipiring hatte für die Osagen eine spezielle Bedeutung: er verkörperte den gesamten Kosmos mit allen seinen Erscheinungen. Quer durch den Tipiring läuft eine unsichtbare Linie von Osten nach Westen, so daß die Tipis im Norden den Himmel bilden und die Tipis im Süden die Erde. Die in nördlichen Teil wohnenden Familien sind die Tsischu, die Himmelsleute, die im südlichen Teil wohnenden Familien sind die Honga, die Erdleute. Die Tsischu bilden eine einheitliche Gruppe, aber die Honga teilen sich in zwei Unterabteilungen: jene, die das Land und jene, die das Wasser repräsentieren. Die gehäufte Stammesiedlung ist unverkennbar bestimmt durch das Muster des Erdbildes.

Nach Eliade vollzieht sich in der Aufstellung des Tipikreises die Kosmisierung eines unbekanntes Gebietes. Die Osage machen sich einen fremden Ort zu eigen, indem sie ihn symbolisch verwandeln und damit eine Weltordnung herstellen. Das Ordnen der Welt ist zugleich eine Weihe, weil darin das Werk der Götter exemplarisch wiederholt wird. Eliade schreibt, daß die Welt für die archaischen Gesellschaften erst durch die rituelle Wiederholung der Schöpfung im mikrokosmischen Maßstab zur „Welt“ werde.

Die Symbolik des Universums wird in der weiteren Untergliederung des Stammes noch reicher entfaltet. Beide Hälften teilen sich auf in kleinere Einheiten, die sogenannten Clans oder Gentes (im Unterrichtsmaterial Sippen), die jeweils einen Teil des Kosmos repräsentieren: der Stamm ist der Kosmos und die Gentes sind seine Teile. Wie die kosmischen Erscheinungen das Universum bilden, so bildet die Vereinigung der Gentes den Stamm. Die

Einheiten der Gentes sind also keine soziologischen, sondern religiöse, mit eigener Urgeschichte, eigenen Ritualfunktionen und eigenen Symbolen. Jede Gens gilt als eine wegache, das ist ein Teil, den man braucht, um ein Ganzes zu machen. Bei den rituellen Feiern des Stammes müssen deshalb sämtliche Kleingruppen vertreten sein. Nur bei Vollzähligkeit kann ein gültiges Ritual ablaufen und der Mikrokosmos gebildet werden. Die Welt wird von den Osage nur dann als heil erlebt, wenn bei den rituellen Feiern die Gesamtheit des Kosmos präsent ist. Damit wird deutlich, daß der Tipikreis als kosmisches Symbol eine soteriologische Funktion übernimmt.

Realisiert wird die kosmische Präsenz durch die Lebensinnbilder der Gens. Es sind die wazhoigathe, die das organisierende Prinzip einer Gens verkörpern, jenen Teil des Kosmos, dem die betreffende Gruppe verschwistert ist. Es ergibt sich eine verwirrende Vielfalt der wazhoigathe, der himmlischen und irdischen Sinnbilder: Sonne, Mond, Tag, Nacht, Wind, Wolken, Mais, Eiche, Zeder, Wasser, Gras, Schildkröte, Schilfrohr, Wapiti, Hirsch, Goldadler, Schwarzbär, Bogen, Felsen ... Wie die Gesamtheit der Gentes den Stamm formt, so konstituiert die Gesamtheit der wazhoigathe den Kosmos.

Das Bild des zweiteiligen Kosmos bestimmt nicht nur die rituellen Feiern, sondern auch das alltägliche Leben. So darf ein Himmelsmann nur eine Erdfrau heiraten und ein Erdmann nur eine Himmelsfrau; in jeder Ehe sind Himmel und Erde vereint. In dieser Entfaltung des Weltbildes zeigt sich das kosmische Verwandtschaftsgefühl, das in der Weltansicht der Osage zur Identität wird. Der Mensch wird hineingenommen in die Schöpfung, „in ihm lebt und webt Himmel und Sonne, Schilfrohr und Woge, Adler und Sternbild“. Im Einklang mit dem Weltganzen findet der Osage die Geborgenheit und die Harmonie, die aus dem Gefühle entspringt, selbst ein Teil der Welt zu sein. Das kosmische Symbol des Tipirings ermöglicht es dem einzelnen, einen Platz innerhalb der Weltordnung zu finden und hat damit eine orientierende Funktion für den Menschen. Die Repräsentation von Himmel und Erde in den beiden Stammeshälften stellt nach Eliade die Verbindung zwischen zwei kosmischen Regionen her. Die Verbindung kann durch verschiedene Bilder ausgedrückt werden, die sich alle auf die „axis mundi“ beziehen (hier die Linie quer durch den Tipiring). Rund um die Weltachse erstreckt sich die „die Welt“. Der Mensch, der innerhalb dieses geheiligten Raumes lebt, befindet sich „in der Mitte“, „im Zentrum der Welt“. Das Symbol vermittelt die Einheit des Menschen mit sich selbst, der Welt und Gott.

Didaktische und methodische Überlegungen

In dieser Stunde sollen die Schüler sich in einer erlebnisorientierten Weise mit dem Tipikreissymbol auseinandersetzen.

Um den symbolischen Sinn der Schüler zu entwickeln, ist es wichtig, daß sie die Symbolwirkung spüren können. Halbfas schreibt, daß Symbol selbst sei eine „Erfahrungskategorie“, und es gelte nun, das Symbol lebendig zu gestalten, damit die Schüler an dieser Erfahrung partizipieren könnten. Er weist darauf hin, daß Symbole den ganzen Menschen ansprechen und deshalb eher erfahren als gewußt werden wollten. Symbole sollten erzählt, gespielt, angeschaut und inszeniert werden.

In der Vermittlung des Tipikreissymbols habe ich mich aus diesen Gründen dafür entschieden, den Ring des Volkes in einem Kreistanz zu inszenieren. Indem die Schüler die einzelnen Teile des Tipirings nachspielen, verkörpern sie selbst den Büffel, den Fisch oder den Wind. Dadurch können sie im Tanz eine Verbundenheit zu den einzelnen Teilen der Schöpfung ausdrücken. Jeder einzelne kann sich in den Kreis der Schöpfung eingliedern und darin Ansätze einer orientierenden Wirkung des Symbols erleben. Die Klasse wird damit zu einer Gemeinschaft, in der die einzelnen Teile vorübergehend die Gesamtheit des Kosmos repräsentieren. Für einen Religionskurs der siebten Klasse ist dies eine Erfahrung, durch die das Gemeinschaftsgefühl gestärkt und soziales Lernen ermöglicht werden kann. Dementsprechend wird der Schwerpunkt der Stunde darin liegen, daß alle Schüler zusammen in ihrem Tanz die Gesamtheit der Schöpfung darstellen und dadurch sich das Sinngewichtungspotential eines Symbols erschließen können.

Da die Methode einer tänzerischen Gestaltung für die Schüler ungewohnt ist, wird im Einstieg der Stunde deshalb als Beispiel ein Tanz zu einem Hopi-Gebet vorgeführt. Die Schüler erlernen zunächst die ganz einfachen Tanzschritte zu diesem Gebet, damit sie sich langsam an diese Art der Bewegung gewöhnen können. Diese Übung wird auch dazu dienen, den Schülern ein Gefühl für den Rhythmus der fremdartigen Indianermusik zu geben. In dem Gebet wird die Verbundenheit des Menschen mit der Erde zum Ausdruck gebracht, die Bewegungen sollen dies unterstreichen (z. B. mit den Füßen auf die Erde stampfen). Darin wird den Schülern eine Möglichkeit zur späteren Gestaltung des Tipirings gezeigt, der ja zur Hälfte die Erde repräsentiert. Die Schüler werden durch das Gebet auf die innere Dimension des Symbols eingestimmt, indem das Gefühl der Verbundenheit betont wird. Zugleich wird mit dem Gebet das Motiv der „Mutter Erde“ aus der dritten Stunde wieder aufgenommen und in einer ganzheitlichen Ausdrucksform erlebt.

Für die Indianer ist der Tanz ein Ausdruck ihrer Religiosität und fester Bestandteil der Riten und Zeremonien. Eine Indianerin aus dem Pueblo Santa Clara schreibt z. B.: „Wenn ich tanze/ finde ich meine Mitte/ gewinne ich meine Sicherheit/ bin ich ganz“. In dieser Stunde sollen jedoch keine authentischen Indianer-

tänze nachgeahmt werden. Wir wollen uns von den Indianern anregen lassen, das Tipikreissymbol eigenständig im Tanz darzustellen. Die ausgewählte indianische Pow-Wow-Musik halte ich bei diesem Vorhaben für sehr geeignet. Die dominierenden Trommeln geben einen deutlich ausgeprägten Rhythmus an, der bei entsprechender Lautstärke schon fast fühlbar ist. Der durchdringende Gesang steht dazu in starkem Kontrast. Die Pow-Wow-Musik hat bei längerem Hören eine ganz eigenen Wirkung, die etwas vom indianischen Lebensgefühl vermitteln kann. Die ungewohnte, aber sehr effektvolle, markante Musik wird für die Schüler motivierend sein, da sie geradezu zum Tanzen herausfordert.

In der Überleitung von der Einstiegsphase zum zweiten Teil der Stunde werden die Schüler auf das Tipikreissymbol verwiesen und danach gefragt, wie dort ein Gefühl der Verbundenheit mit der Schöpfung zum Ausdruck kommen kann. Danach werden ihnen die Gruppenarbeitsaufträge erklärt. Mit Hilfe eines von mir vorbereiteten Wandplakates sollen sich die Schüler den Teilen des Tipiringes (Himmel, Erde, Wasser) zuordnen und jeweils in ihren Gruppen zwei Vortänzer bestimmen. Jede Gruppe soll sich zwei Tiere oder Naturphänomene aussuchen und gemeinsam überlegen und probieren, wie man diese darstellen kann. Die Vortänzer werden im Kreistanz aller Schüler jeweils einige Runden anführen, während die übrigen Schüler die Bewegungen nachahmen. Die Beschränkung auf zwei Vortänzer ist notwendig, weil es in der Regel zuviel Zeit kostet, alle Schüler verschiedene Tiere nachspielen zu lassen. Die kreative Gestaltung ist zugleich auch eine Form der Aneignung des Tipikreissymbols, denn die Schüler können ihre eigenen Vorstellungen umsetzen. Zum Abschluß der Stunde werden alle Gruppen ihre eigenen Tiere oder Phänomene darstellen, um gemeinsam die gesamte Schöpfung zu repräsentieren.

Stundenlernziel:

Die Schüler sollen in einem gemeinsamen Tanz die einzelnen Teile des Tipikreises darstellen und damit die denkbare Gesamtheit einer Schöpfungsvorstellung verkörpern.

Die Lernziele im einzelnen:

- ein Gefühl für den Rhythmus indianischer Musik entwickeln, indem sie genau auf die Musik hören;
- die Verbundenheit mit der Erde ausdrücken, indem sie die Bewegungen der Lehrerin nachahmen;
- sich auf das Gefühl der Verbundenheit einstimmen, indem sie das Gebet im Tanz darstellen.
- Beispiele dafür nennen, wie im Tipikreis das Gefühl der Verbundenheit mit der Schöpfung zum Ausdruck kommt;
- die Tiere oder Naturphänomene des Tipikreises tänzerisch darstellen, indem sie in ihren Gruppen verschiede-

ne Varianten ausprobieren und sich für die entscheiden, die die Vortänzer aufführen sollen;

- im Kreistanz verschiedene Tiere und Naturphänomene tanzen, indem sie die Bewegungen der Vortänzer nachahmen;
- im Kreistanz die Gesamtheit einer bestimmten Schöpfungsvorstellung verkörpern, indem alle Schüler gemeinsam in ihren Gruppen jeweils ihre eigenen Tiere oder Naturphänomene tanzen.

Erfahrungen bei der Durchführung des Stundenkonzepts

Im ersten Teil der Stunde sollen die Schüler sich zunächst in die sehr ungewohnte Aufgabe einer tänzerischen Gestaltung einfinden. Wir begannen mit einem einfachen Stampfen auf der Stelle, um in den Rhythmus der Musik zu finden, zuerst nur mit einem leichten Heben der Füße und dann mit der ganzen Kraft des Beines. Im weiteren Verlauf sollten die Schüler gleichzeitig ihre Arme nach oben strecken und sich um sich selbst drehen. Zum Abschluß gingen alle gemeinsam auf die Mitte zu und wieder zurück. Trotz des sehr deutlichen und einfachen Rhythmus der Musik fiel es einigen Schülern schwer, im Takt zu bleiben. Für diese Schüler war die Übung also sehr wichtig. Ich wies sie vorsichtig auf ihren Fehler hin und riet ihnen, sich zunächst an den anderen zu orientieren. Daraufhin wiederholten wir den Tanz ein zweites Mal.

Im zweiten Teil der Stunde sollte gemeinsam das Tipikreissymbol nachgetanzt werden. Mit dem Hinweis auf das Plakat forderte ich die Schüler auf, sich selbst zu drei Gruppen zusammenzufinden. Ich erteilte den Auftrag für die Gruppenarbeit und gab den Schülern 10 Minuten Zeit, um in ihrer Gruppe zu überlegen und auszuprobieren, wie sie ihr Tier oder Naturphänomen darstellen wollten.

In der „Wassergruppe“ hatten die Schüler große Schwierigkeiten, Bewegungen zu erfinden, um eines der Tiere nachtanzen zu können. Auch nachdem wir gemeinsam überlegt hatten, wie sich die Tiere in der Natur bewegen, hatten sie kaum kreative Ideen. Die „Himmelsgruppe“ war dagegen sehr einfallreich und hatte offensichtlich großen Spaß daran, sich Bewegungen einfallen zu lassen. Sie probierten verschiedene Möglichkeiten aus und entschieden sich schließlich dafür, daß die beiden Vortänzer jeweils gemeinsam die ausgewählten Naturphänomene vorstellen sollten. In der „Erdgruppe“ ergab sich das Problem, daß die Mädchen sich kreativ engagierten, die Jungen sich aber nicht beteiligten. Ich machte den Vorschlag, einen der Jungen zum Vortänzer zu wählen. Dies wurde von den Jungen zunächst abgelehnt. Als ich einen Büffeltanz vorschlug, fand sich ein Schüler schließlich bereit, diesen zu probieren. In der letzten Phase der Stunde ahmten wir in einem Rundtanz zu indianischer

Musik die verschiedenen Tiere oder Naturphänomene nach, die die Vortänzer uns zeigten. Dabei war die vom Rhythmus bestimmte Grundbewegung ein Herumgehen im Kreis. Die „Himmelsgruppe“ begann mit einem Windtanz, bei dem wir uns schlängelnd auf und ab bewegen mußten und zwischendurch rundherum wirbelten. Im folgenden Tanz stellten „herunterrieselnde“ Finger den Regen dar. Zwei Schülerinnen gestalteten ihre Aufführung sehr ausdrucksvoll, so daß auch die anderen Schüler mit viel Freude die Bewegungen nachmachten. Für die „Erdgruppe“ wechselten wir die Richtung im Kreis. Die Vortänzerin begann mit einer sehr gelungenen Darstellung eines Bären. Die übrigen Schüler folgten mit vorgestreckten Krallenhänden und langen wankenden Schritten. Darauf ahmten wir mit gesenktem Kopf einen Büffel nach. Der Schüler gab sich als Vortänzer große Mühe und entwickelte beim tanzen noch verschiedene Schritte und Gesten (z.B. ein wütendes Hin- und Herschwenken des Kopfes). Bei der „Wassergruppe“ spielten wir einen Fisch, indem wir die Arme keilförmig nach vorn streckten und uns schlangenförmig bewegten. Obwohl die Gruppe große Schwierigkeiten hatte und nur ein Tier darstellen konnte, war ihre Aufführung durchaus gelungen. Zum Abschluß der Stunde tanzten alle Gruppen gleichzeitig jeweils ihre eigenen Tiere, so daß wir alle zusammen die verschiedenen Teile des Tipikreises repräsentierten. Die meisten Schüler hatten sich inzwischen so gut in das Tanzen hineingefunden, daß sie auch andere Tiere nachahmten. Ich forderte die Schüler nach einer kleinen Pause auf, jeweils zu zweit in die Mitte des Kreises zu treten, um ihre Tiere vorzustellen, während die anderen weiter im Kreis tanzten. Die Schüler spielten zwei fliegende Adler, machten mit den Armen fließendes Wasser nach und führten einen Büffelkampf vor.

Die anfänglichen Schwierigkeiten, die sicher auch mit der ungewohnten Aufgabe der tänzerischen Gestaltung zusammenhingen, konnten im Laufe der Stunde weitgehend überwunden werden.

Bei der Gruppenarbeit hätten den Schülern noch konkretere Hilfestellungen gegeben werden können. Da die Tiere und Phänomene der „Wassergruppe“ sehr schwierig darzustellen waren, hätte auf die Unterteilung der „Erdleute“ in Wasser und Erde verzichtet und nur mit der Dualität von Himmel und Erde gearbeitet werden können. Die „Erdleute“ hätten dann mit den Anregungen aus der Einstiegsphase weiterarbeiten können. Wie das Beispiel des Büffeltanzes gezeigt hat, lassen sich bestimmte Tiere leichter im Tanz nachahmen als andere, dies wäre für eine Differenzierung in der Gruppenarbeit zu bedenken.

Insgesamt hat es sich als sehr lohnend erwiesen, einmal etwas ganz anderes auszuprobieren. Wir hatten sehr viel Spaß beim gemeinsamen Tanz, und ich konnte die Schüler von einer neuen Seite kennenlernen.

Überlegungen zum Umgang mit dem Halbfas-Konzept

In dieser Einheit ist es gelungen, das Gespür der Schüler für religiöse Ausdrucksformen zu entwickeln. Sie haben erkannt, daß es bei den Indianern religiöse Formen gibt, die im Leben der Indianer eine existentielle und heilige Bedeutung haben. In einer erfahrungsoffenen Unterrichtsgestaltung hatten die Schüler Gelegenheit, der emotionalen Dimension des indianischen Glaubens nachzuspüren. Das erlebnisorientierte Vorgehen wird in einer der neuen religionspädagogischen Publikationen als ein Gewinn der Symboldidaktik bezeichnet. Es wird hervorgehoben, daß den Schülern im Unterricht die Möglichkeit zum experimentierenden Mitvollzug von Religion gegeben werden müsse. Obwohl die positiven Anstöße der Symboldidaktik honoriert werden, bleibt gerade das symboldidaktische Vorgehen von Halbfas weiter umstritten. Dabei wird vor allem das ontologische Symbolverständnis von Halbfas angezweifelt, das impliziert, daß Symbole psychosoziale Prozesse wie Identifikation, Zugehörigkeit oder Ablehnung auslösen und ein konfliktlösendes Potential bergen. Dementsprechend werden auch die didaktischen Schlußfolgerungen im Umgang mit Symbolen bei Halbfas kritisiert. Die Betonung der Symbolerziehung, bei der mit Symbolverstehen nicht in erster Linie ein kognitiver Vorgang gemeint ist, sondern eine erfahrungsbezogene Symbolaneignung, wird mißtrauisch beäugt. Lenhard meint z. B., es passe zu „einer narzistisch auf den eigenen Wohlstand ausgerichteten Gesellschaft, daß auch die Religionspädagogik Lebenssteigerung durch vertiefende religiöse Erfahrung“ verheiße und dabei „Mystik und Meditation als Wege zum Ich“ anpreise. Das hier geäußerte Unbehagen bringt eine Unsicherheit im Umgang mit Emotionen zum Ausdruck. Die der Kontrolle des Lehrers weitgehend entzogenen inneren Prozesse, die durch Symbolerfahrung ausgelöst werden können, machen skeptisch und lassen die Frage aufkommen, ob der Religionslehrer mit diesem Vorgehen nicht überfordert ist. Dieser Unsicherheit kann man m. E. nur durch Erfahrung und eine sensible Wahrnehmung der Schülerreaktionen begegnen. Meditative Unterrichtsformen können eine entspannende und wohltuende Wirkung auf den Unterrichtsprozeß haben und können durchaus auch einer anschließenden kognitiven Reflexion unterzogen werden, wie es z. B. in der siebten Stunde

dieser Einheit durchgeführt wurde. Dabei ist diese Form der Vermittlung nicht reiner Selbstzweck, sondern ermöglicht es den Schülern, auch emotional einen Zugang zu einem religiösen Thema zu erhalten.

Lenhard weist darüberhinaus auf die Gefahr hin, daß die Beschäftigung mit Symbolen zu einer Flucht in eine religiöse Scheinwelt führen kann. Die Probleme der Gegenwart rücken nicht vor in die heile Symbolwelt. Dem ist zu entgegen, daß gerade umgekehrt die Beschäftigung mit den Symbolen neue ethische Impulse setzen kann, wie das Beispiel des Tipkreissymbols zeigt.

Auch wenn es bei dem Halbfas-Konzept einige durchaus zu bedenkende kritische Punkte gibt, haben sich in dieser Einheit auch die Vorzüge seiner Didaktik gezeigt. Bei der Vermittlung der indianischen Religion konnten die Schüler immer wieder Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit herstellen, so daß eine viel lebendigere Darstellung des fremden Glaubens möglich wurde. In der Beschäftigung mit dem indianischen Glauben haben die Schüler im Laufe der Einheit ein Gespür für die tiefere Dimension der religiösen Ausdrucksformen entwickelt. Der enge Zusammenhang zwischen Lebensweise und Glaubenspraxis hat den Schülern darüber hinaus die Funktion dieser Formen sehr deutlich gemacht. Symbole und Metaphern zeichnen sich also durch ihre Vermittlungsfunktion im Unterrichtsgeschehen aus. Wie sich in den einzelnen Stunden gezeigt hat, wurde immer wieder die Einfühlungsgabe der Schüler gefordert, so daß die Vermittlung nicht auf einer rein sachlichen Ebene blieb, sondern auch die tiefere, religiöse Dimension berührt hat.

Vorteilhaft ist auch die Geschlossenheit des Halbfas-Konzepts, das ein curriculares Vorgehen im Unterricht ermöglicht. Die Behandlung fremder Religionen wird von ihm systematisch vorbereitet. In diesem Zusammenhang wurde auch die vorgelegte Unterrichtsreihe entwickelt. An der siebten Stunde über Wakan Tanka wird deutlich, daß es sinnvoll ist, langsam ein reflektierendes Denken von den Schülern zu fordern. Die Religion der Indianer war für die Schüler gut zu überblicken, so daß sie das „Gottes“-bild der Indianer in einen Zusammenhang stellen und seine Bedeutung in Ansätzen begreifen konnte. Über dieses Verständnis können nun Parallelen zu anderen fremden Religionen, aber auch zur eigenen Religion, gefunden werden. Die Behandlung der Naturreligion der Indianer bietet z. B. eine sehr gute Vorbereitung für die Vermittlung des Hindu-

ismus. Die Vorstellung der Hindus, daß Gott die Ursache von allem und zugleich in allem wirkend ist, wird von den Schülern mit dem Wissen über Wakan Tanka viel leichter verstanden werden können. Darüber hinaus haben die Symbole und Metaphern eine Schlüsselfunktion, die das Verständnis einer fremden Religion erleichtern können. Hier stecken die Vorteile des Konzeptes von H. Halbfas; problematisch dagegen bleibt, daß Halbfas die Symbole ontologisch begreift, statt in ihnen psycho- und soziokulturell gewachsene Konstrukte und damit „Zeichen“ zu sehen. Auch im Hinduismus begegnen uns Symbole der Mitte, die auf ihre Wirkung hin untersucht werden können. Für eine vollständige Umsetzung des Halbfas-Konzepts muß dieser Symbolvergleich stets mitbedacht werden. In der von mir durchgeführten Reihe war dies aufgrund der Lernvoraussetzungen der Schüler noch nicht möglich. Im Sinne einer Einführung sind hier aber wichtige Einsichten vermittelt worden, die z. B. bei einer Behandlung des Hinduismus fruchtbar gemacht werden könnten.

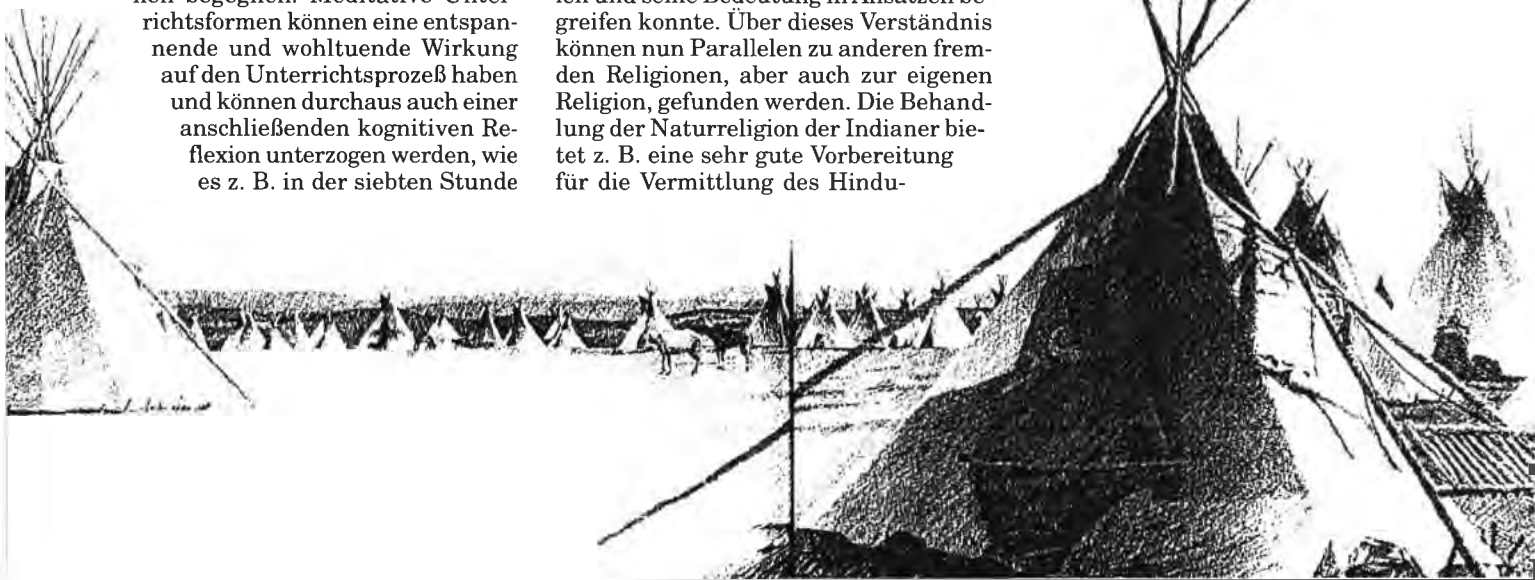
Unterrichtsmaterialien

Ich

Ich bin eins mit dem Geist der Erde.
Die Füße der Erde sind auch meine Füße
Die Beine der Erde sind auch meine Beine
Die Kräfte der Erde durchfließen mich
Die Gedanken der Erde sind auch meine Gedanken
Die Stimme der Erde ist auch meine Stimme
Alle Dinge der Erde sind auch meine Dinge
Mich umgeben die Dinge der Erde
Ich singe ihr Lied.

Hopi-Gebet

aus: Rudolf Kaiser, Geh mit leisen Schritten, München: Kösel, 1990, S. 63.



Himmel

Wind
Regen
Sonne
Wolken

Erde
Büffel
Hirsch
Bär
Adler

Wasser
Fluß
Fisch
Schilfrohr
Biber

Anmerkungen

1. Vgl. Werner Müller, Die Religion der Waldlandindianer Nordamerikas, Berlin: Reimer, 1956, S. 168f.
2. Vgl. lb., S. 169f.
3. Vgl. Mircea Eliade, Das Heilige und das Profane: Vom Wesen des Religiösen, 1. Aufl., Frankfurt a.M.: Insel, 1986, S. 31.
4. lb., S. 33.
5. lb., S. 31.
6. Vgl. Werner Müller, Die Religion der Waldlandindianer Nordamerikas, S. 174.
7. lb., S. 175f.
8. lb., S. 170.
9. Werner Müller, Glauben und Denken der Sioux: Zur Gestalt archaischer Weltbilder, 2. Aufl., Berlin: Reimer, 1970, S. 188.
10. Vgl. lb., S. 182.
11. Vgl. Mircea Eliade, Das Heilige und das Profane, S. 36.
12. lb.
13. lb.
14. Hubertus Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen: Lehrerhandbuch 6, 1. Aufl., Düsseldorf: Patmos, 1993, S. 86.
15. lb., S. 92.
16. Rudolf Kaiser, Geh mit leisen Schritten: Indianische Wegweisungen, München: Kösel, 1990, S. 64.
17. Black Lodge Singers, „Pow Wow Wow“. – Die Black Lodge Singers machen die traditionelle Pow-Wow-Musik. Ein Pow Wow ist heute ein Treffen, bei dem sich die Indianer versammeln, um in der traditionellen indianischen Art zu tanzen.
18. Der Schlag der Trommel: „... eine Trommel, die so lange geschlagen wurde, daß ich mir nicht mehr nur ihres dumpfen Schlages bewußt war. Ich hörte auf das Pochen meines eigenen Blutes ... Und ich hörte auf das Herz meines Körpers, und ich hörte auf das Herz des Berges ... Ich konnte das gewaltige Herz des Berges hören. Ich konnte mein eigenes Herz hören. Und sie waren eins.“ Frank Waters. Zitiert nach: Rudolf Kaiser, Geh mit leisen Schritten, S. 68.
19. Vgl. Bernhard Dressler, „Bilder, Symbole, Metaphern: Zum Paradigmenwechsel im Religionsunterricht“, Arbeitshilfen Gymnasium: Texte, Materialien, Dokumente, Heft 6: „Symbole und Metaphern: Beiträge zu einer kritischen Bestandsaufnahme der Symboldidaktik“, Loccum, 1995, S. 5.
20. lb. – Ulrich Hemel, „Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich? Zum Verhältnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung“, Religionspädagogische Beiträge, 25 (1990), S. 154. – Solange es keine wissenschaftlich überprüfte integrative Symboltheorie gibt, wird ein Streit darum weiterbestehen. Je nachdem auf welche Referenzadresse (bei Halbfas sind es vor allem Tillich, Eliade, Zimmer, Kerényi, W.F. Ott) die Didaktiker sich beziehen, verändert sich das Symbolverständnis und damit natürlich auch das didaktische Vorgehen.
21. Gerhard Büttner, „Zwischen Halbfas und Biehl: Diskussionsbeiträge zur Symboldidaktik“, Der Evangelische Erzieher, 46 (1994), S. 59f.
22. Hartmut Lenhard, „Erfahrungen machen im Religionsunterricht: Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend“, Der Evangelische Erzieher, 6 (1987), S. 621.
23. lb

Der Ring des Volkes

Weit gehen meine Gedanken zurück, als unser Volk noch glücklich war. Längst hat der Weiße Mann unser schönes Land zerstört. Was von uns übrigblieb, ist Elend und Schwäche. Aber wenn ihr hören wollt, will ich erzählen, wie das Leben des Roten Volkes einmal war.

Im Winter wohnten wir in festen Dörfern. Der Schnee begrub dann unsere Kuppelhäuser, die sich an den Boden schmiegt und von Gras überwachsen waren. Niemand hätte uns zu dieser Zeit finden können. Keine Straße führte zu uns. Wir lebten von Mais, Bohnen und Kürbis, die wir auf unseren Feldern ernteten und von getrocknetem Büffelfleisch.

Ganz anders war es im Monat der roten Kirschen. Nur die Alten, Kranken und Schwachen bleiben dann im Dorf zurück. Die Felder waren bestellt, und so zogen alle, die reiten konnte, zu großen Jagdzügen in die Prärie mit ihren weiten Grasebenen und bewaldeten Flußauen. Alles, was wir das Jahr über brauchten, brachten wir aus diesen Sommerwochen heim. Das Fleisch der erlegten Tiere wurde getrocknet, die Häute zu Leder verarbeitet; nichts wurde verachtet, nichts verkam. Wir waren dem Büffel dankbar. Er gab uns Speise und Obdach.

Während der Sommerzeit in der Grassteppe wohnten wir nämlich in Zelten, die man leicht aufbauen konnte. Wir stellten lange Stangen zusammen, die wir mit gegerbten Büffelhäuten umdeckten. Ein solches Büffelhautzelt hieß bei uns Tipi. Wenn abends in allen Tipis die Feuer brannten, schimmerte das Licht gelb durch die Lederhäute und verwandelte sie in große Laternenkegel. Aus den Luftklappen stieg der blaue Rauch in den Himmel. Die Bemalung der Zeltwände mit den heiligen Zeichen des Stammes rührte unser Herz. Unsere Tipis wurden nicht in beliebiger Weise aufgestellt, son-

dern im Kreis rings um einen freien Platz. Dieser Ring des Volkes war für uns das Weltall. Kein Roter Mann lebte inmitten des Ringes, ohne Himmel und Erde hier vereint zu sehen. Eine unsichtbare Linie durchschnitt von Osten nach Westen den Kreis. Die Tipis des nördlichen Halbkreises bildeten den Himmel, die Zelte des südlichen Halbkreises die Erde. So waren alle, die im nördlichen Teil wohnten, Himmelsleute, die im südlichen Teil wohnten, Erdleute. Niemand durften die Himmelsleute untereinander heiraten, ebensowenig die Erdleute untereinander. Ein Himmelsmann konnte nur eine Erdenfrau heiraten, ein Erdmann nur eine Himmelsfrau. Jede Ehe sollte Himmel und Erde verbinden. Die Erdhälfte war nochmal geteilt. Das südöstliche Viertel vertrat die Gewässer der Erde: Meere, Seen, Bäche und Flüsse. Das südwestliche Viertel verkörperte das trockene Land.

Im Tipiring gehörte jede Sippe zu einem Teil des Weltalls. Die Himmelsleute waren Sonne und Mond, Tag und Nacht, Großer Bär, Orion, Plejaden oder Cassiopeia, Wolken, Wind oder Abendstern ... Die Erdleute aber waren Wasser, Schilfrohr, Muschel, Otter, Biber, Rotfisch, Schwarzfisch, Weide ..., soweit sie die Wasserwelt vertraten; oder Büffel, Wapiti Hirsch, Schwarzbär, Goldadler, roter, schwarzer, gelber, weißer Felsen ..., wenn sie das Land verkörperten.

Wir nannten jeden Teil wegatsche, das heißt: einen Teil, den man braucht, um ein Ganzes zu machen. Zusammen bildeten wir so die ganze Welt, das All mit Himmel und Erde. Für uns war die Welt nur in Ordnung, wenn der Ring des Volkes in Ordnung war. Jede Sippe stand allen dafür ein, daß ihre Welt, die sie verkörperte, heil blieb. Wäre durch unsere Schuld eine Tierart oder eine Pflanze ausgestorben, wäre die Ganzheit zerbrochen. Wie hätten wir dann unsere heiligen Feiern noch begehen können?

DER POCAHONTA

Die Pocahontas-Welle rollt zur Zeit durch Deutschland. Wir sehen die »indianische Prinzessin« nicht nur in dem gleichnamigen Zeichentrickfilm aus den Walt-Disney-Studios in Hollywood, sondern können sie auch in Comic-Heften bewundern, mit ihr die Zähne putzen, die Haare stylen, ihre knuffigen Freunde mit in's Bett nehmen und uns jede Nacht in die Pocahontas-Kissen kuscheln. Der Pocahontas-Mythos gehört zur amerikanischen Kultur wie Cola und Hamburger. Wie weit er sich dabei von der Realhistorie entfernt hat, davon konnten wir uns unlängst in einem amerikanischen Proseminar überzeugen, in dem wir historische Quellentexte lasen und Bilder deuteten.

Haudagen und Hamburger wollen nicht recht zusammenpassen: der historische John Smith war nicht soft sondern bärtig, der historische Krieger nicht smooth sondern pfeilschnell

Es war am 19. Dezember 1606, da begaben sich 105 Emigranten in Blackwell, England, auf drei Schiffe und stachen in See, um den Landstrich Virginia in der Neuen Welt zu kolonisieren. Im Führungsstab dieses Unternehmens finden wir zwei bekannte Namen aus dem Disney-Film: John Ratcliffe (Gouverneur) und John Smith (Kolonialoffizier). Der Abenteurer Captain John Smith (1580?-1631) war – schon weit in der Welt als Legionär herumgekommen. Trotz seines Pragmatismus konnte Smith seine Vorstellungen über die Führung einer Kolonie nicht durchsetzen: zum Präsidenten der am 13. Mai 1607 gegründeten Siedlung Jamestown wurde Edward Maria Wingfield gewählt. Der unterlegene John Smith machte sich auf, die Umgebung zu erforschen – u. a., auch, um Nahrung zu suchen; denn die neuen Siedler hatten versäumt, Felder anzulegen. Auf einer seiner Expeditionen im Dezember 1607 wurde Smith von Native Americans, Angehörigen der mächtigen Powhatan-Konföderation, ergriffen und vor ihren obersten »König«, Powhatan, geführt. Dabei soll angeblich eine Tochter des Königs, Pocahontas, Smith vor dem Tod durch die Keulen ihrer Landsleute bewahrt haben. Diese Rettungsszene bildet den Keim des späteren Pocahontas-Mythos. Aus ihr wurde eine romantische Liebesbeziehung abgeleitet. Sie liest sich in unserer Übersetzung des 1624 veröffentlichten Originals so: »Als sie mit ihren Keulen bereit waren, ihm (Capt. Smith, d. R.) das Hirn herauszuschlagen, nahm, als kein Flehen mehr half, Pocahontas, des Königs liebste Tochter, seinen Kopf in ihre Arme und legte ihren eigenen auf seinen, um ihn



*Portrait of Pocahontas in the mighty Prince...
The Indian Princess of...
POCAHONTAS OR LA BELLE SALVAGE.*



*These are the Lines that show thy Face, but these
That show thy Grace and Glory, brighter be:
Thy Faire Discourses and Fowle Overthrowes
Of Salvages, more Civilized by thee,
Best show thy Spirit and to a glory winne,
So thou art Brave without but Godde within.*
CAPTAIN JOHN SMITH

vor dem Tode zu bewahren; worauf der Herrscher es zufrieden war, daß er leben solle, um ihm Beile zu fertigen und ihr Glöckchen, Perlen und Kupfer...« 1608 brannte fast die ganze Siedlung nieder, die Bewohner litten Hunger. Über die ersten Winter soll Powhatans Stamm sie mit Vorräten versorgt haben. Im September 1608 wurde Smith zum Präsidenten von Jamestown gewählt und sorgte durch zeitweilig brutales Vorgehen für Disziplin in der Kolonie, mit der es tatsächlich vorübergehend aufwärts gehen sollte. 1609 kehrte Smith nach England zurück, wo er unter seinem Namen drei Berichte über seine Reisen veröffentlichte, jedoch nur den ersten selbst verfaßte. Die Begegnung zwischen Captain John Smith und

der »Indianerprinzessin« Pocahontas wurde seither in U.S.-amerikanischen Liedern, Gedichten, Romanen, Dramen, Bildern und Filmen immer wieder romantisierend gefeiert. Historisch gesehen sind die Schilderungen in Smith's »Generall Historie« (1624) äußerst fragwürdig; seine Liebesbeziehung zu Pocahontas wird in der Wissenschaft als späte Fiktion des Engländers betrachtet. Bereits in dem Bericht »A True Relation of ... Virginia« (1608) sowie in »A Map of Virginia« (1612) erzählt er von seinem Aufenthalt bei den »Wilden«. Pocahontas wird in diesen frühen Berichten als Powhatans zehnjährige Tochter erwähnt. Smith war damals ein erfolgreicher und bekannter Abenteurer und Entdecker – noch 1614

Pocahontas, »die schöne Wilde«: als zur Christin »domestizierte« Rebecca



Tabak war die beste Medizin für eine Friedenspfeife zwischen der indianischen Urbevölkerung und den englischen Kolonisten

kartierte er die Küste Neuenglands – dann wurde es still um ihn. Nicht zuträglich war dies seinem Ego, das penetrant nach Profilierung schrie. So liegt der Verdacht nahe, Smith könnte die Episode in seinem Werk romantisch ausgeschmückt haben, um ein bißchen von dem Ruhm zu profitieren, den »Prinzessin Pocahontas« bei ihrem London-Besuch 1616 errang. Nach Meinung vieler Ethnohistoriker handelte es sich bei der von Smith geschilderten Szene um ein Adoptionsritual, bei dem der Aufzunehmende nach einer symbolischen Tötung von einem Stammesmitglied berührt und in die Gemeinschaft aufgenommen wird. Ob der Vorfall stattgefunden hat oder nicht – Smith's Leben scheint nicht ernsthaft bedroht gewesen zu sein. Die Liebesgeschichte, die zum Mythos wurde, gab es nicht (es sei denn, es handelte sich um eine Beziehung zu einer Minderjährigen!). Pocahontas – oder Matoaka – (1595?-1617) war die jüngere Tochter Powhatans – nicht die einzige, wie der Film suggeriert. Es läßt sich belegen, daß sie von 1608 an regelmäßig Jamestown besuchte, wo sie mit den Kindern spielte und eine Art Verbindungsglied zwischen den Siedlern und Powhatan darstellte. Nach Smith's Abfahrt nach England stellte Pocahontas ihre Besuche in Jamestown ein. Im Frühjahr 1612 entführte Kapitän Samner Argal, ein führender Kolonialist, die jetzt etwa 16jährige Pocahontas nach Jamestown, wo sie am 13. April 1612 eintraf. Sie sollte als Geisel dort das »gute« (siedlerfreundliche) Verhalten der Powhatan-Konföderation garantieren. 1613 konvertierte Pocahontas zum Christentum – und hieß von nun an Rebecca.

Pocahontas als Museumsstück

Powhatan widersetzte sich der Ankündigung ihrer Heirat mit dem bürgerlichen Engländer John Rolfe (1585-1622) nicht, verband mit dieser Hochzeit vielleicht Hoffnungen auf ein dauerhaft friedliches Zusammenleben von Indianern und Siedlern und auf eine gegenseitige Annäherung. Tatsächlich kam es zu einem Gefangenenaustausch. 1616 reiste Pocahontas zusammen mit Rolfe und ihrem Kind nach England – wo sie als

Von Disney frei erfunden: mit der echten Pocahontas hat sie nichts gemein, bis auf Haarfarbe, Oberarm-Tattoo und Geschlecht

TASCHENMYTHOS

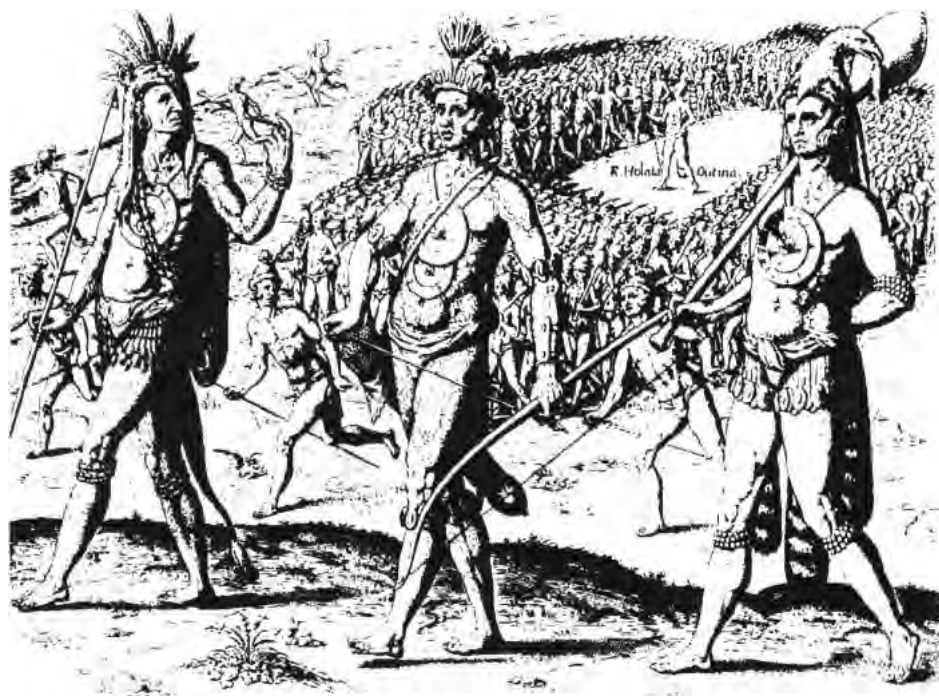


indianische Prinzessin und »exotische Edle Wilde« von der Queen und der Londoner Gesellschaft empfangen wurde, aber trotz der ihr bezeugenden Freundlichkeit, trotz einer Erneuerung ihrer Bekanntschaft mit Smith, litt sie an Heimweh. Alle Vorbereitungen für ihre Rückkehr waren getroffen, als sie im März 1617 plötzlich starb. Ob an Pocken, Tuberkulose oder Lungenerkrankung ist nicht geklärt. Auch das ist ein Mythos.

Mythos und Biographie

Der »Mythos Pocahontas«, wie ihn Leslie A. Fiedler nennt, wurde also nicht 1995 von Disney erfunden. Vielmehr muß für den Film das alte Bild der »Indian Princess« erhalten. Dieser Stereotyp begegnet uns als wunderschöne Hauptlingstochter, die, ästhetisch makellos und erotisch anziehend zugleich, in ihrer hohen ethisch-moralischen Gesinnung das Glück ihres Volkes über die Liebe ihres Lebens stellt. Mit der historischen Pocahontas hat das alles wenig zu tun.

Fangen wir mit den Äußerlichkeiten an und halten die beiden Bilder nebeneinander – das der historischen und das der Disney-Pocahontas. Es fällt auf, daß bei Disney die Figur wesentlich »indianischer« aussieht als auf dem zeitgenössischen Kupferstich. Da auch die Kinder merken sollen, worum es geht, und da gleichzeitig dem »glamour appeal« Hollywoods entsprochen wird, arbeiten Disneys Zeichner mit Überspitzungen: ein scharf geschnittenes, leicht kantiges Gesicht, volle erotische Lippen (Schmollmund), weit auseinanderstehende Mandelaugen unter hochgewölbter Stirn mit einem verschwindend kleinen Näschen (»Kindchen«-appeal) und leicht braune, makellose Haut. Hinzu kommt der im Film katzenhaft geschmeidige Körper einer Barbie-Puppe. Die Film-Pocahontas hat einen überlangen schlanken Hals, schlanke lange Arme mit winzigen schmalen Händen (oft ohne Fingerkonturen) und besitzt wohlproportionierte Brüste, deren Wirkung durch eine Westpantale unterstrichen wird, die gleichzeitig eine wohlgeformte Hüftpartie akzentuiert. Die langen, schlanken Beine enden in jenen winzig-zehenlos atrophierten Füßen, die wir auch von Barbie kennen. All das sucht man auf Bildern der historischen Pocahontas vergeblich – die einzige sichtbare Ähnlichkeit ist das dunkle Haar: man sieht es auf den alten Stichen – es wird von Smith beschrieben – und im Film ist es auch nicht zu übersehen, besonders nicht in der Rettungsszene, wenn es sich wie eine dunkler Vorhang schützend über Smith senkt als Teil des Mythos. Nicht zu vergessen: die Pocahontas im Film ist eine junge, erwachsene Frau nicht ganz leicht zu bestimmenden Alters, vielleicht etwa zwanzig. Die historische Pocahontas war im Jahre 1608, als sie Smith kennenlernte, knapp dreizehn oder gar erst elf Jahre alt (die Quellen sind widersprüchlich). Eine Liebesgeschichte mit einer Dreizehnjährigen wäre politisch höchst unkorrekt, auf keinen Fall Stoff für einen Disney-Film! Auch die Darstel-



lung Smiths als blond-blauäugiger Softie mit Barbie-Partner Ken-appeal widerspricht deutlich dem Bild des bärtigen Hautdegen, als welcher Smith auf historischen Abbildungen erscheint.

Hollywoods späte Reue

Nach unzähligen Filmen, in denen Indianer als blutrünstige Wilde dargestellt wurden, meldet sich Hollywoods schlechtes aber »politisch korrektes« Gewissen verstärkt seit »Der mit dem Wolf tanzt«. Auch der Disney-Zeichentrickfilm ist offensichtlich bemüht, mit dem Bild der Indianerprinzessin und Edlen Wilden Pocahontas frühere filmische Verunglimpfungen der amerikanischen Urbevölkerung zu kompensieren. Zu dieser Wiedergutmachungsstrategie paßt unter anderem der Versuch, die »indianische Prinzessin« einerseits äußerlich möglichst authentisch darzustellen, andererseits aber auch züchtig und moralisch. Auf der ersten zeitgenössischen Abbildung einer indigenen Frau aus Virginia, einem Aquarell des erfolglosen Koloristen John White aus dem Jahre 1585, »Cheife Herowan's wyfe of Pomeoc« (Bild rechts), sehen wir eine Frau mit Gesicht- und Oberarmtätowierungen oder -bemalungen und nackter Brust. Im Disney-Film ist Pocahontas' Busen keusch bedeckt, aber ihr gerefftes Oberbein und der Lederrock sind White's Original zum Teil nachempfunden und lassen verführerisch eine Schulter frei, deren Arm ein ähnliches Ornament ziert wie den Oberarm von Hauptling Herowan's Frau im vierhundertjährigen Aquarell. Ähnlich verhält es sich auch mit dem im Film dargestellten Feldern und Behausungen, die ebenfalls auf White's Originale zurückführbar sind, wie auch mit »Powhatans Mantel«, der im Film vom Genannten dem siechen Schmidt umgelegt wird: das Original ist noch heute zum Kummer der Powhatan-Nachfahren im Ashmole-

an Museum der Oxford University in England unter Glas zu bestaunen. Dieser offensichtlich um multikulturellen Ausgleich bemühte Film wurde als »wertvoll« eingestuft. Er drückt vielleicht die Sehnsucht der Amerikaner nach »Unschuld« gegenüber der Urbevölkerung aus, aber statt einer Auseinandersetzung mit der indianisch-euroamerikanischen Geschichte wird diese verklärt, verklittert und romantisiert. Wie alle Stereotype sagt auch Pocahontas fast nichts aus über jene, die zu verkörpern das Bild vorgibt, also Frauen der südlichen Küsten-Algonkin-Völker im 16./17. Jahrhundert, zu denen die Powhatan-Konföderation zählte. Dafür verrät die Filmfigur aber umso mehr über die Bedürfnisse und Wünsche jener, die sich des Stereotyps bedienen, also der Hollywood-Produzenten, und über den Geschmack vieler Menschen in den USA – auch bei uns?

So wurden die Kolonisatoren in Virginia empfangen: zumindest in der Erinnerung der englischen Kupferstecher

Bandagierter Penis, freie Frauenbrust: soviet Ethnologie kommt bei Disney nicht vor



■ ANNE HEGERFELDT, LARS HERDE, ANNE-KATHRIN SCHLEGEL, ANDREA SCHULZ, ANDREA WENDT UND HARTMUT LUTZ

Von der wirklichen Schönheit der indianischen Menschen ist im Film nichts zu sehen



De homine.

Die Geburt des modernen Menschen in Joseph Haydns Oratorium 'Die Schöpfung' (1798)

1. Einige Vorüberlegungen zu den didaktisch-methodischen Chancen und Grenzen des Unterrichts über biblische Anthropologie

Das Sek II Kursthema 'Anthropologie' ist eines hinsichtlich der Vermittlung eines hinsichtl. des theologischen Anliegens entscheidende, aber hinsichtl. der Vermittlung das schwierigste. Denn bei keinem weiteren Oberstoffthema ('Christologie', 'Ethik', 'Gottesfrage') geraten das biblisch-theologische und das moderne Selbstverständnis in einen solch scharfen Widerspruch wie bei der Frage nach dem biblisch/christlichen und dem modernen, bzw. postmodernen Menschenbild, scheint es doch zu sein, daß wir von einer Inkompatibilität beider Menschenbilder reden müssen.

Die Fragen haben sich gewandelt. Der heutige Mensch steht weder wie einst Luther vor der Frage: Wie bekomme ich einen gnädigen Gott? Noch vor der Frage: Wo ist Gott? Die modernen Fragen sind die Fragen nach der Identität, der Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung: Wer bin ich? Was mache ich aus mir? Wer will ich und wer soll ich sein?

Theologisch formuliert: Die anthropologischen Frage nach dem Sinn und der Aufgabe menschlicher Existenz hat sich von der soteriologische Frage nach der Rechtfertigung und von der theologische Frage nach der Existenz Gottes gelöst und sie beide für obsolet erklärt.

Der unter dem Einfluß von Karl Barth stehende Theologe Walter Kreck gibt uns hier nun folgenden Hilfe:

Weil der Freispruch Gottes in Jesus Christus allein in Gott selbst begründet ist, weil sich darin Gottes Gottheit offenbart, darum kann und muß er überall verkündet werden

- ohne Rücksicht darauf, ob nach unserer Meinung die Situation dafür günstig ist oder nicht. Die törichte Rede, weil heute der Mensch nicht wie Luther nach der Rechtfertigung durch Gott frage, da ihm Gott selbst überhaupt fragwürdig sei, deshalb könne man sie auch nicht verkündigen, sondern müsse zunächst auf die Sinnfrage bzw. die Frage der Existenz Gottes überhaupt eingehen, verrät eine völlige Unkenntnis dessen, was Gerechtigkeit Gottes heißt. Als ob der sich verkrümmte Mensch nach diesem Deus iustificans von sich aus recht fragen könne! Er ist ja der Mensch, der – wie Luther sagt – nicht will und nicht wollen kann, daß dieser Gott ist, er muß ein Gottesleugner sein.

Abgesehen davon, daß hier wohl eine etwas aus der Mode geratene religionspädagogische Konzeption zugrundeliegt, erklärt sich ja der zeitgenössische Mensch in der Lage, auf die Frage nach seiner Existenz eigenständige Antworten geben zu können. M.a.W.: Der Mensch erkennt sich als erlösungsbedürftig und hält sich gleichermaßen als selbsterlösungsfähig.

Wenn aber die Frage nach dem Menschen und die Frage nach Gott soweit auseinanderfallen, daß der Mensch sich nicht mehr bewußt ist, daß er von Gott als Mensch definiert ist, gerät er unter den Zwang, sich ständig vor dem Forum seiner selbst rechtfertigen zu müssen.

Für den Philosophen Odo Marquard formuliert sich die Sinnfrage des heutigen Menschen so:

Mit welchem Recht gibt es dich überhaupt und nicht vielmehr nicht, und mit welchem Recht bist du so, wie du bist, und nicht vielmehr anders? Unter dem Druck dieser Frage muß sich fortan jeder Mensch in toto ständig zur Disposition stellen: jedermann hat – als säkularisiertes *causa sui* – ohne Pardon die totale Beweislast für sein eigenes Seindürfen und Soseindürfen. Zum exklusiven menschlichen Lebenspensum wird: vor einem Dauertribunal, bei dem der Mensch zugleich als Ankläger und Richter agiert, die Entscheidung dafür leben zu müssen, daß es ihn gibt, und nicht vielmehr nicht, und daß es ihn so gibt, wie es ihn gibt, und nicht vielmehr anders.

An die Stelle der Erfahrung mit Gott, der 'deine Gerechtigkeit heraufführen wird wie das Licht und dein Recht wie den Mittag' (Ps 37,6), tritt der Legitimationsdruck, Selbstleistungszwang und Rechtfertigungsdruck. Die von mir und vor mir selbst zu beantwortende Frage nach dem Grund und dem Wesen meiner Existenz bedeutet eine ständige In-Frage-Stellung und Selbstrechtfertigung meiner selbst. Für Gnade, Vergebung und Trost ist jedoch kein Raum, wo ich mich selbst vor mir selbst rechtfertigen muß.

Wie nahe sich Selbsterlösung/-rechtfertigung und Selbstzerstörung kommen, zeigt der Soziologe Ulrich Beck:

Die Konsequenz ist, daß die Menschen immer nachdrücklicher in das Labyrinth der Selbstverunsicherung, Selbstbefragung und Selbstvergewisserung hineingeraten. Der (unendliche) Regreß der Fragen: 'Bin ich wirklich glücklich?', 'Bin ich wirklich selbsterfüllt?', „Wer ist das eigentlich, der hier >ich< sagt und



fragt?“, führt in immer neue Antwort-Moden, die in vielfältiger Weise in Märkte für Experten, Industrien und Religionsbewegungen umgemünzt werden. In der Suche nach Selbsterfüllung reisen die Menschen nach Tourismuskatalog in alle Winkel der Erde. Sie zerbrechen die besten Ehen und gehen in rascher Folge immer neue Bindungen ein. Sie lassen sich umschulen. Sie fasten. Sie joggen. Sie wechseln von einer Therapiegruppe zur anderen. Besessen von dem Ziel der Selbstverwirklichung reißen sie sich selbst aus der Erde heraus, um nachzusehen, ob ihre Wurzeln auch wirklich gesund sind.

Was ist dem entgegenzusetzen?

Das meine und glaube ich, daß ich Gottes Geschöpf bin, das ist, daß er mir gegeben hat und ohne Unterlaß erhält Leib, Seele und Leben, Gliedmaßen klein und groß, alle Sinne, Vernunft und Verstand, und so fort, ..., dazu alle Kreatur zu Nutz und Notdurft des Lebens dienen läßt: Sonne, Mond und Sterne am Himmel, Tag und Nacht, Luft, Feuer, Wasser, Erde und was sie trägt und hervorbringen vermag, Vogel, Fisch, Tier, Getreide und allerlei Gewächs, ferner was mehr leibliche und zeitliche Güter sind: gut Regiment, Friede, Sicherheit.

Auch gerade an der poetischen Qualität des Textes wird spürbar, daß hier ein Mensch spricht, der sich eins weiß mit sich selbst und der Natur, der sein Vertrauen darauf setzt, daß er trotz seines Sündigseins durch die Gnade Gottes gerechtfertigt ist, der weiß, daß er so, wie er ist, von Gott gewollt und geliebt ist. Nun wäre der Text unangemessen ausgelegt, wenn wir ihn in einer Art anthropozentrischen Engführung so deuteten, als sei die Schöpfung mit ihren Schöpfungsgaben allein und nur auf den Menschen als der Krone der Schöpfung hin ausgerichtet. Nein, so wie der Mensch verantwortlich für ein 'gut Regiment, Friede und Sicherheit' ist, so ist er gleichermaßen verantwortlich für den Erhalt der Schöpfung, deren Teil er ist. Die hier deutlich werdende Erfahrung Luthers kann aber doch eigentlich nur dann verständlich und vermittelbar ge-

macht werden, wenn man Rechtfertigung nicht nur als Lehre, als Theorie oder zentralen Glaubensartikel versteht, sondern als die in der Lebensgeschichte verankerte Glaubenserfahrung, daß Gott dem Menschen rechtfertigend zugekommen ist.

Die Aufgabe müßte darin bestehen, einen Zusammenhang zwischen den theologischen Aussagen und der existentiellen Situation der SchülerInnen herzustellen. Im Sinne der Korrelationsdidaktik wäre es ja, stets nach den 'Anknüpfungspunkten' von Lebensgeschichte und Theologie zu fragen. Allerdings dürfte es im Sek II Unterricht zu spät sein, solch eine Form des erfahrungsbezogenen/-vermittelnden, d.h. ganzheitlichen Unterrichts zu leisten. Was jedoch zu leisten ist, ist, daß wir mit den SchülerInnen über die Paradoxie, daß die Frage nach Erlösung eigentlich immer noch gilt, daß jedoch die Antwortsuche in diametral gegenüberliegende Richtungen weisen, reflektieren können. Die Chance, die dieses Thema bietet, beruht auf den, die SchülerInnen unmittelbar betreffenden und interessierenden Konfliktfeldern, die für mich in dem Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung einzuordnen sind.

Zu einer Konzeption für einen Sek II. Kurs 'Anthropologie':
Der Mensch auf der Suche nach Identität, Lernfeld C (A, D)

1. Einstieg:

1.1 Der Mensch auf der Suche nach Identität

- Labyrinth als Symbol der Suche nach Grund und Ziel des Lebens
- The Pilgrim's Progress, John Bunyan
- Das Labyrinth des Herrn de Villiers
- 'Stufen'

1.2 Das Menschenbild der Moderne Joseph Haydn, Der zur Mündigkeit bestimmte Mensch

1.3 Das biblische Menschenbild: Der Mensch als imago dei und imago mundi zwischen Freiheit und Verantwortung

- die biblischen Schöpfungsberichte im Vergleich: die anthropologischen (kosmologischen und theologischen) Aussagen
- Vergleich der anthropologischen Aussagen mit Platons 'Kugelmythos'
- =>der Mensch, das vom göttlichen Ich in die Freiheit, aber auch in die Verantwortung gerufene Du
- die Bedeutung der Ur-Sünde im Werdungsprozeß des Menschen (EA 5)
- =>Sündigsein als Merkmal des Menschseins
- ... und doch angenommen: Die Erlösung des Menschen im Glauben (Lk 15, Röm 3)
- =>Erlösungsbedürftigkeit als Merkmal des Menschen

2. Konkretionen:

2.1 Der Mensch in seinem Verhältnis zwischen Gott und Natur

2.1.1 Menschenbilder in philosophischen Entwürfen (Descartes, Kant, Marx, Nietzsche, Freud, Sartre u.a.)

2.1.2 biblisches Menschenbild contra Aufklärungsoptimismus

- Heinz Zahrnt, Glanz und Elend der Aufklärung
- =>der selbstverantwortliche Mensch, der verstärkt die Unverfügbarkeit des Daseins erfährt

2.2. Der Mensch in den Verantwortungsbeziehungen vor Gott

2.2.1 Der Mensch in der Verantwortung für den Mitmenschen

- Helmut Gollwitzer, Das Hohelied der Liebe

=>der Mensch, der in der Liebe Gottes seine (personale) Identität findet

2.2.2 Der Mensch in der Verantwortung für den Schöpfungsprozeß

- Wolfgang Huber, Der Mensch zwischen Schöpfungsgedanken und Fortschrittsglauben

=>Verantwortung als Selbstbegrenzung des Menschenmöglichen

3. Zusammenführung: Der Mensch vor Gott

- Martin Luther, Von der Freiheit, 1520
- Günter Brakelmann, Leistung frei von Zwang (EA 3; 4)
- =>'simul justus et peccator' als Antwort auf den Glauben an die Machbarkeit des eigenen Menschseins als Grund der Selbstverfehlung

4. Ausblick: Der Mensch, der in der Not auf Gott vertrauen und hoffen kann

- Dietrich Bonhoeffer, Wer bin ich?
- =>der Mensch, der trotz Bedrängnis seine Identität im Glauben bewahrt

I. Zur didaktischen Relevanz des Themas

Mein Anliegen läßt sich damit umschreiben, daß ich versuche, die neuzeitliche Entwicklungslinien des Selbstverständnisses des Menschen und seines Verhältnisses zu Gott aufzuweisen. Das moderne Selbstverständnis des Menschen steht in der Tradition der Aufklärung. Der Mensch identifiziert sich selbst als ein autonomes, vernünftiges und verantwortungsfähiges Subjekt, das sich von der Leitung Anderer freigemacht hat und somit mündig geworden ist: zum Beherrschen und Erklären der Welt und seiner selbst.

Dieses 'Projekt der Moderne' ist mehr als fraglich geworden. Der Mensch sieht sich heute in einem für ihn unübersichtlich gewordenen Netz selbstgeschaffener Zwänge ausgeliefert, die ihm letztlich jeglicher Selbständigkeit und Verantwortung entheben.

Nicht zuletzt die ökologischen Folgen der Selbstermächtigung des Menschen – hier ist beispielsweise auf die Rheinüberschwemmungen hinzuweisen –, die zwar noch als 'Jahrhundertereignisse' relativiert werden, zeigen an, daß wir es mittlerweile nicht mehr 'nur' mit Naturkatastrophen und mit einer umfassenden 'Kulturkatastrophe' zu tun haben.

Angesichts dieser Situation ergibt sich als Aufgabe für den RU zweierlei:

- Der RU muß die biblische Botschaft in Erinnerung rufen, daß sich das Menschsein aus der Verantwortungsbeziehung gegenüber dem Schöpfer und gegenüber den Mitgeschöpfen ableitet.
- Der RU muß aus der Perspektive der biblischen Überlieferung in dem modernen Autonomiestreben die menschliche Hybris, des 'Sein-Wollens-wie-Gott', aufdecken und gleichzeitig auf die befreiende Bedeutung der biblischen Botschaft verweisen, daß der Mensch sich nicht – bspw. kraft seiner Vernunft – aus sich selbst heraus erklären muß, sondern sich als das von Gott gewollte und geliebte Geschöpf betrachten darf.

Mein didaktisches Interesse ist – zusammenfassend formuliert – darauf ausgerichtet, den Selbst-Werdungsprozeß des Menschen in Bezug zu seinem Gottes- und Weltverständnis anhand verschiedener Welterklärungsmodelle aufzuzeigen. Zum Menschenbild in Joseph Haydns Oratorium, Die Schöpfung (1798)

Das 1798 in Wien uraufgeführte Oratorium 'Die Schöpfung' von Joseph Haydn (1732-1809) beruht auf dem Libretto von Gottfried van Swieten (1734-1803), der sich wiederum an John Milton, Paradies Lost, 1665, orientiert hat. Der Erfolg war in allen Aufführungen überwältigend. Der Haydn-Forscher Martin Stern schreibt:

„Wenn man (...) die Dankeschreiben und die Berichte jener Aufführung überliest, die Haydn zugestellt oder von Hörern und Rezensenten weitergegeben und veröffentlicht worden sind, befestigt sich der Eindruck, in diesem Werk hätten sich Lieblingsvorstellungen und -wünsche einer ganzen Epoche künstlerisch erfüllt.“

Diese Bewertung begründet die Bedeutung des Oratoriums geradezu als ein Paradigma des sich formierenden modernen Selbstverständnisses. Es soll mir als Anknüpfungspunkt dafür dienen, nach den Voraussetzungen und Folgen des aus der Religionsepoche erwachsenen modernen menschlichen Selbstverständnisses im Beziehungsgefüge zwischen Gott und Welt zu fragen.

„Wenn man (...) die Dankeschreiben und die Berichte jener Aufführung überliest, die Haydn zugestellt oder von Hörern und Rezensenten weitergegeben und veröffentlicht worden sind, befestigt sich der Eindruck, in diesem Werk hätten sich Lieblingsvorstellungen und -wünsche einer ganzen Epoche künstlerisch erfüllt.“

Diese Bewertung begründet die Bedeutung des Oratoriums geradezu als ein Paradigma des sich formierenden modernen Selbstverständnisses. Es soll mir als Anknüpfungspunkt dafür dienen, nach den Voraussetzungen und Folgen des aus der Religionsepoche erwachsenen modernen menschlichen Selbstverständnisses im Beziehungsgefüge zwischen Gott und Welt zu fragen.

II. Zum Wesen des Oratoriums

Zunächst eine Vorbemerkung zum Wesen des Oratoriums in Abgrenzung von der Oper, um die besondere theologische Aussagekraft des Oratoriums von Haydn erschließen zu können.

In der Musikwissenschaft handelt es sich bei dem Oratorium „um eine Erzählung einer vergangenen Geschichte, die es gilt (,) ins gegenwärtige Bewußtsein zu bringen.“ In dem der epischen/ erzählenden

Gattung zuzurechnenden Oratorium wird mit den Mitteln des Chor- und Solovortrags von einer vergangenen Welt, bzw. Zeit erzählt, die nicht mehr die unsrige ist. Anders in der Oper. Hier wird mit typisch dramatischen Elementen des Dialogs und auch der Mimik und Gestik ein an sich schon abgeschlossenes Geschehen auf der Bühne wieder vergegenwärtigt, in Szene gesetzt. Der Musikwissenschaftler Winfried Kirsch formuliert es so: In der Oper geht es um die „anschauliche Darstellung einer Geschichte, die sich einst und irgendwo abspielte und sich nun gegenwärtig (auf der Bühne) wiederholt.“

Das heißt also: Während in der Oper Vergangenheit hör- und sichtbar zur Gegenwart erhoben wird, bleibt das Oratorium der Schilderung der Vergangenheit verhaftet. Oder auch so: In der Oper wird ein sich gerade ereignendes, im Oratorium ein sich bereits ereignetes Geschehen aufgeführt.

Allerdings werden im Oratorium insofern Vergangenheit und Gegenwart miteinander in einen Zusammenhang gebracht, als daß hier geschichtliche Ereignisse berichtet werden, die in unsere Gegenwart hineinwirken. Seiner Intention als geistliches Chorwerk nach will also das Oratorium Heilsereignisse als geschichtliche Ereignisse in ihrer gegenwärtigen Bedeutung darstellen. Mit anderen Worten: Das Oratorium stellt uns ein heilsgeschichtliches Ereignis vor, unter dessen Wirkung wir heute noch stehen. Die formal-inhaltlichen Möglichkeiten des Oratoriums und die heilsgeschichtliche Verkündigungsabsicht kommen so zur Deckung: Das Oratorium dient der Bewußtmachung des transzendental Fortbestehenden.

III. Zum Aufbau des Oratoriums ‘Die Schöpfung’

Haydns Oratorium gliedert sich in drei Teile. Der Erste (1.-14.) und der Zweite Teil (15.-26.) beinhalten die Darstellung der sechs Schöpfungstage. Nach der präludierenden Schilderung des ersten Tages folgen die weiteren Tage, die in etwa nach folgendem Schema aufgebaut sind: Auf das Bibelwort folgt eine Arie, rezitativisch wird die Schilderung beendet, und der Lobpreis Gottes durch die Engel bilden den triumphalen Abschluß. Der Dritte Teil (27.-32.) enthält die Schilderung des Paradiesglücks und besteht im wesentlichen aus zwei ausgedehnten Duetten zwischen Adam und Eva.

Bemerkenswert ist, daß die ersten beiden Teile mit den biblischen Schöpfungsbericht in einem engen textlichen Zusammenhang stehen, während der Dritte Teil als eine Art Anhang erscheint, weil sein Inhalt weder einen inhaltlichen Bezug zum eigentlichen Schöpfungsakt noch einen Bezug zum Text der Genesis aufweist. Gleichwohl ist er für die Deutung des Textes von zentraler Bedeutung.

IV. Zur Analyse des Textauszugs

Bevor wir uns den Textauszügen zuwenden, müssen wir uns noch einer stilistischen Besonderheit annehmen.

Das Schöpfungsgeschehen wird in einer sehr naturalistischen Weise als ein Prozeß beschrieben, der sich in sechs gewaltigen ‘qualitativen Sprüngen’ aus dem Nichts in die Vollendung verwirklicht und nun in dieser Weise jedem Menschen gewärtig ist. Ein durchgängiges Stilelement im Ersten und Zweiten Teil ist die Verwendung unterschiedlicher grammatischer Zeitformen für den eigentlichen Schöpfungsbericht im Rezipiativ (episches Präteritum; s. Nr.23 und 25) und für die Kommentierung und dem Schöpferlob in der Arie und dem Chor (Präsens; s.Nr.24 und 26). Diese wechselnde Tempuswahl für den Vergangenheitsbericht und die gegenwärtige Betrachtung macht einerseits den Unterschied deutlich „zwischen Gott, der die Dinge ‘machte’, d.h. zwischen dem in der Vergangenheit liegenden Schöpfungsvorgang(,) und denjenigen, die das Geschaffene anschauen, d.h. gegenwärtig haben.“ Andererseits wird durch die Wahl der Tempusform Präsens daraufhingedeutet, daß der gegenwärtige Zustand als die Vollendung der von Gott gewollten Schöpfung zu betrachten und zu bewundern ist.

Übertragen auf die Erschaffung von Adam und Eva bedeutet dies, daß das erste geschichtliche Menschenpaar in die Gegenwart der diese Geschichte rezipierende Menschen gerückt wird und diese sich, bzw. ihre Idealtypik hierin wiederfinden.

24. Arie

Mit Würd’ und Hoheit angetan,
5 Mit Schönheit, Stärk’ und Mut begabt.
Gen Himmel aufgerichtet, steht
Der Mensch,
Ein Mann und König der Natur.
Die breit gewölbt’ erhabene Stirn
10 Verkünd’t der Weisheit tiefen Sinn
Und aus dem hellen Blicke strahlt
Der Geist,
Des Schöpfers Hauch und Ebenbild.
An seinen Busen schmieget sich,
15 Für ihn aus ihm geformt,
Die Gattin hold und anmutsvoll.
In froher Unschuld lächelt sie,
Des Frühlings reizend Bild,
Ihm Liebe, Glück und Wonne zu.

Dieses ganz im Sinne des Menschenbildes des Aufklärungszeitalters gestaltete Menschenpaar bildet Höhepunkt und Abschluß des göttlichen Schöpfungsaktes, das durch ein kräftiges Gotteslob abgerundet wird.

26. Chor und Terzett

Chor Vollendet ist das große Werk;
Der Schöpfer sieht’s und freuet sich.
25 Auch uns’re Freud’ erschalle laut!
Des Herren Lob sei unser Lied!

Mit diesem Finale im Zweiten Teil ist der Schöpfungsakt eigentlich abgeschlossen, und dem Oratoriumsablauf wäre eigent-

lich Genüge getan. Das Oratorium endete dann in dem Moment, wo die ‘historischen’ Situation des ersten Menschenpaares im biblischen Paradies für einen Augenblick zu einer realen, gegenwärtigen Existenz wird, um sich wieder in die Vergangenheit zurückzuziehen. Es träte dann wieder zwischen den gegenwärtigen Menschen und dem Menschen der Schöpfung die unüberwindliche Distanz des Geschichtlichen. Theologisch gesprochen würde für einen Moment – artikuliert in der Sprache und mit dem Vorstellungsvermögen des 18.Jahrhunderts- der Glanz des Menschen vor dem Sündenfall in unsere Welt hineinleuchten und wie eine paradiesische Vision etwas sichtbar werden lassen, was für uns aus eigener Kraft letztlich unerreichbar bleibt.

Haydns Oratorium findet hier jedoch nicht sein Ende, denn „vollendet’ ist hier nur das ‘große (göttliche) Werk’ der Geschichte.“ Waren die Oratoriumsteile I und II gleichsam noch ‘zwischen Himmel und Erde’ angesiedelt, so öffnet sich der Dritte Teil nun gänzlich dem diesseitigen und gegenwärtigen Bereich. Das Transzendente mündet in die Geschichte und löst sich dort auf. Auf die Welt fällt nicht mehr das tröstliche Licht der Transzendenz, die Hoffnung auf ein einstiges Leben, die Ordnung des Universums beruht nicht auf einem ewigen Gesetz von Gut und Böse, die moralischen Werte sind von Menschen gemacht.

In einer geradezu triumphalistischen Weise schreitet der mit Selbstbewußtsein und Mündigkeit ausgestattete Mensch in die von Gott geschaffene Welt hinein. Er versteht sich durchaus als dankbares Geschöpf Gottes, aber aus dem Bewußtsein, als Gottes Ebenbild geschaffen zu sein, leitet er letzten Endes für sich das Prinzip der Selbstbestimmung und der Selbstverantwortung ab und setzt das Schöpfungswerk nach eigenem Gutdünken fort. Nicht nur, daß die Schöpfung Gottes auf den Menschen hin ausgerichtet zu sein scheint, der mündige Mensch selbst tritt aus dem Schöpfungsgeschehen und wird sich seiner selbst bewußt. Das Geschöpf kehrt sich mit Dank von seinem Schöpfer ab.

29. Rezitativ

Adam Nun ist die erste Pflicht erfüllt,
Dem Schöpfer haben wir gedankt.
35 Nun folge mir, und jeder Schritt
Weckt neue Freud’ in unsrer
Brust,
Zeigt Wunder überall.
Erkennen sollst du dann,
Welch unaussprechlich Glück
40 Der Herr uns zudedacht,
Ihn preisen immerdar,
Ihm weihen Herz und Sinn.
Komm, folge mir, ich leite dich.

Konsequenterweise überwindet dann Haydn auch im Dritten Teil den traditionell epischen Charakter des Oratoriums zugunsten der gegenwärtigen, direkten Rede und Gegenrede der Oper, um die ‘Gegenwart’ des heilsgeschichtlichen Ereignisses eins werden zu lassen mit

der Gegenwart des Zuschauers. „Auf diesen Punkt höchster Unmittelbarkeit ist die gesamte Dramaturgie der Schöpfung hin angelegt.“ Dieser Teil spielt zwar strenggenommen noch im geschichtlichen Paradies, „sie ist jedoch durch ihre Anschaulichkeit sowie durch ihre opernhafte Identifikationsoffenheit realiter bereits in der Gegenwart der Aufführungssphäre transponiert.“ Martin Stern schreibt hierzu, daß mit den Liebesduetten zwischen Adam und Eva „ein weltliches Paradies gelebte Wirklichkeit geworden“ sei. Es verrate einen ‘ungebrochenen Glauben an die Heiligkeit der irdischen Liebe“, die als Geschenk Gottes ein Garant friedlichen Zusammenlebens dem Menschen gegeben ist. Demgegenüber warnt Uriels letztes Rezi-tativ vor menschlicher Hybris.

31. Rezitativ

Uriel O glücklich Paar! und glücklich immerfort,
Wenn falscher Wahn euch nicht verführt,
Noch mehr zu wünschen, als ihr habt,

65 Und mehr zu wissen, als ihr sollt.

Allerdings wird hier der Sündenfall als die ‘geschichtliche’ Erblast der Menschheit ausblendet. Ganz im Gegenteil: der Sündenfall wird nur als eine vage Möglichkeit künftigen menschlichen Handelns gesehen, der prinzipiell auszuweichen möglich ist. Ganz im kantischen Sinne, grundsätzlich so handeln zu können, daß die Maxime des Handelns zu einem allgemeinen Gesetz erhoben werden kann, wird dem Menschenpaar die Entscheidungsfähigkeit und -freiheit, zwischen falschem und richtigem Handeln unterscheiden zu können, zugesprochen. Zwar mögen dem Zuhörer dieses Oratoriums „die Berechtigung der Warnung (Uriels) voll gegenwärtig“ sein, aber in dem Jahrhundert zweier Weltkriege, des Holocausts und der zunehmenden ökologischen Bedrohung mag uns der Vernunftoptimismus der Aufklärung mit Skepsis, wenn nicht gar mit Zweifeln füllen.

Studenthema: Zum Menschenbild in Joseph Haydns Oratorium

‘Die Schöpfung’

Stundenlernziel:

Die Ss. sollen das Menschenbild in Haydns Oratorium ‘Die Schöpfung’ kennenlernen, und es mit dem biblischen Menschenbild Alternative A: hinsichtl. des Verhältnisses des Menschen zu Gott vergleichen, Alternative B: hinsichtl. der Rollenverständnisses zw. Mann und Frau vergleichen und es mit Blick auf die Darstellung des Sündenfalls kritisch bewerten können.

Zum Stundenverlauf:

1. Stundeneinstieg/Motivationsphase: Kurzhinweis auf Gattung ‘Oratorium’ als geistliches Chorwerk

Präsentation der Nr. 23 – 26 aus Haydns Oratorium ‘Die Schöpfung’ (Text/Musik) Ss sollen sich äußern:

- zum Charakter der Musik (festlich, eindrucksvoll, majestätisch u.ä.),
- über ihre ersten inhaltlichen Beobachtungen (Mann/Frau-Verhältnis; Auffälligkeiten im Vergleich zu den biblischen Schöpfungsberichten; Selbstdarstellung).

Textsicherung

2. Schwerpunktsetzung/Vertiefung:

Altern. A: Ausgehend von der Darstellung des Selbstbewußtseins des Menschen Untersuchung des folgenden Textes hinsichtlich des Verhältnisses des Menschen zu Gott auf dem Hintergrund des biblischen Schöpfungsberichts;

Altern. B: Ausgehend von der Darstellung des Rollenverständnisses Untersuchung des Verhältnisses zw. Mann und Frau auf dem Hintergrund des biblischen Schöpfungsberichtes.

Textarbeit (bis Z.61), Partnerarbeit

3 Ergebnissicherung:

Altern. A:

Lobpreis Gottes als Schöpfer (u.a. Z.33f) als Ebenbild Gottes : als vernunftbegabtes Wesen übernimmt es – alleinverant-

wortlich – die Statthalterschaft Gottes in der Welt (Z.35),

der vernunftbegabte Mensch, der als die Welt erkennt, erklärt und deutet (Z.63f), sich selbst anleitet (Z.43).

Altern. B:

traditionelles (Mann als ‘Mensch’, Beschützer u.a.) Rollenverständnis, Mann und Frau, die sich – vor dem Sündenfall – ‘erkannten’.

U.Gespräch

4. Transfer/Auswertung: Die Darstellung des ‘Sündenfalls’ (Z.62-65)

Altern. A: – ‘Sündenfall’ als Möglichkeit (nicht Voraussetzung) künftigen Verhaltens,

Altern. B: – ‘Sündenfall’ nicht Voraussetzung der Menschwerdung: Identität zwischen ‘Ur-Mensch’ und ‘heutigem’ Mensch.

=> Bedeutung hinsichtl. anthropolog. Kernaussage: Der an sich gute Mensch, dem es als Herr seiner selbst (s. musikal.Charakter) gelingt, sein Leben selbst zu bestimmen und (kraft seiner Liebe) zum Guten zu führen !?

U.Gespräch

Anmerkungen

1. WALTER KRECK, Grundfragen der Dogmatik, München 1977, 2.Aufl. S.132
2. ODO MARQUARD, Der angeklagte und der entlastete Mensch in der Philosophie des 18. Jahrhunderts, in: DERS., Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart 1981, S.39-66, S.50
3. ULRICH BECK, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986, S.156
4. MARTIN LUTHER, Der große Katechismus. Der erste Artikel, Die Werke Martin Luthers Bd.3, S.82f
5. Uraufführung im Palais Schwarzenberg (Wien) am 30. April 1798, erste öffentliche Aufführung am 19. März 1799 im Wiener Burgtheater.
6. MARTIN STERN, Haydns ‘Schöpfung’: Geist und Herkunft des van Swieten’schen Librettos. Ein Beitrag zum Thema ‘Säkularisation’ im Zeitalter der Aufklärung, in: Haydn-Studien 1/4 (1966), S.121-198, 129; zit.n. KIRSCH, S. 172
7. WINFRIED KIRSCH, S.170, Vergangenes und Gegenwärtiges in Haydns Oratorien. Zur Dramaturgie der ‘Schöpfung’ und der ‘Jahreszeiten’, in: Florilegium Musicologium, hrsg.v. CHRISTOPH-HELLMUT MAHLING, Tutzing 1988, S.169-187, 170
8. a.a.O., S.169f
9. Zur musiktheoretischen Werkanalyse s. HEINRICH SCHENKER, ‘Die Vorstellung des Chaos’ aus der Schöpfung, (1926) Nachdruck in: Musik-Konzepte H.41, Joseph Haydn, hrsg.v. HEINZ-KLAUS METZGER et al., München 1985
10. KIRSCH, S.172
11. Vgl. KIRSCH, S.174f
12. KIRSCH, S.175
13. a.a.O., S.177
14. ebenda.
15. STERN, S.190, zit.n. KIRSCH, S.177
16. KIRSCH, ebenda

Fantare zur Eröffnung der Aufführung im Saal der Alten Universität Wien am 27.3.1808 B. Wiegand



Michael Künne

Mediendidaktik im Wandel – oder: Schafft die „Medienstellen“ ab!

Als man über das Bild hinaus die bewegten Bilder erfand, ergab sich für den Betrachter ein Fascinosum, daß sich aus eben dieser auf die Filmleinwand gebannten Bewegung ergab. Die Wirklichkeit, so wie man sie erlebte, gern erlebte, bzw. deren Erlebnis man evtl. auch gern vermeiden würde, trat, scheinbar spiegelbildlich auf den Plan. Und diese Begegnung wurde um ein Vielfaches potenziert durch die Erfindung zunächst des Tonfilms und später des Farbfilms. Jenseits aller Reflexion zählte, und das nicht nur in der klingenden Münze der Kinobetreiber, das unmittelbare Erlebnis in bewegtem Bild und Ton und Farbe, konzentriert in möglichst feierlicher, also gut bürgerlicher, theatermäßiger Dunkelheit des Großkinos. Die Illusion von totaler Gegenwart der „ganz anderen“ Geschichte, nämlich der des Filmes, schien damit vollkommen. Vergangenheit konnte mittels des Films in die Gegenwart geholt werden, der Zuschauer wurde in einer ungeheuren Intensität aus dem Alltag gerissen und betrachtend und mitfühlend ins Geschehen auf der Leinwand eingebunden. Unmerklich begann die Filmerfahrung eigene Erfahrung zu ersetzen. Man hatte nun nicht nur von etwas gehört, sondern es selbst gesehen. Mit dem Film war man Zeuge geworden. Die Propagandafilme vom 3. Reich bis zur heutigen Reklame zogen und ziehen aus diesem Element, der scheinbar unmittelbaren Erfahrung, ihren Nutzen.

Von daher nimmt es nicht Wunder, daß die Pädagogik der Vorkriegszeit und die

ebenso spätere wieder mit ihrem Postulat von der unmittelbaren Erfahrung in den Situationen des Fehlens eben dieser Erfahrung im Film ein ungeheures, wenn auch gefährliches, Ergänzungspotential sah. Wer erinnert sich nicht der Sachkundefilme im Unterricht, der Expeditions- und Abenteuerfilme von Forschern, von „Amudsen“ bis hin zur „Die Wüste lebt“ und anderer. Hier wurde die ferne sonst so nicht erfahrbare Welt sowohl den Erwachsenen wie auch den interessierten Schülern aufwendig und intensiv nahegebracht. Filmgeschichtlich schlug dieser Mechanismus zugleich ins Historische und damit dann auch ins Biblische um: Filme wie „Die Zehn Gebote“, „Das Gewand“, „Die letzten Tage von Pompeji“ und „Ben Hur“ erschienen dann auch logisch und setzten die älteren Versuche der Verfilmung biblischen Geschehens im Stile Hollywoods fort. Und da die jüngste Vergangenheit nach und nach in den sechziger Jahren wichtig und dramaturgisch interessant wurde, folgten die ethisch orientierten Filme zur Geschichte des 3. Reiches. Das galt für den historischen Überblick in der Art von Leiser „Mein Kampf“ ebenso wie für die Darstellung relevanter Einzelschicksale bzw. der Kombination all dieser Elemente in einem Film wie „Exodus“ oder später in den Holocaustverfilmungen. Die Komplexität der Sache und der scheinbar notwendige Aufwand führten allerdings in der Regel immer zur Gestaltung in Form des langen, wenn nicht gar überlangen Spielfilms. Damit war zugleich die religi-

onspädagogische Verwendung im Unterricht, der nach wie vor auf in der Regel 45 Minuten beschränkt war, ausgeschlossen. Es sei denn, man ging klassen- oder schulweise ins Kino, was auch nicht selten vorkam. Darüber hinaus hatten solche Filme, wenn sie denn als pädagogisch wertvoll eingestuft wurden, bisweilen ihren Platz in den Abendveranstaltungen auch von Kirchengemeinden.

Mit der Änderung religionspädagogischer Konzeptionen, fort von der evangelischen Weisung hin zum problemorientierten Religionsunterricht, änderte sich unabhängig von der allgemein pädagogischen Diskussion auch das Verhältnis des RU zum Film und zu den Medien. Konnte bislang überwiegend, wenn überhaupt, jenes Material eingesetzt werden, das den Glauben im Sinn einer Zielkonvergenz von Lehrerintention, Rahmenrichtlinien und erwartetem Schülerwissen oder Schülerverhalten zu garantieren schien, so wurde jetzt all das interessant, was sowohl die Welt und ihre Probleme zeigte, wie Möglichkeiten ihrer Konfliktbewältigung deutlich machte. Sofern es um letzteres ging, konnte man immer noch vom klassischen Sach- oder Informationsfilm sprechen, der die Geographie eines Landes oder den Glauben oder die Geschichte und die Vita einer relevanten Person zeigte. Dazu kam allerdings ein Neues. Aus den kurzfristig freiheitlich erblühenden Ostblockstaaten kamen, vor allem aus Polen, Ungarn und der Tschechoslowakei, relativ kurze Filme, oft Animations- und Zeichentrickfilme auf den Markt, die geeig-

net schienen, komplexe Grundsituationen des Lebens so verdichtet darzustellen, daß sie als unterrichtlicher Einstieg eines problemorientierten Religionsunterrichts willkommen waren. Ich denke an Filme wie „Das Leben in der Schachtel“, „Weekend“, „Espolio“ und andere. Für den ethisch weltweiten Kontext kamen kirchliche Produktionen über die Probleme der 3. Welt dazu, die allerdings thematisch in der Regel streng kirchlich diakonisch orientiert waren. Doch die Erfahrungen mit diesen Produktionen waren so positiv, daß kirchliche Medienstellen ausgebaut und die allgemeine Sicht des Films in den Augen der Kirchen positiver wurden. Entgegen der früher vorherrschenden Tendenz, daß Film etwas sei, vor dem Heranwachsende eigentlich zu behüten und zu beschützen seien, gab es nun Empfehlungen pädagogisch besonders wertvoller Filme. Der entscheidende Punkt aber der endsechziger Jahre war die Ausbreitung des Fernsehens in fast alle Haushalte und die damit verbundene Veränderung der Sehweisen, der Rezeptionsmodalitäten und des Produktionsdrucks auf Seiten der Macher. Features über Gott und die Welt, über historische Hintergründe, gesellschaftliche Ursachen und mögliche Lösungspotentiale nahmen in beachtlicher Weise zu. Damit erhöhte sich der Pool auch jener Produktionen, aus denen die inzwischen aufgebauten kirchlichen Medienstellen und die kirchlichen Filmverlage Materialien auf dem Markt kaufen konnten. Das Schulfernsehen bot einen weiteren nutzbaren Informationsblock. Sowohl der Featurebereich wie das Schulfernsehen unterlagen zudem von vornherein einer längenmäßigen Beschneidung, so daß die Filme dann auch eher in den Zeitraster des schulischen Ablaufs paßten. Jetzt kamen in verstärktem Maß neben den schon erwähnten Kurzfilmen von 1 bis 10 Minuten Dauer auch Filmlängen von 15 bis 45 Minuten Spieldauer in den Verleih. Dadurch verlagerte sich der Filmeinsatz im kirchlichen Bereich heraus aus den Gemeindehäusern, wo er seine Funktion in einer Abendveranstaltung hatte, hin in den schulischen Religionsunterricht und in den Konfirmandenunterricht. Erst im Laufe der sechziger und siebziger Jahre begannen sich prägnantere Traditionen spezifisch schulischer Medienerziehung auszubilden. Aus der verwirrenden Vielgestaltigkeit kontroverser Auseinandersetzungen über Theorien der Wissenschaft, der Erziehung, der Gesellschaft und der (Massen-)Kommunikation lassen sich grob typisierend wenigstens drei Ansätze hervorheben

- der medienkundliche Ansatz: die Medien sind Teil einer komplexen Industriegesellschaft und haben ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten. Wer angemessen mit den Medien umgehen will, muß ihre Bedingungen und diese Zusammenhänge kennen;
- der produktive Ansatz: die Medien sind Mittel der Kommunikation und des Ausdrucks. Als solche haben sie Eigenesetzmäßigkeiten, die man in produktivem Handeln selbst erfahren und zur Artikulation eigener Interessen und Bedürfnissen nutzen lernen kann.

Damit traten aber auch neue Bedürfnisse auf Seiten der Religionslehrerschaft auf. Eine Didaktik der Medien war in ganz neuer Weise angefragt. Und dies vor dem Hintergrund eines allgemeinen Medienaufbruchs, so daß diese Frage in den unterschiedlichsten Fächern verhandelt wurde. Die Antwort auf einen Teil dieser Fragen fanden sich für den Religionsunterricht Anfang der siebziger Jahre in Brockmanns zwei kleinen Handbüchern: „Mit Kurzfilmen arbeiten“, zugespitzt auf die besonderen Probleme des Religionsunterrichts. Die Fernsehfilm-schwemme setzte darüber hinaus ein allgemeines Fragen nach medienpolitischer und mediendidaktischer Arbeit in Gang und führte zu einer Fülle von entsprechender Literatur, die ihre Aktualität, zumindest zu einem großen Teil, durch das aufkommende Fernsehen im Super-8-Bereich bezog. Aktives Mediengestalten als Zielvorstellung des Unterrichtens fiel jetzt zusammen mit der allgemein pädagogischen Zielsetzung des autonomen, mündigen, auch und vor allem des medienmündigen Schülers und späteren Bürgers. Medienmündigkeit setzte allerdings voraus, daß man die Regeln des Filmens und der Gestaltung, der Beeinflussung durch Kameraführung, Filmmaterial, Licht und durch die Story etc. kennenlernte. Ein Weg dazu, der sich zur eigenen Produktion steigern konnte, war die exakte Filmbeobachtung, für die man eine Reihe von Filmbeobachtungsbögen zu unterschiedlichsten Bearbeitungszwecken entwarf. Allerdings waren diese so zahlreich, daß der Lehrer schwer auswählen konnte, und eigentlich seinen eigenen Bogen entsprechend seinen Zielen hätte formulieren müssen. Da dies aber sehr aufwendig war, wurde es in der Regel unterlassen.

So führten wachsendes politisches Bewußtsein, mit ausgelöst durch die 68er Bewegung, die Fülle der Medien, ihre didaktisch reflektierte Nutzung und eine bestimmte religionspädagogische Konzeption zu einer ganz neuen Stellung der Medien und des Films im Religionsunterricht, zu einer Stellung, wie sie es bisher nicht gegeben hatte. Daß dies nicht ohne Konsequenzen für die kirchliche Infrastruktur der Institute, der Filmverlage und Medienstellen blieb, das versteht sich von selbst. Verstärkt wurde diese Position im Lauf weniger Jahre durch die Einführung der Videotechnik und des Videorecorders, die nun das Su-

per-8-Filmen ablöste und durch die zunehmende Zahl der Fernsehsender im privaten Bereich und der entsprechenden Sehgewohnheiten des Publikums. Obwohl, und das muß einschränkend bemerkt werden, bis in den Anfang der 90er Jahre der 16-mm-Film im unterrichtlichen und gemeindlichen Bereich dominant blieb. Andererseits waren inzwischen eine Fülle von Möglichkeiten herangereift, die die Eigenproduktion durch Schülerinnen und Schüler ermöglichten. So sehr es theoretisch gefordert an der Spitze der Mediendidaktik stand, blieb doch dieses Verhalten aber ehe marginal. Dazu gilt wohl insgesamt, daß der Film im Religionsunterricht im Kontext anderer Medien, abgesehen vom Dia, neben dem Foto, der Fotokopie, der Folie und diverser Tonträger eher an letzter Stelle rangiert. Das ist allerdings weniger aus inhaltlichen oder formalen Gründen so, sondern aufgrund der materiellen Ausstattung der Schulen und Gemeindehäuser. Noch ist die Standardausstattung auf die relativ schweren und technisch empfindlichen Geräte des 16-mm-Bereichs beschränkt; die durchgehende Umrüstung auf Video, um von der Videogroßprojektion gar nicht zu reden, steht noch aus. Die Produzenten stellen sich allerdings bereits auf den Videomarkt ein. So liegt die Dominanz des Aktuellen wohl zur Zeit im Videobereich, klassische Themen werden eher im 16-mm-Format abgehandelt und ausgeliehen, aber hier stehen die Vorführungsmodalitäten einer intensiven Nutzung entgegen. Hinzu kommt für den gesamten Filmbereich, als ein Moment eingeschränkter Nutzung, die Unsicherheit vieler Lehrer und Lehrerinnen mit dem Medium Film, das von seiner Art her extrem komplex ist und das andererseits als Medium in den Ausbildungsgängen von Lehrerinnen und Lehrern und von Pastorinnen und Pastoren kaum vorkommt. So ist verständlich, daß in der Regel dem feststehenden Einzelbild schon aus ganz pragmatischen Gründen im unterrichtlichen Einsatz der Vorzug gegeben wird. Faktisch sind wir damit sowohl filmhistorisch wie sachlich bei der gegenwärtigen Situation des Films im Religionsunterricht angekommen.

Es ist eine Zeit, in der Kinder und Jugendliche viel Zeit im Umgang mit Medien verbringen, wo die „Mediatisierung“ vieler Alltagsbereiche kontinuierlich voranschreitet. Was das für die Kinder qualitativ bedeutet, wurde bisher nur vereinzelt untersucht. Dennoch sind dauerhafte und womöglich tiefgreifende Veränderungen für das Alltagsleben der Kinder und ihr Verhältnis zur Umwelt abzusehen; sie berühren auch die Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts:

(1) Der Alltag der Kinder wird zunehmend von „Medienerfahrungen bestimmt und durchsetzt“, er wird dadurch komplizierter und differenzierter. Die Kinder müssen sich mit den Medien- und Konsumangeboten auseinandersetzen und „neue Formen der Aneignung von Welt“ und Wirklichkeit entwickeln. Das betrifft



sowohl ihr praktisches Verhalten als auch das symbolische Aneignen und Verstehen der Wirklichkeit und ihrer selbst. Auch inhaltliche Aspekte des Sinn-aufbaus und des Verstehens von Alltag und Lebenswelt wandeln sich unter dem Einfluß der Medien:

- Normen und Werte, also auch die Orientierungen für das Handeln und die Zielvorstellungen junger Menschen etwa für ihre Lebensplanung, orientieren sich nicht mehr allein an dem, was in Gesellschaft und Kultur allgemein „gilt“, sondern verstärkt auch an den künstlichen Leitbildern, die die Medienprogramme unter den Bedingungen von Aktualität, Faszination und Attraktivität entwerfen. Eigene mediale Leitbilder entstehen.
- Sinngewandlungen für die Erlebnisverarbeitung unterliegen der Einwirkung der trivialen oder tragischen, phantastischen wie wirklichen Geschichten von Gut und Böse der Fernseh-

henunterhaltung oder der Video- und Computerspiele.

- Alltagsroutine wird durch den Medienbetrieb „reglementiert“: Während der Hauptnachrichten ruft man niemanden an, während großer Sportübertragungen finden keine Gruppenveranstaltungen statt.
- Vorstellungen über Zeit, Raum und Gegenstände verändern sich, die Medien vermitteln das Gefühl, unbegrenzt überall und jederzeit dabei zu sein, der subjektive Aktionsradius weitet sich aus.

Der wachsende Einfluß der Medien bzw. die „Sozialisation durch Medien“ tritt in Konkurrenz zu den traditionellen Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule bzw. drängt deren Einfluß weiter zurück. Das gilt auch für religiöse Erziehung und Religionsunterricht. Abzusehen ist auch, daß Kinder und Jugendliche nicht nur Objekte der Medienwirkung sind, sondern sich auch als

deren Subjekte verhalten: Sie nutzen das alltägliche Medienensemble aktiv als Spiel- und Experimentierfeld nach ihren Bedürfnissen: Sie sehen selektiv, auch wenn die Programme kontinuierlich durchlaufen, sie handeln als Zuschauer „aktiv“ und greifen sich thematische Aspekte heraus, die den aktuellen Themen korrespondieren, mit denen sie von ihrer inneren Entwicklung und ihrem äußeren Umfeld her gerade beschäftigt sind. Sie nutzen das Fernsehen zur alltäglichen „Lebensbewältigung“ und machen aus ihrer Beschäftigung mit Video- und Computerprogrammen eine Art Baustelle für die eigene Identitätsarbeit; zwar liefern ihnen die Medien keine zusammenhängenden Bilder der Wirklichkeit und keine umfassenden, dauerhaften und detaillierten Identifikationsangebote, sie bieten aber doch immerhin eine Fülle von Fragmenten, Sinnsplittern und reizstarken Eindrücken. Die Kinder sind also gezwungen (bzw. haben auch die Chance), die Synthesen, die Selbstentwürfe und Weltinterpretationen immer wieder in ihrem Tun und in ihren Köpfen selbst herzustellen.

Allerdings müssen sie sich auf die „Sprache der Medien einlassen. Sie hören und sehen in den Bildern und Codes, in den Zeichen und Symbolen, die ihnen die Massenmedien bzw. die von ihnen bevorzugt genutzten Medien vorgeben. Sie eigenständig zu deuten und kritisch zu nutzen, braucht eine eigene, kritische Sprachlehre. Die „audiovisuelle Alphabetisierung“ ist deshalb als Kern einer kritischen Medienkunde und Medienerziehung zu begreifen und bildet für die Schüler den entscheidenden Schritt auf dem Weg zur eigenen kommunikativen Kompetenz.

Die weitgreifenden persönlichkeitsbildenden und weltbild-konstituierenden Folgen der ausgedehnten Mediennutzung können auch die Religionslehrer und Religionslehrerinnen nicht übersehen und nicht übergehen. Denn auch im RU muß der Schüler mit seiner konkreten Individualität, mit seiner persönlichen Biographie und Lebenspraxis im Mittelpunkt stehen, das gilt in der neuen Religionspädagogik als allgemein anerkanntes Postulat. Medienalltag und Medienbiographie der Schüler sind deshalb nicht nur als Voraussetzung für den am Schüler orientierten Religionsunterricht zu berücksichtigen, sondern müssen auch im Unterricht thematisiert werden.

Dabei ist allerdings ein wesentlicher Aspekt noch zu berücksichtigen. Das ist der Aspekt der sich ständig verändernden Sehgewohnheiten. Bedingt durch die Vielzahl der Programme einerseits und einer damit gegebenen sehr großen Programmauswahl hat es sich ergeben, daß der durchschnittlich interessierte Fernsehzuschauer zu „springen“, zu „zappen“ beginnt, wenn ihn eine Filmszene zu langweilen anfängt. Er springt gleichsam von Programm zu Programm, um die jeweils interessanteste

Szene zu finden. Verstärkt wird dieser Vorgang betrachterunabhängig durch die Sendestruktur der privaten Programme, deren Finanzvolumen (und damit deren Spielfilmfähigkeit) durch die Werbeausstrahlungen finanziert und geprägt wird. In ca. 20 Minuten Abständen wird ein Spielfilm durch Werbeblöcke unterbrochen. So ergibt sich vom Filmverlauf her, daß derjenige, der Werbung nicht konsumieren will, in diesen Pausen den Kanal wechselt, um in andere Programme hineinzuschauen. Damit wird filmdramaturgisch gesehen ein sinnvoller, hinführender, die Handlung langsam aufbauender Filmvorgang einschließlich der damit beim Zuschauer vorhandenen Haltung und Bereitschaft, sich einbeziehen zu lassen in ein nach und nach sich dramatisch steigerndes Handlungsgefüge systematisch zerstört. Hierzu gehört auch die aus dem Umgang mit Videofilmen bekannte und mögliche Form des Schnelldurchlaufs jener Passagen, die nicht unmittelbar durch Action geprägt werden. Der regelmäßig Fernsehende ertappt sich so dabei, wie er in längeren Reportagen zum Schnelldurchlauf greift, ehe er sich dessen bewußt wird, daß kein Film im Recorder liegt, sondern daß es sich um ein Liveprogramm handelt. So kommen verschiedene Elemente zusammen, die insgesamt zu einer der klassischen, am Theater orientierten Filmbetrachtung abträglichen Gewohnheit, dem Zappen, führen. Kurz, die Vorliebe des Betrachters für kurze emotional und actionreiche dichte Filme steigt. Umgekehrt führt der Einsatz der Videotechnik im Unterricht dazu, daß der Unterrichtende, wenn er anfängt, seine Methoden zu reflektieren, nach kurzen Filmen Ausschau hält. Hier begegnen sich zwei Tendenzen, die eben durch gegenwärtige Sehgewohnheiten geprägt werden. Kurze Filme garantieren die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler, sie sind im Sinne von Unterricht bearbeitbarer oder zumindest leichter zu bearbeiten als längere Filme; im Falle eines Videofilms ist das schnelle Hin- und Herspulen von Vorteil, sie sind preislich günstiger zu erwerben, sie sind leichter zu transportieren als 16-mm-Rollen und von daher besser in den Unterricht einzupassen. Hinzu kommt, daß sie vom Preisniveau her von der Schule anschaffbar sind, so daß sie ständig verfügbar gehalten werden können und damit das aufwendige Ausleihen einschließlich des Transportes entfällt. Die Film- und Videoverlage nutzen diese Möglichkeit und stellen sich zunehmend darauf ein. Mit der Zeit verändern sich also die Rahmenbedingungen für den Film im Unterricht. Sie werden einerseits schlechter, was den klassischen Film betrifft, andererseits besser im Kontext des Videobereiches. Offen bleiben zunächst jedoch die Fragen nach einer Mediendidaktik, die unterrichtlich praktikabel ist. Unstrittig ist jedoch, daß es ein wesentliches Ziel einer jeden Film- und Videoarbeit ist, die Schülerinnen und Schüler mit dem Me-

dium selbst im Rahmen eines Projekts arbeiten zu lassen.

Die gegenwärtige Videotechnik bietet hervorragende Möglichkeiten der Eigenproduktion, vor allem im Kurzfilmbereich. Das kann bei einfachen Erkundungen mit der Videokamera beginnen, aber auch zum gestalteten Kurzspielfilm führen.

In der Regel wird man ein solches Vorhaben als Projekt planen müssen und der- oder diejenige, die auf diesem Gebiet einige Erfahrungen gesammelt haben, werden nicht umhin können, ein solches Projekt fächerübergreifend zu gestalten. Aufgrund des Arbeitsaufwandes wird man dies auch nicht sehr häufig tun, aber ich denke, es ist leicht einsehbar, daß im Religionsunterricht und im Deutschunterricht eine Story bzw. das Drehbuch entwickelt werden, daß im Bereich Kunst die Gestaltung anfällt und daß im Fach Musik der Ton artikuliert wird. Das bedarf jedoch intensiver Planung und auch in der Regel außerschulische Aktivitäten. Gerade aber so lernen Schüler sowohl am besten und am meisten. Deswegen halte ich diesen Weg geradezu für den Königsweg medialer und damit auch filmischer Erziehung. Und dies vor einem doppelten theoretischen Hintergrund:

Die Kirchen haben sich in ihrer Verkündigung und Unterweisung immer anschaulicher Bilder und bildhafter Geschichten bedient und so didaktisch zwischen dem „Wort Gottes“, dem Grund ihres Zeugnisses, und den Hörern mit ihren Erfahrungen „vermittelt“. Der Religionslehrer verfährt nicht anders. Er muß aber, wie die Kirchen heute auch, bewußt auf die weltlichen Bilder achten, sie als Ausdruck der Erfahrungen und Empfindungen der Menschen heute verstehen und sie genauso sorgfältig „lesen“ und interpretieren, wie er selbstverständlich die traditionellen Texte der christlichen Überlieferung exegisiert und interpretiert, um nicht an der Realität der Schüler, an ihren Alltagserfahrungen vorbei zu unterrichten. Er braucht die Medien, mit denen die Schüler alltäglich spielen, sich unterhalten und lernen, um seine fachspezifischen Inhalte und den Alltag der Schüler zu vermitteln. Der wachsende Einfluß der Medien auf die Schüler und der vermehrte „Nutzen“, den sie daraus ziehen, verstärkt diese Notwendigkeit.

Filmen ist das Ins-Bild-setzen von Wirklichkeit, die uns umgibt, in der wir leben. Durch die zunehmende Individualisierung bricht allerdings öffentlicher Konsens in viele Kleingruppenmeinungen auseinander, damit zugleich auch die Wahrnehmung von Wirklichkeit. Ein Film wiederum stellt von sich aus eine Wirklichkeit her, und indem wir ihn gemeinsam betrachten und uns in seinen Bann ziehen lassen, indem wir uns an ihn ausliefern, stellen wir so etwas her wie einen gemeinsamen Erfahrung- und Gesprächshintergrund oder eine Erfahrungs- und Gesprächsvorlage. Der Film macht uns damit Wirklichkeit erfahrungskompatibel und wird

als Bild der Welt eine Interpretationsfolie fürs Religiöse. Diese Funktion hat er mit dem Einzelbild, sei es ein Gemälde oder ein Foto, gemeinsam. Suchten Religionspädagogen im Sinn einer Zielkonformität in der Mitte dieses Jahrhunderts noch nach „stützenden“ Filmen, die das, was der Lehrer wollte, deutlicher und intensiver ans Licht bringen sollten, als er selbst das vermochte, gleichsam wie ein großer Bruder, so hat sich heute das Verhältnis geändert. Da das Gegenüber der Welt extrem vieldeutig geworden ist, bilden sich nun im Bild und im Film nicht nur der Glaube, sondern die Welt ab, die es zu interpretieren und zu verändern gilt, denn Wirklichkeit begegnet uns zunehmend medial und gilt nur als solche wirklich. Damit hat sich aber auch die Position und Funktion des Films im Religionsunterricht grundlegend geändert. Die Funktion und Vertriebswesen einschließlich der Preise (also im wesentlichen die „kurze“ Videoproduktion versus „längerer“ Spielfilm) wie andererseits der Individualisierungsschub der „Moderne“ lassen es sinnvoll erscheinen, auch filmische Unterrichtsmaterialien von den „großen“ Medienstellen weg hin in die Hand des Lehrers und der Lehrerin, bzw. der Schule zu verlagern. So könnte die Idealsituation darin bestehen, daß die Unterrichtenden im Fach Religion das von ihnen verwendete Material, das sie häufiger, weil leichter, einsetzen, in unmittelbarer Zugriffsnähe zur Hand haben. Eine mögliche positive Folge könnte dann darin bestehen, daß mit bestimmten bevorzugten Materialien längere Erfahrungsräume im unterrichtlichen Prozeß abgedeckt werden können und die individuelle Sicherheit im Umgang mit dem Medium Film zunehmen kann. Ebenso wächst die Chance des gezielten medien-spezifischen Einsatzes, denn die Medien stehen dann zur Verfügung, wenn der Lehrer sich auf den Unterricht vorbereitet – am späten Nachmittag oder Abend –. Was aber wird dann aus den großen Medienstellen und Medienzentren? Mit der Wiederentdeckung eines möglichst vieldimensionalen Lernprozesses, der fälschlicherweise häufig als „ganzheitlich“ ausgegeben wird, haben die medialen unterrichtlichen Möglichkeiten des Rollenspiels, des Maskenbaus, des Schminkens, des Theaters, des Spiels und des bildnerischen Gestaltens derartig viele Möglichkeiten, aber auch notwendige Beratungs- und Lernsituationen geschaffen, daß hier der Trend des Angebotes, so wie es in der Medienzentrale in Hannover schon praktiziert wird, in Richtung Kulturarbeit gehen könnte und müßte. Damit verlagert sich deren Schwerpunkt von der Ausleihstelle zum Ort und Organisator von Beratung und Weiterbildung im mediendidaktischen Bereich. Die radikale Forderung des medialen und gesellschaftlichen Wandels hieße dann: Jedem seine eigene Mediothek, zumindest jeder Schule und Gemeinde.

GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Konrad Fikenschner

Religionen – theologisch verstehen

Ein "theologisches Verständnis der Religionen" gehört religionspädagogisch in den Zusammenhang "religiöses Lernen", näherhin "interreligiöses Lernen". Die folgenden Beobachtungen und Erwägungen bleiben im Vorhof solchen Lernens; Kant abwandelnd könnte man sagen, es geht um – theologische – Bedingungen der Möglichkeit, daß interreligiös gelernt wird. Gegenwärtig ist nicht selten eine Tendenz wahrzunehmen, Unterschiede zwischen Religionen hinter dem Gemeinsamen wo nicht verschwinden zu lassen, so doch möglichst an einen vernachlässigbaren Rand zu drängen. Ich bezweifle, daß damit der Wahrheitssuche oder einem tief genug verankerten Religionsfrieden gedient wird. Gewiß besteht "Identität" nicht nur in der Bewahrung des Mitgebrachten, Überkommenen, sondern bildet sich weiter darin, sich auf Neues, Fremdes einzulassen. Doch wäre eine Gemeinsamkeit, gar Einheit den Preis einer Selbstaufgabe nicht wert; man landet dann leicht bei einer allzu seichten Harmonie. Viele Beobachtungen zeigen, daß der strukturellen Globalisierung auf dem Erdball keineswegs eine kulturelle folgt, vielmehr eher eine Zunahme kultureller Fragmentierungen festzustellen ist (worauf z.B. Bassam Tibi energisch hinweist). Ganz analog hat Detlef Horster neuerdings (in: "Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm", Frankfurt/M 1995) gegenüber der Küng'schen Forderung nach einem religiös gestützten "Weltethos" für rechtliche Abmachungen zwischen Gruppen, Völkern,

Blöcken plädiert, die menschenrechtliche Mindeststandards ausdrücklich unabhängig von differierenden religiösen Prämissen erreichen könnten.

Mit den folgenden Ausführungen will ich interreligiösen Dialog beileibe nicht erschweren oder gar abblocken, sondern an einigen wenigen Punkte an die m.E. unerläßliche theologische Verantwortung in solchem Miteinander erinnern. Anhangsweise versuche ich einige Folgerungen für Kriterien des interreligiösen Dialogs zu ziehen; die religionspädagogische Konkretion wäre dann einem weiteren, hier nicht zu gehenden Schritt vorbehalten.

1. Notizen zur religiösen Situation – Pluralität und 'patchwork'-Identität

Fremde oder doch andere Religionen sind uns teils über neue Mitbürger, teils über Medien oder über missionierende "Ableger" östlicher Religionen nähergerückt. Ihre mentale "Einbürgerung" als eigene Möglichkeit, zumindest mit "Elementen" dieser Religionen zu "spielen", ist aber erst dadurch zustande gekommen, daß ein selbstverständliches Privileg von Kirche bzw. Christentum auf Religion in unseren Breiten in der sogenannten Säkularisierung erloschen ist. Nicht Religionskriege, sondern der eigene Glaubensschwund macht die Identitätskrise des Christentums aus. Was noch "Anklang" zu finden vermag, ist dem Gefallen, der

freien Wahl ausgeliefert; zugespitzt gesagt: Evangelium ist, was mir gefällt oder hilft; Punktum. Woher die Elemente solcher Privatreligiosität stammen, ist dann gleichgültig. Eine ähnliche Mentalität begegnet uns auch in den Ausrufen treuer Predigthörer "Das habe ich auch immer so gefühlt" – scil. und halte es eben deshalb für wahr. Das Fühlen der von Gerhard Schulze diagnostizierten "Erlebnisgesellschaft" (im gleichnamigen Buch, Frankfurt 1992) wirkt sich fast ungehemmt auch auf die religiöse Landschaft aus (vermutlich auch ein Aspekt der Kirchentage!). Auf die Frage, an welchen Gott jemand glaube, lautet die verbreitete Antwort: "Aber wir haben doch alle nur einen Gott!" Allerdings wird diese so rein monotheistisch klingende Aussage dann problematisch, wenn sich herausstellt, daß dieser eine Gott unterschiedlichen Gläubigen unvereinbar Verschiedenes mitteilt.

Wir haben es offenbar mit einem rein subjektivistischen Verständnis oder auch Pathos von Freiheit zu tun. Daraus folgt dann eine eher beliebig offene Pluralität als etwa ein prinzipieller Pluralismus von Überzeugungen. Das Christentum hat vielerlei Konkurrenz bekommen, Christsein und Religiössein ist nicht mehr dasselbe. Absolutheitsansprüche, aber auch überhaupt Wahrheitsbehauptungen sind – jedenfalls außerhalb des subjektiv-personlichen Bereichs – obsolet geworden: "Die einen sagen Buddha, die anderen sagen Manitu, die dritten sagen Gott und die vierten Trallala" sagt ein Jugendliche

zum Interviewer (H. Barz, Postmoderne Religion = Jugend und Religion 2, Opladen 1992, S. 119). Toleranz und "Dialog" fallen dann leicht, wenn bzw. weil alles in einem übergreifenden Sinn ohnehin relativ ist. Was auf hoher religionssoziologischer Ebene "Der Zwang zur Häresie" (unter diesem Titel P.L. Berger, Frankfurt/M 1980) heißt, gerinnt auf der Alltagsebene zu 'patchwork-identity' oder zur 'bricolage', also zur individuellen Bastelidentität. Man kann es auch so scharf sagen wie ein Mitglied des Vatikans: "Seit die Leute nichts mehr glauben, glauben sie alles."

2. Theoretische "Modelle" eines theologischen Zugangs zu Religion(en)

Nun sind Religionspädagogen zwar gehalten, die jeweils gegenwärtige Situation sorgfältig zur Kenntnis zu nehmen, nicht aber, es dabei zu belassen oder ihr sich einfach anzupassen. Religion bzw. Glaube zielt auf "Heil", doch vertieft jedenfalls die christliche Botschaft nicht einfach das vorhandene Heilsbedürfnis, sondern "korrigiert" es auch: Sie fordert bekanntlich u. a. zur "Umkehr" (Buße) auf. Darum ist die von Religionen auf unterschiedliche Weise zur Geltung gebrachte Frage, worin denn nun das Heil in Wahrheit bestehe, auf theologisch verantwortbare Weise zu untersuchen, vielleicht auch einigermassen zu beantworten.

Um die Notwendigkeit zu veranschaulichen, theologisch zu bedenken, worin Religionen wahr sind, zitiere ich drei unterschiedliche Zeugen:

- "Nicht kann der Mensch aus seinen natürlichen Kräften (naturalisiert) wollen, daß Gott Gott ist; vielmehr möchte er, er wäre Gott und Gott wäre nicht Gott. Aus natürlichen Kräften Gott über alles lieben ist eine Formel mit genausoviel Wirklichkeitsbezug wie ein Wunschtraum (Gegen die fast allgemeine Meinung). Gott lieben ist sich selbst hassen und außer Gott nichts wissen." So Martin Luther 1517 in der Disputation gegen die scholastische Theologie (!). Wie nehmen sich diese harten oder "steilen" Sätze angesichts der unter 1. skizzierten Situation aus? Was bedeuten sie für die sogenannte "Ich-Identität"?
- "Dort, wo die Lösung des Problems nur von einer Art Offenbarung erwartet werden kann, ist auch keine Frage. Einer Offenbarung entspricht keine Frage." So Ludwig Wittgenstein in "Philosophische Grammatik", Frankfurt/M 1984, S. 377). Man könnte fortsetzen: Die Offenbarung stellt ihrerseits Fragen, die zu beantworten sind. Wie sieht es da mit "Korrelation" aus?
- Mein Religionsverständnis "läuft darauf hinaus, Religion nicht länger mit Begriffen wie 'Trost', 'Halt', 'Geborgenheit', 'Heimat', 'Grund', 'Beruhigung', 'Gewißheit', u.ä. zu assoziieren, sondern eher mit Vorstellungen von 'Fremdsein', 'Heimatlossein', 'Suche',

'Verunsicherung', 'Aufbruch', 'Unruhe' u.ä. Dieses Religionsverständnis geht davon aus, daß "Transzendenz" und "Unendliches" gerade nicht in verobjektivierbarer Rede verfügbar zu machen sind, sondern immer nur als 'Spur' an der uns umgebenden Welt, die ihr Nicht-Fertigsein und ihr Unerlöstsein aufscheinen läßt." So Henning Luther in "Religion und Alltag" (Stuttgart 1992, S. 19). Ist dies mit unseren Vorstellungen von religiöser 'Erfahrung' gemeint?

Mit diesen Sätzen ist ein Rahmen gegeben oder ein Anpassungsbogen aufgebaut, worin die Situation zur Herausforderung an uns, aber auch Religion zur Herausforderung an die Situation wird. Antworten darauf lassen sich sicher nicht aufgrund institutionalisierbarer Absolutheits- oder Wahrheitsansprüche finden. Wie können wir in solchem Rahmen die Konkurrenz von Religionen mit ihren Heilsverheißungen verstehen?

In der Diskussion der letzten Jahre haben sich vor allem drei unterschiedliche Möglichkeiten bzw. "Modelle" theologischen Verstehens herausgebildet. In Kurzfassung sehen sie etwa so aus:

2.1 "Exklusivismus"

In dieser Position wird der Absolutheitsanspruch auf objektive, wir könnten auch sagen: metaphysische Weise geltend gemacht. Wenn jemand, wie das bei Johannes (14, 9) nachzulesen ist, nur in Christus die Wahrheit hat, dann müssen alle anderen Wahrheitsansprüche schon rein logisch falsch sein. Freilich kommen dann in der Folge ungetaufte Säuglinge bestenfalls in die Vorhölle, brennen Ketzer, ist wiederum der Papst der Antichrist (wofür Luther ja auch Argumente hatte), kurz, es gilt: "extra ecclesiam nulla salus", außerhalb der (wahren) Kirche gibt's nur Unheil, herrscht Satan. Das zugrundeliegende exklusive Offenbarungsverständnis gibt es in fundamentalistischen, auch evangelikalen Kreisen (zugespitzt im sogenannten "Kreationismus" einer gegen die Evolutionstheorie gerichteten Schöpfungslehre); es ist bekannt, daß wir es dabei mit interprotestantischen Differenzen zu tun bekommen, die sich etwa in der Teilnahme bzw. eben Nichtteilnahme am für allzu liberal gehaltenen Kirchentag auswirken.

Im allgemeinen wird für die Position der Ausschließlichkeit auch Karl Barth mit seiner Religionstheologie angeführt. Indes, man muß hier (etwa gegen den übereifrigen Schüler Hendrik Kraemer) genau differenzieren. Weil viel Falsches zur Sache umläuft, sei kurz auf Barths Religionstheorie eingegangen (gemäß: Kirchliche Dogmatik, Bd. 1/2, § 17) – an dieser Stelle nur auf den (verbreiteteren) jüngeren Barth. Für ihn ist Religion ein menschliches Unterfangen, sich Gottes- oder Götterbilder zu machen und sich dann vor ihnen selbst zu rechtfertigen durch Kultus, Ethos usw. – in jeder Religion, also auch in der christlichen Wahrheit gibt es sie nur aus Gottes Selbst-Offenbarung in Christus. Diese Offenbarung

geht ein, inkarniert sich in die christliche Religion als in menschliche Wirklichkeit – anders gäbe es bei uns gar keine Offenbarung. Religion ist die "Menschlichkeit" der Offenbarung – doch nur in dem Maß und so lange, wie die Offenbarung ihrerseits für Religion/Religiosität bestimmend bleibt. Weil nun die Offenbarung den Namen "Christus" trägt, können Religionen, die sich nicht darauf beziehen, nicht wahr sein: "Allah, der Götze der Muslime, ist ein Götze wie jeder andere auch." In lutherischer Sprache wäre "Offenbarung" etwa das Evangelium, welches das Gesetz (bzw. die Religion) nicht aufhebt, sondern am Gesetz als das Andere, Lebendigmachende deutlich wird. Wenn nach Barth also die Religionen nicht in der Wahrheit sind, dann gilt das von der Religion Christentum ebenso.

Abgesehen davon, daß Barth später erheblich andere Konsequenzen aus seinem Ansatz zog (was meist übergangen wird und was ich hernach nicht übergehen werde), ist kritisch zu sagen: Barth läßt sich auf das Selbstverständnis und auf die Konkretionen fremder Religionen gar nicht erst ein. Doch leiten sich Religionen meist ihrerseits von Offenbarungen her; auch dort macht Gott selbst, machen nicht Kultus und Ethos Religion zu wahrer Religion. Im übrigen ist das exklusivistische Religionsverständnis auch in der römisch-katholischen Kirche, außerhalb derer es lange kein Heil gab, inzwischen einem anderen, auf dem II. Vatikanischen Konzil approbierten Verständnis gewichen.

2.2 "Inklusivismus"

Das inklusivistische Religionsverständnis setzt sich auf dem Vatikanum II durch, nicht nur dort, dort aber in besonders auffällender, wirkungsreicher Weise. Diese im einzelnen vielfältige Spielart findet sich verbreitet in der akademischen Theologie. Zugespitzt geht es dabei (in christlicher Perspektive gesehen) um den "guten Heiden". Karl Rahner sprach vom "anonymen Christen", jenem Menschen, für den Christus wie für alle Menschen starb, der aber auch in seinem konkreten, sich christlich verstehenden Glauben Elemente der Wahrheit besitze; so ist er auf nicht voll klare, aber doch heilswirksame Weise mit seinem "impliziten" Glauben an den wahren Gott auf dem rechten Weg. Selbstverständliche Prämisse ist dabei, daß es in Wahrheit ohnehin nur den einen, in Christus offenbarten Gott gibt. In der schon zitierten Redensart "Wir haben doch alle denselben Gott" steckt in der Praxis meist auch ein Inklusivismus, gezähmt durch die eher unbewußte Fortsetzung: "wie ich ihn mir denke". Begründet wird ein universales Verständnis christlichen Heils etwa mit dem Schöpfer aller Menschen, mit dem Opfertod Jesu für alle Menschen, aber auch mit dem Glauben von Heiden in der Bibel (Syrophönizierin, Cornelius) und – wohl besonders einleuchtend – mit dem "Kleinen Weltgericht" Mt 25, 31ff, das heißt mit denen, die, Kranke besuchend, Hungrige speisend, Durstige trinkend, Nackte bekleidend, gar

nicht wußten, daß sie damit an Jesus selbst gehandelt hatten. Somit werden alle Menschen, seien es Muslime, Hindus, Buddhisten, Juden (!) usw., ohne es zu wissen, tatsächlich durch Christus gerettet. Konservativere Christen sehen in der Höllenfahrt Christi die Gelegenheit, bei der jene Menschen, die dem Herrn nicht begegnet sind, eine letzte Bekehrungs- und damit Rettungschance erhalten.

Das Problem des Inklusivismus besteht m.E. zum einen darin, daß – wie geschehen – ein Buddhist Karl Rahner fragen kann, was, Rahner, denn davon halte, anonymer Buddhist zu sein. In der selbstverständlichen Voraussetzung der christlichen Wahrheit steckt offenbar ein starker Rest von Exklusivität, der im Dialog zu der angedeuteten Patt-Situation führen muß. Angehörige anderer Religionen müssen sich da unfair vereinnahmt vorkommen, um es vorsichtig auszudrücken. – Zum ändern bleibt dunkel, wie der (historische) Jesus, der ja schlecht vom auferstandenen Christus zur Rechten Gottes einfach abgetrennt werden kann, zu allen Zeiten im Glauben unbewußt christlicher Menschen gegenwärtig gewesen sein soll. Man muß sich dann mit einer in Elemente teilbaren Wahrheit behelfen oder mit dem ewigen LOGOS, der freilich ganz unanschaulich und damit uninteressant erschienen muß.

Mir scheint beim Ex – wie beim Inklusivismus ein entscheidender, wenn auch verständlicher methodischer Fehler begangen zu werden. Beide sehen zunächst das Nebeneinander (oder die Konkurrenz) der Religionen auf der Erfahrungsebene, stellen fest, daß Wahrheits- oder Absolutheitsansprüche erhoben werden und suchen nach einer Lösung, die „metaphysisch“-objektiv von einem dritten Ort her entscheidet, wer recht hat. Damit vernachlässigen sie aber in geradezu sträflicher Weise, daß diese Religionen selbst behaupten, sie verdankten sich nicht menschlichen Denk- oder Seelenleistungen, sondern eine unverfügbaren, vorgegebenen Offenbarung (oder im Buddhismus einer Weisheitseinsicht in den Weltzustand). Die Antwort auf Offenbarung ist aber nicht ein Wissen im Protokollsinn, ein Tatsachen konstatierendes Wissen empirischer Art, sondern einer „Gewißheit“ des unveräußerlich persönlichen Glaubens, eine, wenn man so will, „existentielle“ und eben darum nicht verallgemeinbare, objektivierbare „Überzeugung“. Von dieser Innenansicht kann nicht unmittelbar zu einer Außenansicht übergegangen werden, die ein distanzierendes Vergleichen erlauben würde. Aus derartigen Einsichten speist sich eine gegenwärtig wirksame dritte Spielart theologischen Religionsverständnisses.

2.3 „Pluralistische Religionstheorie oder -theologie“

In der Bejahung eines Religionen-Pluralismus wird davon ausgegangen, daß in allen Religionen Erfahrungen mit letzter Realität gemacht werden: heißen sie nun Allah, Jahwe, Dreieinigkeit (sic, bei John Hick), Shiva, Vishnu, Brahma, Tao oder

wie immer. Wenn man zugesteht, daß in allen Fällen authentische Erfahrungen gemacht werden (oder doch gemacht werden können), dann kann man redlicherweise kaum bestreiten, daß Menschen jeweils wirklich letzterreichbare Realität, „Ultimates“ (P. Tillich) erreichen. Hilfsweise wird hingewiesen auf zahlreiche Analogien zwischen den Religionen, etwa: Beten, Formen der Meditation, Sakramente (Initiationsriten) usw. Mit den Worten eines prominenten Vertreters dieser Richtung, J. Hicks: „...wenn unsere religiöse Kultur uns in die Lage versetzt, uns dem Realen in persönlicher Form zu nähern, so werden wir dies Reale als persönliche Gottheit erfahren“. So gelangt man auf den jüdisch-christlich-islamischen Traditionsstrang, in Indien aber auch auf nichtpersonale Seligkeit usw. „Kurz gesagt: Offenbarung ist beziehungsabhängig. Sie nimmt verschiedene Formen an, abhängig von der religiösen Empfänglichkeit der Menschen, die in verschiedenen Traditionen geformt wird, der verschiedene Denkkonzepte zugrundeliegen und die sich in verschiedenen Formen spiritueller Praxis äußert.“ (J. Hick, Wahrheit und Erlösung im Christentum und in anderen Religionen, in: Religionen im Gespräch (RIG) 3, Balve 1994, S. 123ff). Religionen sind dann „verschiedene Wahrnehmungen des Realen“, die sich offenbar diesem Realen immer nur annähern können, da göttliche Realität menschlich nie angemessen begriffen werden kann. Gemeinsam ist den Religionen die „soteriologische Ausrichtung“, eine Ausrichtung auf das Heil der Menschen. Fazit: Jede, jeder bleibe bei dem „Gesicht“, mit dem das Reale sich ihr, ihm zeigt, respektiere aber, unzuständig für die Gotteserfahrungen der anderen, die Gesichtsverhältnisse der anderen.

Diese Sicht enthält insofern zweifellos richtig Gesehenes, als hier der „Glaube“ als konstitutiv für religiöse Aussagen anerkannt wird; die Sicht erliegt auch nicht einem Beliebigkeits-Relativismus, sofern die Verpflichtung gilt, zu dem als Gott oder „real“ Erkannten zu stehen. Überlegenheitsaspekte oder Religionen müßten zumindest zurücktretenkönnen, wenn die Erfahrungen anderer als gleichwertig anerkannt werden. Von Nathan bei Lessing unterscheidet sich der Pluralismus insofern, als das Lessing offenläßt, ob es den echten Ring nicht doch gibt; er sei nur nicht zu finden. Bei Hick liegt, soweit ich sehe, die „Echtheit“ in der religiösen Erfahrungsintensität, die quer zu den Einzelreligionen mit ihren Vorstellungsgehalten steht. Die Theorie ist also stark psychologisch orientiert oder fundiert. Paul Knitter formuliert noch pauschaler: „Ein Gott – viele Religionen“. Die Frage bleibt jedoch, ob die Differenzen zwischen den Religionen einigermaßen sachgerecht als Differenzen kultureller Muster einer im Grunde identischen Sache verstanden werden können. Wahrheitsansprüche weichen hier zwar nicht einfach einem Relativismus: Zwar wird ein Absolutheitsanspruch des Christentums abgelehnt, nicht aber die universale Bedeutung etwa von

Christus. Er kann, ja muß – recht verstanden – für alle Menschen „Bedeutung“ haben; diese Einsicht soll – das leuchtet sofort ein – dem Dialog dienen. Die Zuwendung Gottes in Christus ist als Zuwendung nicht auf Jesus beschränkt, sondern zeigt sich in Gottes unermesslicher Güte auch auf anderen Wegen von Offenbarung. Das Bekenntnis zu Jesus, dem Christus, bleibt ein derart persönliche Bekenntnis, daß es eigentlich nur neben dem stehen kann, was andere glauben; es kann nicht für sie geltend gemacht werden. Von daher erledigt sich die Frage nach einer „Mission“ sozusagen von selbst; zumindest würde „Mission“ hier etwas ganz anderes heißen als Werbung für die Kirche.

Dieses Konzept ist unterschwellig oder auch bewußt ziemlich verbreitet, bietet es doch die Möglichkeit, beim eigenen Glauben zu bleiben (samt voller Wahrheitsverpflichtung) und doch guten religiösen Gewissens den anderen dasselbe zuzugestehen. Indes ist nicht zu übersehen, daß der Begriff GOTT oder das REALE unbestimmt bleiben, ebenso auch HEIL. Dies hängt wohl damit zusammen, daß Religion wie selbstverständlich als eine menschliche Möglichkeit gesehen wird (was sie natürlich immer auch ist); die biblische Frage nach dem wahren Gott bleibt aber schon methodisch draußen. Eine „Wertskala“ der Religion (schon kaum mehr der Religionen) müßte Erfahrungsintensität, moralische Integrität oder soziale Verantwortungspraxis als Echtheits- oder Wahrheitskriterien nehmen. Hält das Selbstverständnis der Bibel so etwas aus?

3. Absolutheitsanspruch und Heilsgewißheit in biblischer Perspektive

Man hat gesagt, das „Formalprinzip“ der Bibel sei die Unterscheidung des wahren Gottes von den falschen Göttern. Das gilt nach meiner Beobachtung auch dann, wenn es Übergänge gibt wie zwischen EL als Gattungsnahme „Gott“ und JAHWE als Eigennamen des Gottes Israels (einmal abgesehen von der Volkspraxis). Ich erinnere an die Geschichte vom Goldenen Kalb (Gen 32), die schwerste Strafen für den Abfall von Jahwe kennt: Ein ekstatischer Fruchtbarkeitskult gilt als absolut (!) unvereinbar mit dem, was man (zugegeben modern) eine nüchterne Gewissensreligion nennen könnte. In der Tat ist nicht zu sehen, wie die höchste Wahrheit des Menschen bzw. des Menschseins (um die es bei Religion immer noch geht!) sowohl im nüchternen Gesetzesgehorsam und der mühseligen Auszubereitschaft als auch im ekstatischen „außer-sich“-Tanz und in seßhaftem Fruchtbarkeitskult liegen könne. Ähnlich verhält es sich mit dem Befehl an Saul, die Amalekiter zu vernichten (1 Sam 15) oder mit der „Schlachtung“ der Baalspriester am Berg Karmel (1 Kg 18), was alles sich gründet auf das, was in den ersten drei auf JAHWE gemünzten Geboten zum Ausdruck kommt: Hier wird der Gott eindeutig identifiziert mit jenem „Herrn“, der Israel aus Ägypten

geführt hat und dezidiert Bestimmtes, Unterscheidbares gibt und fordert. – Auch im Neuen Testament ist ein Absolutheitsanspruch unüberhörbar, vor allem bei Johannes in den „Ich bin... (z.B. die Wahrheit!)“ Worten. Dort wird nicht nur die Einzigkeit der Gottesoffenbarung in Christus statuiert, sondern bei Johannes werden auch problematische Konsequenzen gezogen: Die diesem Logos widerstrebenden „Juden“ sind „Kinder des Teufels“ (J 8, 44); demgemäß nagelt Johannes auch ihre Schuld am Tod Jesu besonders stark fest – mit den bekannten geschichtlichen Fernfolgen. Apg 4, 12 sagt Petrus „erfüllt vom Heiligen Geist“, daß in „keinem anderen“ Heil sei. Die Theologie des Paulus setzt unsere Rettungsmöglichkeit ganz auf die Christus-Auferstehung und baut die Geschichte Christi in den speziellen, einmaligen Heilsplan Gottes ein. Paulus kämpft lebenslang gegen die Frömmigkeit „aus dem Gesetz“, wie sie nach ihm die jüdische „Religion“ kennzeichnet, und er hält beide Wege für unvereinbar. Als Christen im 4. Jahrhundert an die politische Macht kamen, legte es sich offenbar nahe, die anderen Religionen alsbald zu verbie-

se „schwarze“ Pädagogik u.a.m. Auf der anderen Seite gab es immer Gegenbewegungen, die sich auf die deutliche Tendenz zur Gewaltfreiheit des Glaubens berufen konnten, von der Versuchungsgeschichte bis hin zur Verweigerung von Wundern als Machtbeweis, zu schweigen vom Gang an das Kreuz und dem Ethos der Bergpredigt. Ich gehe einen Schritt weiter: Aus der z.T. üblen Wirkungsgeschichte müssen Konsequenzen gezogen werden der Art, daß bestimmte Wortlaute der Bibel zu korrigieren sind – und zwar aus christlichem Glauben heraus. Es ist ja geschichtlich verständlich, wenn Israel seine ununterschieden nationale und religiöse Existenz mit Waffen verteidigt, wenn eine jüdenverfolgte Gruppe wie die Johannesgemeinde in ihren Verfolgern Teufliches am Werk sieht, wenn die Apokalypsegemeinde in den Römern den Antichristen entdeckt, es ist verständlich, wenn der Überschwang der in Christus gefundenen Erlösung zu „absoluten“ Aussagen führt. Doch angesichts fataler Folgen solcher „Stellen“ müssen diese von der Grundintention her, „was Christum treibt“ in ihrem Wortlaut korrigiert, ja ungültig ge-

Ferner kann auch nicht gänzlich vom „Beweis des Geistes und der Kraft“ abgesehen werden: Wie soll ein Überlegenheitsanspruch des Christentums angesichts seiner Geschichte „absolut“ plausibel gehalten werden? Wie dies von außen aussieht, wird blitzartig klar, wenn man sich den Vorstellungshintergrund der Frage aus islamischen Mund vergegenwärtigt: „Wie konnte eigentlich Hitler als Christ das tun, was er tat?“ – Auch die konfessionelle Spaltung samt ihren Intoleranzen lassen fragen, welcher der Wahrheitsansprüche nun absolut gelten soll. Vor allem aber erscheint es theologisch höchst bedenklich, die eigene, mit Gründen vertretbare Einsicht, den eigenen, erfahrungsgesättigten Glauben mit Gottes eigener Wahrheit in eins zusetzen; es könnte ja sein, daß ein hinlänglich tiefes Verständnis des Bilderverbotes sich auf diesen Vertretungsanspruch beziehen würde. In seiner Freiheitsschrift sieht Luther es als den „Fall“ des Papsttums an, nur „allzusehr Christi Stellvertreter“ zu sein... Der Religionswissenschaftler Gustav Mensching hat beobachtet (in „Toleranz und Wahrheit in der Religion“, München/



ten, ja unter Berufung auf die zu bewahrende eine Wahrheit Häretiker zu vernichten: Christen hatten mit allen Mitteln für die Geltung von Gottes einziger Wahrheit auf Erden einzustehen und sie nach Möglichkeit auch durchzusetzen. Was sollen wir nun dazu sagen? Das Luther (übrigens wie Mohammed) – wenigstens grundsätzlich – der Gewaltdurchsetzung von Glaubensreinheit widersprach, ist bekannt. Dies lag im Gefälle von Luthers Kreuzestheologie, in der die freiwillige Ohnmacht Gottes aus Liebe zu den Menschen von konstitutiver Bedeutung ist. Angesichts hartnäckiger Taufweigerung von Juden sah dies – leider – schon anders aus. Überblicken wir die einschlägige Wirkungsgeschichte der Bibel, so lassen sich zwei Bewegungen beobachten: die verheerende oder zumindest problematische Wirkung der oben genannten Beispiele für den Antisemitismus und die Verfolgung Andersgläubiger, in unserem pädagogischen Bereich: die Fernwirkungen eines Zerknirschungs- und Drohverständnisses zufolge des entsprechend aufgenommenen Bußrufes und der „Heulen- und Zähneklappern“-Rhetorik auf religiö-

macht werden. Das Evangelium wendet sich an alle Menschen, schließt niemand von seinem Angebot aus. Es ist hier kein Raum, auf die im einzelnen umstrittene Geschichte einzugehen, wie aus dem wehrlosen Wanderprediger in Palästina der wehrhafte Weltenrichter der Spätantike wurde. Für unseren Zusammenhang mag es genügen, im Ernst die Frage zu stellen, ob nicht einiges von den Prozessen, die vom Christusereignis zum Christusbekenntnis und von da zu theologischen Theorien, ja Metaphysiken und Weltanschauungen geführt hat, in systematischer (natürlich nicht in historischer) Hinsicht „zurückgerollt“ werden müßte, aus denselben Gründen, die für gewisse biblische Aussagen selbst gilt. Muß eigentlich aus dem Bekenntnis „Wir haben geglaubt (!) und erkannt: Du bist der Heilige Gottes“ (Joh. 6, 69) eine von diesem Glaubensakt und seiner Erinnerung unabhängige, sozialverbindliche „Absolutheit“ des Christentums abgeleitet werden? Wohl kaum! Nicht einmal dann, wenn die Folge ist, daß christologische Aussagen einen anderen Aussage- oder Geltungsrahmen bekommen müßten.

Hamburg 1966), daß Gewaltausübung im Namen des Glaubens besonders stark in monotheistischen Religionen ausgeprägt ist; der Besitz der einen Wahrheit ist religiös (und auch politisch und pädagogisch) unter endlichen Menschen besonders gefährlich – man denke an immer wieder aufflammende Glaubenskämpfe bis heute!) Mensching schlägt vor, statt von Absolutheit der Botschaft Jesu von ihrer „Radikalität“ zu sprechen. Gewiß, dann muß offen bleiben, wie Gott „an sich“ ist. Aber reicht es für unser Leben nicht, von uns aufgenommene Botschaften als an uns gerichtete zu verstehen und entsprechend zu antworten? – Doch was kann dies alles für das Verständnis der Religionen bedeuten? Können wir so, daß es aus Gründen einsichtig wird, behaupten, Gott wirke in ihnen?

4. Konkrete Differenzen zwischen Religionen – Facetten der einen Wahrheit?

Luther sagt einmal: theologus dicit id quod res est, der Theologe sagt, was „Sa-

che" ist. Was ist, an einigen Exempeln, in verschiedenen Religionen "Sache"? Die religionstheologischen Überlegungen, wie sie unter 2. skizziert wurden, blieben auffallend im unanschaulich-abstrakten, rein begrifflichen Bereich. In der biblischen Geschichte begegneten uns jedoch konkrete Differenzen, ja Polemiken inhaltlicher Art. Kann man überhaupt sinnvoll von Gott, Heil, Spiritualität reden, wenn nicht zur Sprache kommt, was jeweils wirklich gemeint ist? Geht es ohne semantische Konkretion? Es mag genügen, an wenige grundlegende Unterschiede bzw. Differenzen zu erinnern:

- Wie steht es mit dem gemeinsamen "Monotheismus" der abrahamitischen Religionen? Sind sie im "Monotheismus" eins oder gerade in ihm besonders uneins? Die Zahl ist nicht belanglos, besagt aber auch noch nicht viel. Ob Gottes Allmacht im Zentrum steht wie beim Islam (und dazu veranlaßt, in allen Lebensbereichen "Mächtigkeiten" im Sinn Allahs zu errichten) oder aber Gott im leidenden Gottessohn erkannt wird, das ist m.E. nicht ein isolierbares theologisches Detail, sondern ein fundamentaler Unterschied. Das Kreuz Jesu ist nicht ein "additum", das zu allem übrigen hinzukäme, sondern es hat prägende, alles andere "färbende" Bedeutung für das Gottes- und Menschenverständnis, für Ethos und Spiritualität, für Leiden und Theodizee, für das Verhältnis von Religion und Politik. Ob es heißt "Mein Reich ist nicht von dieser Welt" oder ob der Prophet Truppen ausschickt – das macht einen bedeutenden Unterschied aus. Die Unterscheidung von "Zwei Reichen" führt zu ganz anderen Lebenskonsequenzen als die Geltung der Schari'a; der "Kämpfer" Jesus und der "Kämpfer" Mohammed haben eine recht unterschiedliche Vorbildfunktion. Ich kann hier den Hinweis darauf nicht unterdrücken, daß die Rushdie-Fatwa ihr Vorbild an Mohammeds eigener Veranlassung findet, einen kritischen Dichter des eigenen Umfelds (Ibn al-Aschraf) umbringen zu lassen. Gerechterweise ist all dem hinzuzufügen, daß es in der Geschichte des Christentums immer wieder, lange Zeit hindurch, Verhaltensweisen gab, die so aussahen, als ob sie vom Allmachtsdenken des Koran statt vom Neuen Testament bestimmt wären: Gottes Allmacht setzt sich in der Macht der Christen fort. Doch sind überhaupt Singulare wie "der" Islam und "das" Christentum problematisch, weil es davon jeweils so viele verschiedenartige Exemplare gab und gibt. Freilich bleibt ein schlußendlich doch entscheidender identifizierbarer Unterschied: Er liegt in den Begründungs- und Legitimationsinstanzen, auf die man sich im jeweiligen Kontext berufen kann und die für Reformen auch immer wieder in Anspruch genommen wurden und werden. Gewiß, es gibt im Islam zarteste Stellen und in der Bibel (wie gesehen) harscheste; es gibt aber auch sich

durchhaltende Linien ("was Christum treibet" bei Luther!), die bei (nicht immer hermeneutisch einfacher, doch wenigstens optimierbar sorgfältiger) gewissenhafter Beobachtung zu deutlich unterschiedlichen Ergebnissen führen müssen.

- Noch kurz in eine andere Richtung geblickt: Mit wieviel Recht können wir beim (historischen, aber etwa im Theravadabuddhismus vielfach gegenwärtigen) Buddhismus überhaupt in einem dem westlichen Verständnis vergleichbaren Sinn von "Religion" reden (schon Troeltsch hat da gezweifelt?) Mönche (!) weigern sich oft, ihren Buddhismus als "Religion" bezeichnen zu lassen; es gehe um eine grundsätzlich allen Menschen zugängliche universal diskutierbare Weisheitseinsicht. Doch nun konkret: Wie steht es mit dem Verständnis von "Leiden" bei Gautama Buddha und bei Jesus von Nazareth? Leiden ist Anlaß zur Heilung, wo Leben als Gabe des Schöpfers gilt; Leben ist Leiden, der Lebensdurst (also) zum Erlöschen zu bringen (sehr knapp gegenübergestellt). Können die aus beiden Ansätzen folgenden Lebensentwürfe kompatibel sein? Bleiben wir für diesmal beim Protestantismus: Luthers "Berufsethos", wonach der Mensch in seinem säkularen "Beruf" Gottesdienst treibt; Rückzug aus den Verstrickungen säkularen Lebens in das Mönchtum als Ausdruck von Weltfreiheit: Was ist "richtig"? Noch ein Beispiel zum Schluß: Woraus nährt sich das religiöse Selbst-Bewußtsein? Aus weisheitlicher Welt- und Lebensbeobachtung oder aus einer "Umkehr", die gegen die Weltweisheit (Leben aus dem Kreuz!) gerichtet ist? auch hier geht es ganz offensichtlich um weit differierende Grundeinsichten, die das gesamte Leben prägen, nicht um Addita zu einem im Grunde Gemeinsamen.

- Man könnte auch darüber nachdenken, wie weit vieles von dem, was uns aus dem vatikanischen Rom derzeit zukommt, im Ernst mit neutestamentlichem Denken vereinbar sei. Ich sehe die merkwürdigen Konflikte vieler katholischer Kolleginnen und Kollegen, mit denen wir über alles mögliche gut und effektiv reden, mit denen wir zusammenarbeiten können, die aber resignativ oder auch energisch abwinken, wenn die Rede auf das "Amt" kommt. Offenbar haben wir es mitten unter uns mit kaum bereinigbaren Konflikten zu tun, die durch Herz und Kopf ein und desselben Individuums (merkwürdiger Widerspruch!) gehen.

Ich breche mit den "Differenzen" ab; wenige Beispiele genügen fürs Grundsätzliche, nämlich für die Sicht darauf, wie unterschiedliche HEIL verstanden wird. Religionstheorien und -gespräche, die dies außer acht lassen oder auch nur herunterspielen, kann ich nicht wirklich ernst nehmen. Ich erinnere an das (s. zu Beginn von 2!), was sowohl Martin als auch Henning Luther sowie Ludwig Wittgen-

stein zur lebensstörenden und so erst göttlich hilfreichen, wahrhaft lebensfördernden göttlichen Art von christlichem Glauben, christlichem Wirklichkeitsverständnis gesagt haben! Natürlich weiß ich auch und freue mich darüber, daß es viele Gemeinsamkeiten im konkreten Leben gibt angesichts uns alle angehender Herausforderungen und Aufgaben, aber auch schlicht menschlichen Wohlgefallens; doch muß auch eine religions- oder konfessionsübergreifende Ehe, Freundschaft, Zusammenarbeit nicht bedeuten, daß persönliche Unterschiede in der Welt nicht möglichst "begradigt" werden müssen, liegt in solcher Zumutung nicht leicht eine geheime Angleichungsanforderung des jeweils Stärkeren? Sollten wir nicht gerade da, wo wir andere mögen, deren Eigen-Art erst recht respektieren und auch ihre religiöse Identität unversehrt lassen? Das schließt ja nicht aus, sondern ein, daß es zu Kon-Versionen aus freier Einsicht in "Alternativen" kommt; doch ist solch ein Vorgang dann unterfangen durch die anerkannte Integrität religiöser Überzeugung. Der Versuch, jeweils so etwas wie eine "dritte Religion" zu erfinden, müßte schon zeigen, wie Schöpfung und Nirvana wirklich kompatibel sein können.

Ist die Wahrheitsfrage auf der Strecke geblieben? Spricht Gott nun durch andere Religionen oder nicht? Ich greife noch einmal darauf zurück, daß viele (z.B. Schülerinnen und Schüler) sagen: "Aber wir glauben doch alle an einen Gott". Doch wie soll das verifiziert werden, wenn dieser Gott so Widersprüchliches "sagt"? Kein Kriminalkommissar käme auf die Idee, es handle sich da um dieselbe Person; er käme zum gegenteiligen Schluß. Weiterzukommen ist m.E. nur, wenn begriffen wird, warum der Kommissar in diesem "Fall" der ungeeignete Detektiv ist. Der "Täter" ist mit seinen Methoden per definitionem nicht erreichbar; wir "verfügen" – auch dogmatisch – nicht über Gott. Zu erinnern ist an Luthers präzise Auslegung zum dritten Glaubensartikel, wonach wir "nicht aus eigener Vernunft noch Kraft" an Jesus als unseren Herrn glauben können, sonder der Heilige Geist tätig werden muß, wo und wann er will (auch das noch!). Dies entlastet uns von dem Versuch, Gott irgendwo anders identifizieren zu müssen als dort, wo wir von ihm angesprochen werden. Wir haben dann allerdings auch keinen Anlaß, ihn anderwärts zu leugnen; denn wir können nur gerade für das aufkommen, was wir selber erfahren haben (und wozu wir vielleicht ähnlich Erfahrene als "Gemeinde" finden). Als Zeugen, nicht als distanzierete Deuter von Weltgeschichte und -religionen haben wir dafür geradezustehen. Das meint Menschling mit "Radikalität", d.h. aus der uns zugänglichen "Wurzel" leben – und dann zusehen, wie wir mit anders Verwurzelten zusammenleben können ohne Versuche, die eigenen Wurzeln oder die der anderen auszureißen. Das Bild der Wurzel mag noch verdeutlichen, daß schon das Eindringen in das Verständnis anderer Religion oder Religiosität Grenzen hat; ich wiederhole den

Hinweis auf Erfahrungen, wonach einzelne Vor- und Einstellungen schwer vergleichbar sind, weil sie im Gesamtgefüge von Ideen und Leben der jeweiligen Religion eine andere Akzentuierung und Bedeutung zu haben pflegen. Vergleiche dieser Art führen leicht zu Täuschungen! Ich habe die Schwierigkeit und Grenzen im Verständnis anderer Religionen stark herausgestellt; die "Möglichkeiten" blieben demgegenüber unterbelichtet. Abgesehen davon, daß es mir wie gesagt um die Bedingungen der Möglichkeiten solchen Verstehens ging, würde ein "Verständnis" ausgedehnte konkrete Versuche erfordern, die den Rahmen eines Aufsatzes bei weitem sprengen. Ich glaube ja gerade gezeigt zu haben, daß eine von Konkretionen absehende allgemeine Verständnisdiskussion fruchtlos ist.

5. Kriterien eines interreligiösen Dialogs und interreligiösen Lernens

Zum Abschluß führe ich ein Stückchen weiter in Richtung konkreter Aufnahme von Dialog und Lernen, eher thetisch, zum Teil zusammenfassend, was bisher angelegt wurde. Statt "Kriterien", was hier nicht streng begriffsmäßig verwendet wird, könnte ich auch "Maximen" oder einfach "Notabenes" sagen; es handelt sich einfach um ein paar Denkanstöße.

5.1 Verhaltensregeln für einen offenen Dialog

Hier schließe ich mich an die "Studie" der EKD und der Arnoldshainer Konferenz "Religionen, Religiosität und christlicher Glaube" von 1991 an. Ich nenne daraus: Absage an jeden Kulturimperialismus, demgemäß auch Vorsicht bei Dialogen innerhalb Deutschlands im Blick auf einen offenen oder verdeckten "Heimvorteil"; Absage an eine andere "Mission" als den "gelebten Glauben", seine sichtbare und antwortbereite Realisierung; Anerkennung der Pluralität von Religionen mit Vorsicht gegenüber einem "Prinzip". Pluralismus, das sich unter der Hand zugunsten einer Tyrannei des geringsten gemeinsamen Nenners entwickeln könnte; gemeinsame Front gegen einen "Säkularismus" rücksichtsloser individueller und gruppenkollektiver Selbstverwirklichung, wozu auch die Bemühungen gehören, im Sinn des "konziliaren Prozesses" für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einzutreten und demgemäß gemeinsam zu handeln. Soweit einige Maximen zur Dialog-"Moral".

5.2 Achtung des "Fremden"

Viele Dialogversuche verfolgen das Ziel, das Eine, Gemeinsame zu finden. Das würde, wie Dietrich Zilleßen zutreffend bemerkt, eine Art Multiidentität erfordern, die vermutlich alle Dialogteilnehmer überfordert. Im Prozeß des Verstehens geht es ja nicht nur um ein Aneignen sondern – unvermeidlich – auch um ein Abstoßen, d.h. also um ein Bewerten (und sei es nur dahingehend, ob ich et-

was mitmachen kann oder nicht). Ich arbeite mit einer jüdischen Kollegin und mit einem griechisch-orthodoxen Partner an Lehrplänen für die Oberstufe dieser beiden Religionsgemeinschaften. Meine Erfahrung ist, daß, je näher ich Leben und Denken der anderen kennenlerne, mir ihre Religiosität deutlich fremder wurde – unter dem Gesichtspunkt eines Mitvollziehens. Dies beeinträchtigt übrigens keineswegs die persönliche Freundschaft! Die Einverleibung des Fremden – es klingt fast kannibalisch – muß notwendig das Fremde aus dessen eigenem Lebenszusammenhang, seinem "Leib" herausziehen und es damit verfremden. Allzu leicht entgeht dabei das Unvertraute am Fremden, was dessen Identität natürlich beschädigt. Anlässlich einer Loccumertagung fand ich mich – nach vielen Tagungsbemühungen um gemeinsames Denken und Fühlen – mit einem Theravada-Mönch in herzlichem Einvernehmen darin, daß interreligiöses Lernen zum Respekt vor dem Anderen, auch dem anders Bleibenden führen sollte. In offenem Zuwartem können wir uns freilich befragen lassen, bereit, uns in Frage stellen zu lassen. Doch wenn es dazu kommt, bleiben wir gerade nicht einfach wir selber, sondern werden anders, entfremden uns vermutlich von bisher Nahem...

5.3 Bewahrung und Bewährung des Eigenen

Am Ende seiner Wirksamkeit hat Karl Barth noch einmal neu bedacht, was es mit christlichem Glauben, der bei sich selber bleibt, angesichts der Vielfalt von Religionen auf sich hat (Kirchliche Dogmatik IV. 3./1 & 69.2). Warum sein neuer oder doch weiterführender Weg meist verschwiegen wird, weiß ich nicht; ich beteilige mich aber nicht daran. Wie also sehen hier "Identität und Verständigung" aus? Barth spricht von Religionen als dem "Ort der Offenbarung" in Gottes "guter

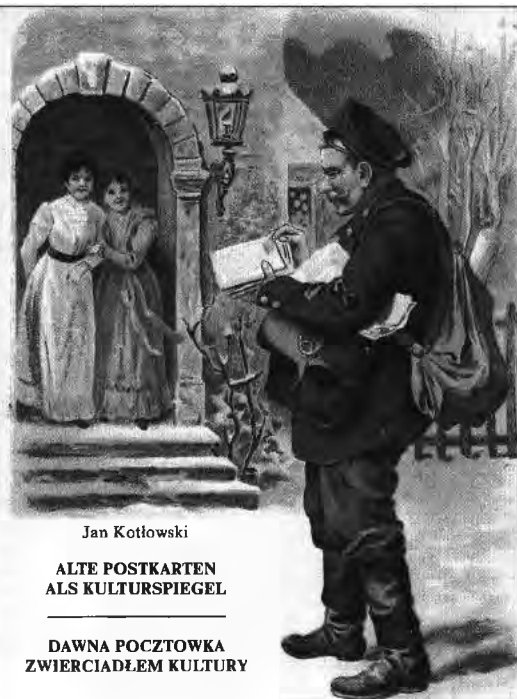
Schöpfung". Zwar sieht Barth weiterhin alles das, was in Religionen an Glauben, Ritus, Kultur usw. geleistet wird, nicht als deren Rechtfertigung an, bleibt vielmehr dabei, daß Jesus Christus das Licht der Welt ist, dem allein letztes Vertrauen zukommt. Aber Barth findet "wahre Worte" auch in diesen Religionen, wahr durch die Wirkung Christi, wahr (werdend) aber auch durch die Anfrage an unser Christsein, etwa danach, ob Dank für die Schöpfung, Erlösungsbedürftigkeit, Nüchternheit, Menschen- und Gottesliebe, Furchtlosigkeit vor dem Tod, soziale Verantwortung, überhaupt "Menschlichkeit" unter Christen so vorhanden sind, wie es uns in jenen Anderen entgegentritt (ebd. S. 140). So bleibt Barth bei der Erfahrung, die er mit Christus gemacht hat, und lernt (gewiß nach Kriterien dieses Lichtes) von den Anderen. Die Legitimation theologischen Redens, z.B. auch über Religionen, stammt laut einem (bösen) Wort Bonhoeffers angeblich aus einem "Offenbarungspositivismus" Barths. So kann man Barth verstehen, wenn man den sehr hohen "Ton" seiner Dogmatik als Proklamation eines objektiv geltenden Systems hört. Sehen wir genauer zu, legt sich der "kontingente" Erfahrungsansatz näher, der moderne Subjektivität und Wahrheitsverpflichtung zusammenschließt. Gefragt, ob Sokrates den wahren Gott doch nicht auch gekannt habe, antwortete einst Barth: "Das kann schon sein; aber ich weiß nicht, was Gott ihm gesagt hat. Ich weiß nur, was er durch Christus zu mir gesagt hat – und das gebe ich weiter". Bleibt es bei dieser Art von Erfahrungs- und Auftrags-offenheit bzw. – Zeugenschaft, dann kann Eigenes bewahrt und vom Fremden her bewährt werden. Das dürfen dann natürlich auch die Anderen... Konkrete "Möglichkeiten" zeigen sich immer erst in dem Prozeß, auf dessen Risiken wir uns selber einlassen. Das wird wohl auch religionspädagogisch gelten.

Neue Ausstellung im RPI

Alte Postkarten als Kulturspiegel

ab 15.8.1996

Universitätsbibliothek Toruń



Jan Kottowski

ALTE POSTKARTEN
ALS KULTURSPIEGEL

DAWNA POCZTOWKA
ZWIERCIADEŁEM KULTURY

Ikonen sind interessante Bilder

Annäherung über den Vorgang des Malens

Es ist merkwürdig: mit Ikonen kann man bei Kindern der Grundschule recht gute Erfahrungen machen. Das beginnt damit, daß sie eine Originalikone sehr vorsichtig in die Hand nehmen und sehr genau betrachten. Es endet damit, daß sie ihre Beobachtungen mitteilen und einen Lehrer oder die Lehrerin mit Fragen geradezu „löchern“ können.

Umso merkwürdiger ist, daß – zumindest evangelische – Lehrer/innen mit Ikonen ungern umgehen. Ich kenne die Hemmungen von studentischer Seite her ebenso wie von Arbeitsgruppen mit Lehrer/innen. Vielleicht ist es schon das Gold, was schreckt. Unkenntnis kommt hinzu. Der Goldgrund der Ikone will ja das Abgebildete in den Horizont der Wirklichkeit Gottes einrücken (also das Gegenteil von dem, was „man“ so zum Goldgrund assoziiert: Unwirklichkeit, Unglaubwürdigkeit ...). Dabei sind Ikonen lesbare Bilder, analog zu dem, was Formgeschichte für Texte behauptete und behauptet: Variationen einer Grundstruktur, die im Laufe der Geschichte erfunden, entwickelt, variiert wurden. Ihre Lesbarkeit ist bezogen auf die Tatsache, daß Bilder zunächst etwas zeigen. Dieses Deiktische ist Grundbestand jeder Bildhermeneutik. Die Tradition der Ikonenmalerei in den Kirchen der Orthodoxie Griechenlands und anderer, östlicher Staaten hat diesen Charakter einer tradierten und wiederholbaren Formgestalt des Bildes am reinsten realisiert und bis in die Gegenwart bewahrt, wobei fremde, also westliche Einflüsse (Renaissance v.a.) aufgenommen und neuerlich wieder abgestoßen wurden. Bazou Brock hat zwar gemeint, die Ikone eröffne dem Betrachter einen Freiraum eigenständiger Bildkonstitution. Doch dürfte dies ein ziemliches Mißverständnis sein. Ob diese Art des Bildes Zukunft hat, ist natürlich eine Frage angesichts einer in der westlichen Welt bemerkbaren Zerstümmung der Formen oder des Gegenständlichen in der sog. „Kunst“, die längst unsere Sehgewohnheiten bestimmt. Insofern kann man Ikonen einfach auch als „Gegenprogramm“ verstehen, ohne damit eine Alternative von moderner Kunst und Ikonenmalerei zu meinen.

Einen Zugang zur Ikone kann man sich möglicherweise eröffnen, wenn wir das Entstehen einer Ikone in den Blick nehmen. Gemeinhin begegnen dem Betrachter fertige Produkte (was natürlich auch für moderne Kunst grundsätzlich gilt, sieht man von happening-artigen Veranstaltungen à la Nitsch oder anderer Macher ab). Aber gerade bei Ikonen ist es möglich, die Genesis eines Bildes zu verfolgen. Um einen Weg zur Ikone zu eb-

nen, wollen wir uns also ein Stück weit auf deren Entstehung einlassen. Ich selber tat das bei einem Besuch bei einer guten Freundin in Kreta, die in Iraklion / Iraklion eine Werkstatt für Ikonenmalerei betreibt. In manchen Gegenden Deutschlands dürfte das auch bei Ikonenmalern möglich sein, die sich als Deutsche in diese östliche, orthodoxe Tradition eingearbeitet haben, nicht ohne manchmal die orthodoxe Sicht der religiösen Dimension der Ikonenmalerei fast übertrieben zu reproduzieren. Und das kann dann – zumindest für etwas freiere Menschen wie mich – die Kommunikation auch erschweren

Bei der hier vorgestellten Ikonenmalerei ist das nicht der Fall. Frau Manousaki (mit Vornamen: Woula) aus Iraklion auf Kreta ist sich bewußt, daß Ikonenmalen als Vorgang primär eine Sache des zu erlernenden technischen Könnens ist. Beten – sonst ab und an als Quelle malerischer Fähigkeiten gerühmt – spielt bei ihr diese Rolle nicht. Das heißt nicht, daß sie nicht bete – wohl aber, daß eine Technik zunächst Technik ist. Von daher geht es ihr bei ihren Werken vor allem um malerische Qualität. Beiläufig sei eingeflochten, daß weibliche Ikonenmaler in der griechischen Orthodoxie durchaus üblich werden, das Arbeitsfeld also keine reine Männersache mehr ist. Wie das anderwärts in der Orthodoxie ist, weiß ich nicht.

Die folgenden Bilder beziehen sich auf ungefähr zwei Stunden Arbeit in ihre Werkstatt, unterbrochen durch Telefonate, Besuche und damit verbundene Gespräche von kürzerer Dauer.

Die erste Ikone in Arbeit war eine, die im Zusammenhang steht mit der Ausgestaltung der Ikonostase (Bilderwand; griechisch: templo) einer Kirche. Sie hatte daher ein relativ großes Format. Genaue handelt es sich um ein Bild, das oben auf dem sog. Bischofsthron dieser Kirche – ein geschmückter Holzstuhl mit hoher Rückenlehne – angebracht werden soll. Die Darstellung bezieht sich auf Jesus Christus als Hoherpriester, ein v. a. durch den Hebräerbrief evoziertes Thema, das in der orthodoxen Bildwelt aber erst sehr spät realisiert wurde, nämlich als Gegenschlag zu antihierarchischen und antiklerikalen Bewegungen im späten Mittelalter (14./15. Jh.). Hier hatte das Bildthema die Aufgabe, kirchliche Hierarchie (Christus trägt das Gewand und die Krone eines Bischofs und hält wie dieser auf bischöflichen Ikonen dem Betrachter einen Evangelientext vor Augen) und Christus in eine enge Beziehung zu bringen. Insofern ist das Bildthema der lebendige Beweis für die potentielle (zumindest historisch belegba-

re) Innovationsfähigkeit orthodoxer Ikonenmalerei, ebenso wie für ihre strikte „Kirchlichkeit“. – Die Bestimmung der Ikone für eine Kirche bedeutet zugleich, daß die Gestalt Christi im strengeren byzantinischen Stil gehalten ist: Man kann sich das am besten am Gesicht klar machen. Es ist eine auf Distanz oder Hoheit angelegte Gestalt, die dem Beschauer präsentiert wird. Deswegen wirkt der Christus auch für unsere Sehgewohnheiten recht ernst oder barsch. Der deutsche Betrachter des Bildes muß daran erinnert werden, daß die Ausschmückung von Kirchen von strengen Regeln geprägt ist. Diese Orientierung an kirchlichen Normen wird vor der Kirchenweihe (die eine Ikonenweihe einschließt) durch den lokalen Bischof (bzw. in dessen Auftrag) überprüft. Weniger streng sind die Regeln bei Privatikonen – hier mag dann auch manch durch die Renaissance geprägter, lieblicher Christuskopf bestellt werden ...

Das Bild ist, was die Figur Christi betrifft, im wesentlichen beendet. Es fehlt noch der Goldgrund des Bildes und die Beschriftung (u.a. der Name in den Kürzeln IC XC = Jesus Christus, rechts und links vom Kopfe Christi; Name der Malerin rechts unten und der Bibeltext im aufgeschlagenen Evangelienbuch): Hinzu kommt dann noch ein rotbrauner Rahmen und vorher die Ausarbeitung verschiedener Kleinigkeiten am Gewand Christi. Ein Überzug aus durchsichtigem Firniß wäre dann der letzte Akt. Dieser Lack soll das Bild vor allem schützen.

Der Arbeitsvorgang konzentriert sich zunächst auf die Säuberung der hellen freien Flächen um die Gestalt herum mit Hilfe eines Wattebausches (Bild 1). Diese Säuberung dient dazu, den Grund zu präparieren, auf den dann später feine Goldstreifen (Blattgold) aufgetragen werden. Damit diese haften können, wird die helle Fläche mit einer Art hellrotem Lack (keine Farbe; sog. Mixtion) bestrichen. Der Vorgang setzt bei den Körperumrissen der Gestalt an und wird dann nach außen hin weitergeführt (Bild 2). Wichtig ist, daß die ganze Fläche gleichmäßig grundiert wird, weil nur dann die im zweiten Arbeitsgang aufgetragene Goldschicht haftet. Der Sorgfalt der Arbeit kommt es entgegen, daß die Ikone in verschiedenen Positionen bearbeitet wird, die der Malerin den Malvorgang erleichtern (Bild 3 zeigt die Arbeit um die Bischofsmütze herum). Ist der Vorgang abgeschlossen, wird die Ikone beiseite gestellt, um zu trocknen. Die Malerin arbeitet dann an einer anderen Ikone weiter.

Dabei handelt es sich um eine Darstel-



Bild 1: Reinigung der Fläche für den Goldgrund.



Bild 2: Auftragen der Mixtion.



Bild 3: Fortsetzung der Arbeit von Bild 2.



Bild 4: Auftragen des Nimbus mit Zirkel.



Bild 5: Auftragen des Namens des Heiligen.



Bild 6: Auftragen des Namens des Heiligen.



Bild 7: „Kleinigkeiten“ – abschließende Betonung von Linien.



Bild 8: Aufschrift der Dedikation.

lung des Heiligen Panteleimon, eines in Kreta außerordentlich beliebten „heiligen Arztes“. Das Bild ist, was die Gestalt und den Goldgrund betrifft, annähernd fertig. Frau Manousaki trägt zunächst mit einem Zirkel, der auf einem Holzstück befestigt wird, den sog. Heiligenschein – die Griechen reden hier von „Lichtkranz“ (fotostefanos), die gelehrte Welt bekanntlich von „Nimbus“ – um den Kopf Panteleimons herum auf (Bild 4). Dabei wird die kreisende Spitze des Zirkels in roter Farbe aufgetragen.

In einem weiteren Arbeitsschritt wird links und rechts vom Kopfe des Heiligen dessen Name aufgetragen – mit derselben roten Farbe: links „Der heilige“ (vgl. Bild 5), recht „Panteleimon“ (Bild 6). Diese Beschriftung ist eine *conditio sine qua non*: nur die Beischrift garantiert die Identität der Gestalt. Attribute spielen in der orthodoxen Malerei eine geringe Rolle und sind seltener individuelle (in unserem Falle identifizieren die Attribute in den Händen Panteleimons ihn als Arzt, wie andere Ärzteheilige auch, nicht aber als Individuum, das tut allein die Beischrift). Beim Anbringen des Namens Panteleimon machte Frau Manousaki übrigens einen Schreibfehler. Dieser läßt sich auf dem Goldgrund nur durch Spucke (und Wattebausch) korrigieren... Danach arbeitet Frau Manousaki einige Details der Gewandung und des Haares des Heiligen noch stärker aus (sog. *Leptomeries*, Kleinigkeiten; vgl. Bild 7). In unserem Falle geht es v.a. um die Betonung der Ränder des roten Gewandes gegenüber dem Goldgrund und die dunkle Rahmung der Haartracht der Figur. Diese ist auf Bild 10 deutlich zu erkennen.

Anschließend setzt die Malerin die Beschriftung des Bildes fort. Unten links setzte sie eine art Dedikation. „Zur Erinnerung an Papandelis Bantzakis“ (ich verwende den Nominativ), wobei Bild 8 die Arbeit daran zeigt. Es handelt sich um einen jungen Mann, der bei einem tragischen Unfall ums Leben kam (und dessen Vater den Bilderschmuck für die zuvor angesprochene Kirche stiftet). Endlich setzt die Malerin rechts unten noch ihren Namen mit der Herkunftsangabe „Kreta“. Eine Datierung (Jahresangabe) fehlt in diesem Falle (das scheint bei Dedikationen von seiten der Malerin üblich). Diese Herkunftsangabe ist auch der Ausdruck des Bewußtseins der Malerin, in einer alten Maltradition zu stehen und diese weiterzuführen.

Zuletzt setzt die Malerin noch einen Rahmen um das Werk (Bild 9). Es ist eine rotbraune Farbe, die einerseits für eine gleichmäßige Rahmung des Bildes sorgt, andererseits beim Betrachter auch die Assoziation eines Fensters zu erwecken imstande ist: manche orthodoxe Interpreten reden von Ikonen als „Himmels-Fenster“. Auf alle Fälle ist dieser Rahmen ein wichtiger Bestandteil des Bildes: er grenzt ab und ein. Danach kann das Bild zwei, drei Stunden trocknen und als Abschluß wäre am Nachmittag dann

nur noch das Firniß aufzutragen und das Werk damit abgeschlossen. Bild 10 zeigt das nunmehr fast fertige Bild mit den verschiedenen Beschriftungen.

Bild 11 zeigt die Arbeitsutensilien: da sind zunächst einmal die Naturfarben in Pulverform und daneben auf einer Untertasse das Glas mit dem Eigelb, das man für Eitempera-Farben braucht. Die verschiedenen Farben werden angemischt und dann auf der Glasplatte für die Arbeit plaziert.

Das alles verlangt volle Konzentration und eine ruhige Hand. Und das macht das Zuschauen recht spannend. Es ist für den Zuschauer eine recht überraschende Sache, wenn die Malerin z.B. Maß nimmt, um den Rahmen des Bildes zu setzen, kurz innehält und dann plötzlich mit lässigem Schwung den Strich am Rand zieht. Das zweite ist: Die Arbeit unterscheidet sich in manchen durchaus von dem, was man in Malerhandbüchern lesen kann. So betonen Malerleitungen gern, daß nach der Umrißzeichnung der Figuren zuerst der Goldauftrag zu erfolgen habe, ein von Frau Manousaki nur dann befolgtes Verfahren, wenn es um einfache Bilder (Köpfe) geht. Das Beispiel „Christus als Hoherpriester“ zeigt den umgekehrten Weg: zuerst die Ausarbeitung der Figur, dann der Auftrag des Goldgrundes. Hierfür spricht einfach die Tatsache, daß diese Arbeitsschrittfolge ökonomischer ist. – Wer sich freilich stärker auf die Malerei von Ikonen als Vorgang einlassen will, sei ausdrücklich auf ergänzende weiterführende Literatur hingewiesen: Ich selber finde besonders gut das Buch von Angela Heuser, Ikonenmalerei heute (Mit einem Geleitwort von Bischof Longin). Recklinghausen 1988.

Um die Darstellung anschaulich abzurunden, gehe ich noch kurz auf frühere Arbeitsschritte bei der Herstellung der Ikone ein. Hierbei bin ich nicht auf Autopsie, sondern auf Bilder angewiesen, die ich in früheren Zeiten einmal in der Werkstatt von Frau Manousaki machte. Ikonen werden ja gemeinhin auf Holz gemalt (u.U. auf einem leinernen Stofftuch). Dieses Holz wird in verschiedenen Formen und Größen geliefert von einem Händler (der ein Monopol auf diese Ware hat). D.h. das Holz ist schon bearbeitet und meist auch schon weiß grundiert (Dispersionslack oder -leim). Der erste eigentliche Arbeitsgang besteht in der Übertragung des Grundrisses (meist mit Hilfe einer Umrißzeichnung auf Papier) einer Vorlage auf das Holzbrett. Falls das Bild bestellt ist, ist es Sache des Kunden bzw. der Kundin, aus einer Anzahl von Themenvorschlägen eine Auswahl zu treffen. Es gibt aber auch Fälle, wo die Malerin selber die Auswahl trifft, etwa weil sie ein Thema interessiert. – Auf Bild Nr. 12 sieht man die hergestellte Papiervorlage (ein Christusbild, die Vorlage ist noch nicht ganz fertiggestellt). Sie wird auf der künftigen Ikone befestigt und durchgepaust.

Auf Bild Nr. 13 kann man den malerischen Vorgang in großen Zügen nachvollziehen: Zunächst sind drei Bilder in

dem Zustande zu sehen, wo der Grund für den Auftrag des Goldes präpariert ist. Die Umrißzeichnung von Gesichertem und Schulterpartien ist deutlich erkennbar. Unten links sehen wir einen Zwischenschritt bei der Erarbeitung der Flächen eines Bildes: die Haarpartien und Kleidung sind in den Grundfarben schon aufgetragen. Das Bild rechts unten zeigt einen bärtigen Heiligen, bei dem dieser Malvorgang des Auftrags der flächigen Grundfarben abgeschlossen ist; also auch das Gesicht hat seine (gräuliche) Grundfarbe erhalten. Der Kopf Marias (Mitte oben) zeigt dann das Ergebnis des Malvorgangs: die Ausarbeitung der Gesichtszüge samt Schattierung der Kinnpartie ist deutlich erkennbar, ebenso Aufhellungen und Ausschmückungen am Kopftuch und anderes mehr.

Den Vorgang der Bildherstellung ein Stück weit mitzuvollziehen oder als Leser/in anhand von Bildern mitzuvollziehen, statt ihn nur nachzulesen, heißt auch, ein anderes Verhältnis zum fertigen Produkt zu bekommen. Man bekommt nicht mehr nur ein solches Produkt vorgestellt, sondern verfolgt den Werdeprozeß mit und erkennt und erlebt mit, daß hier Menschen (wie immer fromm oder eventuell auch unfremd) handelnd – besser: beim Arbeiten – sind. Das entmythifiziert ungemein und hilft dazu, in Ikonen – menschliche Bilder zu sehen, auch wenn der Goldgrund (*pars pro toto* gesagt) auf anderes verweisen will.

Anmerkungen

1. Anlaß dazu sind verschiedene Erfahrungen, zuletzt in einer 4. Grundschulklasse in Lüneburg, Heiliggeist-Schule.
2. Gute Arbeiten zu Ikonen allgemein hat K. Onasch verfaßt, vgl. jetzt Konrad Onasch, Annemarie Schnieper, Ikonen. Faszination und Wirklichkeit. Darmstadt 1995; s.a. Mahmoud Zibawi, Die Ikone. Bedeutung und Geschichte. Solothurn, Düsseldorf 1994.
3. Bazon Brock, Der byzantinische Bilderstreit. In M. Warnke (Hg.): Bildersturm. Die Zerstörung des Kunstwerks. München 1973, 30-40.
4. Wen es in den Ferien nach Kreta verschlägt, mag hingehen: Chandakos-Str. 22, nahe am Zentrum der Stadt (Morosini-Brunnen).
5. Ein Beispiel für reichlich Ungenießbares ist das Vorwort eines Bischofs Longin zu dem unten genannten Buch von Angela Heuser. – Auf interessante Weiterbildungen der Ikonenthematik durch GrEgoire Krug in Frankreich weist Mahmoud Zibawi, Die Ikone. Bedeutung und Geschichte. Solothurn, Düsseldorf 1994, 247ff hin.
6. Ein kleines Büchlein über diese Malerin soll demnächst erscheinen.
7. Für Orientierung über solche Stichwörter ausgezeichnet: Konrad Onasch, Liturgie und Kunst der Ostkirche in Stichworten unter Berücksichtigung der Alten Kirche. Leipzig 1981. Detaillierter das Anm. 9 aufgeführte Lexikon der christlichen Ikonographie (8 Bde., N1994 als eine Art von Taschenbüchern).
8. Auch hier ein Hinweis: Der Kunde bzw. die Kundin ist insofern König/in, als er oder sie über die Art des Bildes (und damit den Preis) bestimmen kann.
9. Zu Panteleimon vgl. den Art. „Pantaleon (Panteleimon)“ in: Lexikon der christlichen Ikonographie, hrsgg. V. W. Brauntfels, Bd. 8 N1994, 112-115. Das Bild entspricht dem kanonischen Bildtyp: jugendlich, bartlos, mit krausem Haar und schönen Zügen.
10. Zur sog. Kretischen Malerschule vgl. Klaus Gallas, Klaus Wessel, Manolis Borboudakis, Byzantisches Kreta. München 1983.
11. P.A. Florenskij, Die Ikonostase. Urbild und Grenzerlebnis im revolutionären Russland. Stuttgart 1988.
12. Z. B. Angela Heuser, Ikonenmalerei heute. Mit einem Geleitwort von Bischof Longin. Recklinghausen 1988.
13. Bei dem Bild rechts unten dürfte der Goldauftrag schon abgeschlossen sein (Gold gibt es in verschiedenen Qualitäten und damit Preisen).



Bild 9: Beim Setzen des Rahmens.



Bild 10: Die beschriftete Ikone – nun kann sie trocknen.



Bild 11: Arbeitstisch mit Malutensilien.

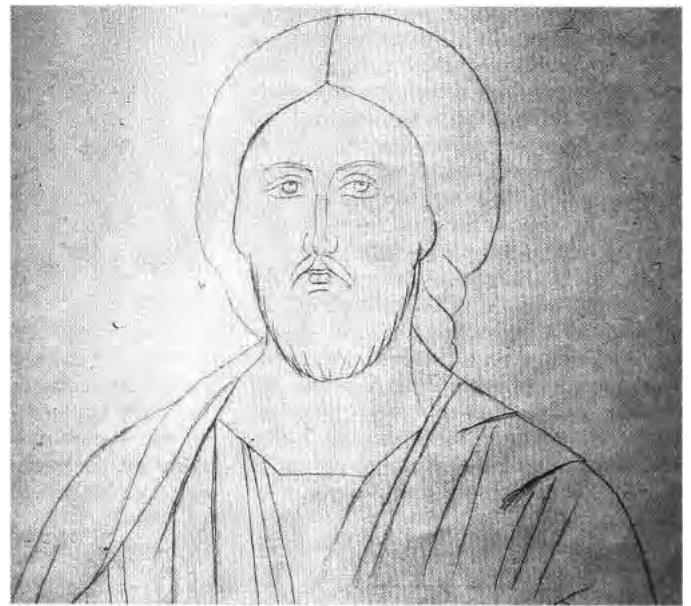


Bild 12: Christuskopf Vorzeichnung



Bild 13: Kleinikonen in verschiedenen Stadien der Arbeit.

Religionspädagogischer Tag des Sprengels Osnabrück

Am 25.4.1996 fand in der Petruskirchengemeinde in Osnabrück Gretesch-Lüstringen der Religionspädagogische Tag des Sprengels Osnabrück statt. Etwas mehr als fünfzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer setzten sich dabei auf Einladung des Landessuperintendenten Dieter Zinßer und des Religionspädagogischen Instituts Loccum mit dem Thema „Religionspädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung“ auseinander. Nach der Andacht, die Superintendent Klaus Meier-Wiedenbach hielt, referierte Prof. Dr. Grewel (Universität Detmold) zum Thema „Normal ist verschieden zu sein“. Dabei diskutierte er kritisch die Konsequenzen, die mit der Umsetzung der vom Europarat geplanten Bioethik-Konvention verbunden sind und beschrieb das ihr zugrundeliegende Menschenbild. Anhand einer Vielzahl von Beispielen schilderte Hans Grewel die daraus resultierenden Veränderungen für die Gesellschaft und den einzelnen.

Nach der Mittagspause teilten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in verschiedene Kleingruppen auf und arbeiteten in praxis- und theorieorientierten Workshops zu verschiedenen Aspekten der religionspädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Während des Abschlußplenums wurde die Veranstaltung von den Teilnehmenden



den als sehr gelungen bezeichnet und eine Wiederholung gewünscht. Diese ist für 1998 geplant. Für das nächste Jahr ist ein Religionspädagogische Tag zum gleichen Thema in Zusammenarbeit mit dem Landessuperintendenten des Sprengels

Lüneburg geplant. Er wird voraussichtlich im April in Lüneburg stattfinden. Den genauen Termin und den Veranstaltungsort können Sie ab Oktober bei uns im RPI unter der Telefonnummer 05766/81139 erfragen.

Heinz-Otto Schaaf

Sich biblischen Geschichten nähern

Viele Menschen, die nicht Theologie studiert haben, möchten sich, besonders in Gruppen, mit biblischen Geschichten befassen. Hierbei entsteht oft das Gefühl: ich kann mich ja doch nicht an so einen Text wagen, dazu fehlt mir zuviel „Hintergrundinformation“. Die Folge dieser Angst ist, daß die Bibel entweder ungelesen bleibt oder aber eigene Erarbeitung durch ein – zwangsläufig durch die unterschiedlichen theologischen Schulen bedingtes – einseitiges „Lehrgespräch“ mit einem Theologen/einer Theologin ersetzt wird. Viele fühlen sich dadurch entmündigt. Das folgende Verfahren ersetzt keinesfalls profunde theologische Arbeit. Das Fachwissen kommt durch die Stufen vier und fünf sehr wohl zum Tragen. Dennoch erlaubt es auch Laien, sich auf ihre Weise der Bibel zu nähern und, falls kein Fachmann/keine Fachfrau zur Verfügung steht, sich mit Hilfe einschlägiger allgemeinverständ-

lich Fachliteratur selbst zu behelfen. In erster Linie ist die Methode allerdings nicht für biblische Lehrtexte gedacht, sondern für alle Formen biblischer Geschichten, die hier gleichsam wie in einer Teambesprechung als „Fälle“ betrachtet werden.

Loccumer Stufenmodell:

Das Loccumer Stufenmodell ist die pädagogische Weiterentwicklung des sog. Göttinger Stufenmodells. Letzteres stammt aus der Pastoralpsychologie (Heigl/Evers 1975) und diente der Fallbesprechung. Mitte der 70er Jahre habe ich es zum erstenmal für eine Predigtvorbereitung unter Pastoren anhand eines Bibeltextes mitverwendet, um dann allmählich in immer neuen Varianten aus diesem Modell eine Methode zur Erschließung von (biblischen) Texten zu entwickeln, die im Gegensatz zur distanzierenden exegetischen Arbeit von der

existentiellen Nähe zum Text ausgeht. Um aber eine rein psychologische Befindlichkeitsinterpretation zu vermeiden, muß unter den Stufen vier und fünf nicht nur ein Sachbuchwissen zu einzelnen Stichworten erarbeitet werden – etwa: was ist ein Pharisäer – sondern dann doch auch wieder historischen und kontextuellen Fragen ihr Recht gegeben werden, wobei in schulischer Anwendung selbstverständlich den Fähigkeiten der „Lerngruppe“ entsprechend vorzugehen ist (was in Bezug auf Schülerinnen und Schüler vor allem eine Frage der kognitiven Entwicklung -s. Piaget- ist.). Ein nunmehr 10jähriges Erproben ergibt folgende Ausformung: Der Text(abschnitt) wird im Plenum verlesen. Sodann wenden sich zunächst die Teilnehmer/innen in (schriftlicher) Einzelarbeit den folgenden Fragen zu . Dabei ist darauf zu achten, daß die Reihenfolge der Stufen eingehalten wird.

1. Was habe ich gehört?

In Stichworten schreibt sich jede/r Teilnehmer/in ihre/seine Erinnerung an das Vorgelesene auf. Der spätere Vergleich mit der (selektiven) Wahrnehmung auch der anderen Teilnehmer/innen sowie dem „Originaltext“ ermöglicht ein genaueres Wahrnehmen sowohl des Textes als auch der Wirkung des Textes in der Geschichte (etwa bei der Weihnachtsgeschichte hören die Teilnehmer/innen häufig Ochs und Esel) sowie der Wirkung des Textes auf die/den Hörer/in.

2. Was hat mich geärgert?

3. Was hat mich gefreut?

Die Frage nach dem „emotionalen Eindruck“ im Göttinger Stufenmodell wird hier bewußt ausdifferenziert, um so die Breite der emotionalen Nähe/Ferne deutlicher bewußt zu machen.

4. Was leuchtet mir ein?

5. Was muß ich noch wissen? (s. O.)

6. Welche Assoziationen (Einfälle) habe ich gehabt? (Diese Frage verbindet Historie mit Gegenwart.)

Nunmehr treffen sich die Teilnehmer/innen in (Klein-)Gruppe(n), um sich ihre „Antworten“ mitzuteilen und -von nun an unter Hinzuziehung des Textes – zu möglichst großem Austausch und evtl. Gemeinsamkeit zu kommen. Auch hier muß die Reihenfolge der Fragen eingehalten werden, um so ein möglichst kommunikables Ergebnis zu erhalten, das schriftlich festzuhalten und im Plenum zu besprechen ist.

Soweit dieses Modell für die Bibelarbeit einer Gruppe. Doch auch zur Vorbereitung religionspädagogischer Arbeit in Teams – etwa in Kindergärten – kann das Modell verwendet werden. Dann sind dem Bisherigen folgende Schritte zuzufügen:

7. Gemeinsam im Team: Was sollen die Kinder hören/erfahren? (Thema finden. Didaktisch begründen.)

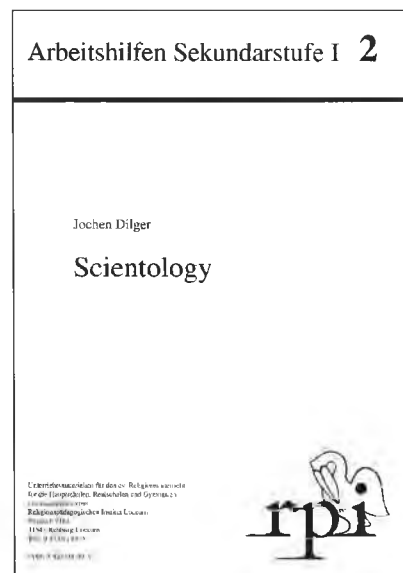
8. Wie können wir die Kenntnis vermitteln, die Erfahrung anbahnen? (Methodische Ausarbeitung, wobei der biblische Ursprungstext durchaus verlassen werden kann, wenn er nicht hinreichend elementarisierbar ist. Schließlich sind viele Bibelstellen ausgesprochene Erwachsenentexte. Es müßten dann „Geschichten“ verwendet werden, die von ihrem Inhalt her den Kindern vergleichbare Kenntnisse und/oder Erfahrungen ermöglichen. Ebenfalls versteht sich von selbst, daß die ganze Bandbreite der Medien und Methoden genutzt werden kann, die auch in den übrigen Arbeitsfeldern der Einrichtung eingesetzt werden, sofern sie der gewünschten „Lernerfahrung“ dienlich sind.



DM 14,00



DM 14,00



DM 14,00



DM 10,00



DM 10,00



DM 19,00

Positive Bilanz

Nach 6 Jahren läuft die Bildungspartnerschaft mit Sachsen-Anhalt aus.

“Was als erstes in den niedersächsischen Schulen auffällt? Die Einstellung zum Stundenklingeln. Das Klingelzeichen ist nur so eine Art Orientierungshilfe, daß in der nächsten Zeit mit dem Beginn der Stunde zu rechnen ist. Bis dahin vergehen aber manchmal noch fünf bis zehn Minuten”.

Die Irritation über die verspäteten Stundenbeginne war kein Einzelfall. Für viele Lehrer und Lehrerinnen aus Sachsen-Anhalt, die als Bestandteil ihrer Fortbildung zum Religionslehrer Praktika in Niedersachsen absolvierten, war es ein erster Eindruck von den Unterschieden der Schulen in den alten und neuen Bundesländern. 400 Praktika in Niedersachsen wurden in den letzten Jahren im Rahmen der Bildungspartnerschaft der Landeskirche mit Sachsen-Anhalt durchgeführt. Neben den Lehrern und Lehrerinnen als größte Gruppe nahmen auch Pastoren und Pastorinnen, Vikare und Vikarinnen sowie Studierende der Religionspädagogik der Universität Halle-Wittenberg an den ein- bis vierwöchigen Praktika teil, die fester Bestandteil der Aus- und Fortbildungen waren. Vor den Sommerferien fanden die letzten Hospitationen statt, mit denen die Bildungspartnerschaft ausläuft.

Ein kurzer Blick zurück

Die Bildungspartnerschaft mit Sachsen-Anhalt war 1990 initiiert worden. Die hannoversche Landeskirche unterstützte finanziell und mit Sachmitteln den Aufbau des Pädagogisch-Theologischen Instituts (PTI) der Kirchenprovinz Sachsen. Daneben beteiligten sich Dozentinnen und Dozenten des RPI an den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen an den beiden Standorten des PTI, Naumburg und Wernigerode. Schwerpunkt der Bildungspartnerschaft war die Durchführung von Hospitationen in Niedersachsen. Da Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt am Anfang gar nicht, später nur punktuell erteilt wurde, sollte den Teilnehmern und Teilnehmerinnen der Aus- und Fortbildungen am PTI durch die Praktika Erfahrungen und Begegnungen mit dem Religionsunterricht ermöglicht werden. Die Dauer der Bildungspartnerschaft war ursprünglich bis 1994 geplant worden. Sie wurde aufgrund der schlechten Unterrichtsversorgung im Fach Religion in Sachsen-Anhalt bis zu diesem Sommer verlängert. Finanziert wurden die durchschnittlich 450 Mark teuren Aufenthalte in Niedersachsen aus Mitteln der Landeskirche Hannovers.

Vielzahl von Eindrücken

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in der Regel das Praktikum auch zur Hospitation in anderen Fächern nutzten, brachten eine Vielzahl von Erfahrungen und Eindrücken mit. Die Material- und Medienausstattung der niedersächsischen Schulen sei “himmlisch” bzw. “ein Wahnsinn”. Auffällig für viele, für manche irritierend, war der “lockere Umgang von Schülern und Lehrern” und innerhalb des Lehrerkollegiums.

Nicht wenige waren skeptisch oder mit Befürchtungen an die Praktikumswoche herangegangen. Es sei schon an Anfang ein merkwürdiges Gefühl gewesen, erzählte ein Teilnehmer, nach langjähriger Berufserfahrung als Lehrer wieder auf der Schulbank als Praktikant zu sitzen. Für einige erfüllten sich dann auch die im Vorfeld des Praktikums gehegten Befürchtungen: Nicht jedes Praktikanten-Mentoren-Verhältnis gestaltete sich spannungsfrei und in manchen Kollegien stießen die Praktikanten auf Distanz und Desinteresse: “Erwartungsgemäß waren viele West-Lehrer sehr arrogant”, hieß es in einem Praktikumsbericht.

Positive Bilanz

Die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer zog bei den Nachbereitungstreffen in Naumburg und Wernigerode eine positive, manchmal sogar begeisterte Bilanz der Hospitationswoche(n). Eine Vielzahl von Anregungen und Tips habe man mitgenommen, neue Materialien und Medien kennengelernt. Die Praktikumswoche, so faßt es ein Teilnehmer zusammen, sei für ihn eine Ermutigung zum eigenen Unterrichten gewesen. Nicht selten hat das Fach RU in Sachsen-Anhalt mit Widerständen in den Kollegien zu kämpfen.

Auch für viele Mentoren und Mentorinnen, die zum Teil mit großem Einsatz und Zeitaufwand die Praktika begleiteten, waren die Hospitationen ein Gewinn. Man habe viel über die Situation der Lehrer in den neuen Bundesländern erfahren und kollegiales Feedback auf den eigenen Unterricht erhalten. Neben dem beruflichen Austausch ergaben sich auch persönliche Kontakte. Einige Mentoren hospitierten ihrerseits in Sachsen-Anhalt.

Übrigens freudenten sich auch einige Teilnehmer während der Praktikumswoche mit den Anfangs erwähnten verspäteten Stundenbeginnen an: Dahinter stehe offensichtlich ein Konzept, beschreibt es Sylvia Hügel, Lehrerin aus Halle, in ihren Eindrücken von der Hospitationswoche: “Die Jugendlichen sollen auf diese Art und Weise offensichtlich zu einem bewußteren Umgang mit Regeln erzogen werden und nicht aus Angst vor äußeren Sanktionen aufmerksam sein.”

Die Praktika im Rahmen der Aus- und Fortbildung zum Religionslehrer werden künftig in Sachsen-Anhalt selbst stattfinden. Auch das PTI erfährt eine Umstrukturierung. Die beiden bisherigen Standorte Naumburg und Wernigerode werden aufgelöst. Das PTI der Kirchenprovinz Sachsen wird seinen Sitz künftig im Kloster Drübeck, in der Nähe von Wernigerode gelegen, haben.

Buch- und Medienbesprechungen

Michael Wermke: Nähe und Distanz. Das 'Nein' der Juden als Anfrage an Toleranz und Glaube. Luther – Mendelssohn – Bonhoeffer. Arbeitshilfen Gymnasium 7, Religionspädagogisches Institut Loccum, ISBN 3-925258-52-X

Die Debatte um Daniel Goldhagens Buch „Hitlers Willing Executioners“ wird in Deutschland, bevor die deutsche Ausgabe auf dem Markt ist, wieder einmal um die alten Begriffe geführt. „Kollektivschuld“ oder „Kollektivverantwortung“, „Siegerjustiz“ oder Menschenrechte nach dem Zweiten Weltkrieg?, oder „Was wußten die Deutschen?“ heißen auch die Parolen, die ein Nachrichtenmagazin bemüht. Die Redaktion weiß, so etwas kommt immer an.

Da muß es schockieren, wenn in der amerikanischen Diskussion der auf die Judenvernichtung ausgerichtete Antisemitismus in Deutschland auf Martin Luther zurückgeführt wird. Kann das denn sein? Oder handelt es sich wieder um eine Beschimpfung der Deutschen? Der Wahrheit werden wir nur auf die Spur kommen, wenn wir endlich die Wurzeln des Verbrechens im „guten Glauben“, ja in gutem christlichen Glauben aufdecken. Ungeduldiges Beschwichtigen der Öffentlichkeit und eine Husch-Husch-Didaktik bei der jungen Generation, „Es ist alles anders!“, helfen nicht. Eingehende Aufmerksamkeit für Zusammenhänge, sorgfältiges Studium der eigenen Vergangenheit und Bereitschaft, die Details ernstzunehmen, sind vonnöten.

Michael Wermkes profunde Textedition aus drei wichtigen, ideengeschichtlichen Epochen zeichnet dies alles aus. Diese Arbeit kreist um die Themen „Luther und die Juden“, „Die Lavater-Mendelssohn-Kontroverse“ und „Dietrich Bonhoeffer und die Judenfrage“. Zu jedem der Themen wird ein zentraler Text vorgestellt und interpretiert. Außerdem wird mit Hilfe weiterer Quellentexte die Entwicklung der Thematik bei dem jeweiligen Autor dargestellt. Dies geschieht in einer Weise, daß zugleich die Einordnung in die Geistesgeschichte im weiteren Sinn geboten wird. Damit werden auch die Konsequenzen bis in unsere Gegenwart hinein greifbar. Mit inhaltlich und didaktisch wohl strukturierten Einführungen und Kommentaren leistet Wermke eine Hilfe, die eine umfangreiche und zum Teil verdienstvolle Literatur bislang nicht geleistet hat.

Zu lange haben wir es uns gerade im Unterricht zu einfach gemacht. Zu lange galt die Kritik an Luthers Stellung zu den Juden (wie übrigens auch zu den Bauern) entweder als schlicht richtig oder falsch. Wermke hebt des Reformators positive Leistung hervor: Er „erkannte ... das Elend der sozialen Lage der Juden nicht als selbstverschuldet, sondern führte sie auf die jahrhunderte alte Unterdrückung der Juden

durch die Christen zurück.“ (3) Aber wir lesen zur Debatte um die Verteidigung Streichers in Nürnberg 1946 auch: „Die Entlastungsversuche Luthers sind zu einfach – denn die Beweislast ist erdrückend.“ (5) Schließlich geht es in diesem Fall – wie in den beiden anderen – darum, das „Nein“ der Juden als Anfrage an Toleranz und Glaube“ zu verstehen.

Jahrhunderte später hat sich Dietrich Bonhoeffer früher und konsequenter als andere mit der Ausgrenzung und Verfolgung der Juden im Deutschland nach 1933 beschäftigt. Zwar hat er mit der Übernahme des Begriffes „Judenfrage“ auch den Anschein übernommen, es gäbe eine solche; aber er hat sich von Beginn an mit den Juden als Juden beschäftigt und nicht separat mit dieser oder jener Gruppe in der jüdischen Gemeinschaft, wie es alle anderen Theologen jener Zeit taten. So fragmentarisch Bonhoeffers Versuche in der Haft bleiben mußten, worauf Wermke aufmerksam macht, sie zielen eindeutig auf ein von Grund auf neues theologisches Bemühen der Christen um die Tatsächlichkeit der Erwählung des Bundesvolkes vom Sinai. Hier beginnend mit den Äußerungen zum „Arierparagrafen“ 1933 Konsequenz des Denkens zu erkennen. Das unterscheidet sich wohl von den Äußerungen Theophil Wurms im Lauf der Zeiten. Von politischen Zugeständnissen an die Nazi-Reichsregierung über Widerstandsäußerungen bis zur Mitarbeit an dem Stuttgarter Schulbekennnis nach dem Krieg läßt sich an diesem Kirchenführer, der nur als ein Beispiel für auch andere genannt sei, eine gewisse Flexibilität beobachten. Er hätte sich kaum als Beispiel für die Arbeitshilfe Michael Wermkes geeignet. Seit jener Zeit scheint es für die Kirche nicht immer einfach zu sein, ihre Position zu Bonhoeffer durchgängig zu benennen. Anders als bei Luther, und doch ähnlich, gibt es immer wieder vereinfachende Versuche der Bonhoeffer-Auslegung. Auch in diesem Teil seiner Arbeit geht Wermke differenzierend wie hilfreich klärend vor.

Zwischen Luther und Bonhoeffer steht das Beispiel der Lavater-Mendelssohn-Kontroverse, 1770. Es ist ohne Zweifel die farbigste Szene in der vorliegenden Komposition. Das liegt an dem Naturell der beiden Kontrahenten, an beider Engagement in der Sache, an ihrem Vorgehen und an ihren Argumenten. Jeder der ausgewählten Mendelssohn-Texte ist in sich eine Kostbarkeit. Das vorausgehende wie das folgende Beispiel, beide profitieren von dieser Mitte. Es ist eben auch des Nachdenkens wert, daß Mendelssohn auf Luther folgte, Bonhoeffer auf Mendelssohn. Wermke weist in seiner Einleitung auf diese Zusammenhänge hin; auch darauf, daß uns – als den jenen drei Nachgeborenen – Wichtiges zu tun bleibt. Michael Wermke hat in der Reihe des Religionspädagogischen Instituts Loccum ein wichtiges Buch vorgelegt – nicht nur für Lehrerinnen und Lehrer

Herbert Schultze

Jörg Ohlemacher / Herbert Schultze: Die Anti-Holocaust-Kampagne. Zum Hintergrund von Neo-Nazismus und Rechtsradikalismus. Text- und Bilddokumente, Analysen und Vorschläge für den Unterricht in weiterführenden Schulen (Geschichte, Gesellschaftslehre/Politik, Religion und Ethik). (Schwerpunkte, Arbeitshilfen zum Unterricht, Religionspädagogisches Institut Loccum) Loccum 1992. ISBN-3-925258-17-5

Dieses Buch versteht sich als Arbeitshilfe zum Unterricht über die Anti-Holocaust-Kampagne in höheren Klassenstufen und über diese hinaus. Es besteht ein großes Interesse auf Seiten von Lehrern und Schülern, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen und Wege eines verantwortlichen Umgangs mit ihr zu finden. Heute in unserer Gesellschaft stellen wir im Hinblick auf diese Thematik eine außerordentliche Hartnäckigkeit und Langlebigkeit von Vorurteilen fest. Sie erscheint uns so bedrohlicher, wenn man auf den Nachdruck achtet, mit dem diese Anti-Holocaust-Kampagne national und international betrieben wird. Wir finden folgende Gliederung:

- übersichtliches Inhaltsverzeichnis
- kurzes Vorwort
- einführende Analyse
- Textdokumente
- ausführliches und umfangreiches Register z. T. mit Erläuterungen

Weiterhin sind auf den Innenflächen der Umschlagseiten zwei Europakarten abgebildet. Die vordere zeigt die wichtigsten Schienenstränge zur Deportation nach Auschwitz, die hintere die Anzahl der laut Wannseekonferenz (20.1.1942) noch zu tödenden Juden pro Land.

Die einführende Analyse gibt einen sehr komprimierten aber übersichtlichen Einblick in die Entstehung, die Merkmale und die Wirksamkeit der Anti-Holocaust-Kampagne. Sie versucht aufgrund dieser Kenntnisse, die Aktualität im Unterricht aufzuzeigen. Wichtig und interessant zugleich erschien mir das Analysieren und Nachvollziehen der Argumentationsstruktur des Neonazismus und damit auch dieser Kampagne. Sie ist in ihrem Auftreten keinesfalls ein „einzelnes, isoliertes Ereignis. Sie steht vielmehr in einem geschichtlichen, sozialen und ideologischen Zusammenhang.“ Erst mit diesen Kenntnissen können wir der Thematik angemessenen Unterricht gestalten und, so denke ich, bewußter und engagierter in der täglichen Politik Stellung beziehen. Im zweiten Teil der Analyse finden wir ausführliche Erläuterungen zu den im Anschluß verwendeten Textdokumenten. Sie geben Hintergrundwissen, welches wichtig ist für das Verstehen dieser Dokumente und damit Voraussetzung für den richtigen Umgang bzw. das richtige Verwenden sind.

Der dritte Teil der Analyse beinhaltet eine längere Ausführung von Vorschlägen für den Unterricht. Es geht beispielsweise um Fragen, wie man das Thema „Anti-Holocaust-Kampagne“ in den Unterricht einbinden kann, oder wo Ansatzpunkte für den Unterricht im Erfahrungs- und Vorstellungshorizont der Jugendlichen zu finden sind, oder welche Themen inhaltlich im Zusammenhang mit dem Holocaust stehen. Den Abschluß bildet ein dreiseitiger Beitrag einer Fortbildungstagung der SHAP working party on world religions in education 1989 in York RE Centre unter dem Thema „Unterricht über Leiden und Tod: der Holocaust“. Dazu werden hier verschiedene Gesichtspunkte und Erkenntnisse zusammengestellt.

Die Textdokumente nehmen den Großteil des Buches ein. Sie sind sehr vielseitig ausgewählt, d.h. wir finden Fotos, Zeitungsartikel und -abbildungen, Buchauszüge und -kopien, Gedichte, Text ein deutsch und englisch.

Wie im Inhaltsverzeichnis leicht zu überblicken, sind diese Dokumente nach sechs verschiedenen Thematiken sortiert. Begonnen wird mit Texten aus Kreisen der Anti-Holocaust-Kampagne. Die erste Thematik stellt angebliche Beweise gegen die Massenvernichtung von sechs Millionen Juden vor. Namhafte Vertreter wie R. Harwood, E. Zündel, Th. Christophersen, F. Leuch-

ter bringen ihre Argumente vor. Die zweite Thematik – Die Moral der Anti-Holocaust-Kampagne – zeigt wiederum interne Dokumente, die deren Haltung zum Antisemitismus, ihren Stil einer Enthüllungsjournalistik, ihre Meinung zu Auschwitz und andere Geschichtsbilder und Weltvorstellungen deutlich werden lassen.

Hiernach folgen Texte zur Zeitgeschichtsforschung über das Thema Holocaust bzw. seine Bestreitung. In einer dritten Thematik – Auseinandersetzung mit der Kampagne – werden verschiedene Beiträge z. B. über jüdische Widerstandsgruppen gegen Nazideutschland vorgestellt. Zeitzeugen kommen in der nächsten Themengruppe zu Wort: Tagebuchaufzeichnungen, Gedichte, Berichte von Augenzeugen, biographische Auszüge sprechen leise für sich – gegen die lauten Behauptungen der Kampagne. Wurzeln der Verbrechen und der Kampagne ihrer Leugnung – überschreibt sich der fünfte Themenblock. Dokumente aus dem Anne-Frank-Haus in Amsterdam, Auszüge einer Dokumentation des Jüdisch Historischen Museums in Amsterdam über die Judenverfolgung in den Niederlanden u.a.m. sollen darüber Aufschluß geben.

In den einzelnen Darstellungen sind eine Vielzahl von biographischen und autobiographischen Texten verwoben. Im letzten Themenblock werden zwei Fallbeispiele gesondert betrachtet: zum einen eine Fall-

studie zu Selbstbild und Fremdbild eines Rudolf Jordan, als ein immer noch überzeugter Nationalsozialist (aufgrund einer Selbstbiographie), zum anderen eine Fallstudie über David Irving, bekannt als revisionistischer Historiker (aufgrund eines Spiegels britischer Pressestimmen). Gerade in diesen persönlichen immer noch existierenden Bildern wird die Aktualität dieser Thematik Holocaust deutlich, und die Selbstsicherheit und Dreistheit ihrer Bestreiter läßt die Schärfe spüren.

Abschließende Bemerkungen:

Es spricht für die Aktualität, daß es bisher nur wenig Literatur gibt, in der die Anti-Holocaust-Kampagne thematisiert wird. So bietet diese Veröffentlichung eine gute Erstausführung, angefüllt mit einer Vielzahl von Informationen, die wiederum mit Textdokumenten glaubhaft belegt werden. Immer vorteilhaft für den Leser bzw. Lehrer gestalten sich erste Unterrichtsideen.

Die Fülle an Dokumenten macht es aber mitunter schwierig, den roten Faden zu erkennen, wie auch was zu abstrakte Überschriften bzw. Erläuterungen das notwendige Verstehen erschweren. Trotz einer sehr klaren Durchgliederung und Durchnummerierung braucht das Erarbeiten dieser Veröffentlichung einiges an Konzentration und Ausdauer.

Daniela Schwarz

Veranstaltungshinweise

TREFFPUNKT

Treffpunkt Herbst 1996

Thema: Medienwelten

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten

27. bis 28. September 1996

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Referent: Dr. Johannes Neukirch/Prof. Dr. Hans Weder

KONFERENZEN

Konferenz der Leiter/innen der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften

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

11. bis 13. September 1996

Leitung: Inge Lucke

Konferenz für Gymnasialdirektoren und Gymnasialdirektorinnen

Rituale jenseits von Ritualisierung

14. bis 15. Oktober 1996

Leitung: Michael Wermke/OLKR Ernst Kampermann

Referenten: N.N./Dr. Christoph Münz, Driedorf

Konferenz für Schulaufsichtsdirektorinnen und -direktoren mit der Generalie Sonderschule

für Schulaufsichtsdirektorinnen und -direktoren und Verantwortliche aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium mit der Generalie Sonderschule

4. bis 6. November 1996

Leitung: Dietmar Peter

Jahreskonferenz Gymnasien

Der Streit um LER und unser künftiger Religionsunterricht

18. bis 19. November 1996

Leitung: Michael Wermke

Referenten: Prof. Dr. Michael Meyer-Blank,
Humboldt-Universität Berlin;
Christian Lange,
Päd. Landesinstitut Brandenburg,
N.N., LER-Lehrer/-in

Fachseminarleiterkonferenz

(Geschlossener Teilnehmerkreis)

25. bis 27. November 1996

Leitung: Lena Kuhl

Konferenz für Fachleiter/-innen Gymnasien

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Der Streit um die Auferstehung

28. bis 29. November 1996

Leitung: Michael Wermke/Rudolf Tammäus

Referent: Prof. Klaus Berger/Prof. Dr. Gerd Lüdemann

Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz

für Berufsschuldirektoren/-direktorinnen und Dezenterninnen und Dezentern aus den Bezirksregierungen.

26. bis 27. November 1996

Leitung: Bernd Abesser/Dr. Jörg-Dieter Wächter/
Josef Herrmann

SCHULFORMÜBERGREIFENDE KURSE

Herbsttagung „Das Böse“

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Katechetinnen und Katecheten aller Schulformen

24. bis 27. September 1996

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Die Frage nach Jesus Christus

NLI-Nr. 96 42 32

(fester Teilnehmerkreis von grundständig ausgebildeten evangelischen Religionslehrern/-innen)

16. bis 18. Oktober 1996

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

Theologische Grundfragen

„Freiheit und Gewissen. Zur Bedeutung der reformatorischen Theologie für die Gegenwart“

für ev. Religionslehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

27. bis 29. November 1996

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

STUDENTTAGUNGEN; KONSULTATIONEN; SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

Ökumenische Studienreise: Genf – Rom – Assisi

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

21. September bis 4. Oktober 1996

Leitung: Aloys Lögering/Ilka Kirchhoff

Finanzielle Eigenbeteiligung von ca. DM 2.500,-

Vorbereitungstreffen: 17. August 1996 –

Nachbereitungstreffen: 16. November 1996

Gemeinde und Schule

„Religiöse Erziehung nach dem Zeitalter der Familie“

für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone und Lehrerinnen/Lehrer aller Schulformen

16. bis 18. Oktober 1996

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Tagung der Vorsitzenden der Schulausschüsse der Kirchenkreise

22. bis 23. Oktober 1996

Leitung: Inge Lucke

Loccumer Symposium Berufliche Bildung

(in Kooperation mit der Ev. Akademie Loccum)

1. bis 3. November 1996

Leitung: Andrea Grimm/Thomas Klie

Geschichte der Religionspädagogik – Expertentagung

20. bis 22. November 1996

Leitung: Prof. Dr. Jörg Ohlemacher

Pädagogische Studienkommission

für Hochschullehrer/innen und Vertreter/innen des Mittelbaus der niedersächsischen Hochschulen, die mit der Ausbildung von Religionslehrern/-innen befaßt sind.
(fester Teilnehmerkreis)
22. bis 23. November 1996
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Mit den Augen der Kinder sehen – Kinder in der Bibel entdecken (Sprengelkurs)
für Erzieherinnen und Erzieher
2. bis 6. September 1996
Leitung: Martin Küsell

Theologie mit Erzieherinnen – „Welche Ethik bestimmt unser Leben?“

Ehemalige Teilnehmer/innen der Langzeitfortbildung
14. bis 18. Oktober 1996
Leitung: Heinz-Otto Schaaf/Marianne Schmidt

Rel.-päd. Fortbildung – regional

Blockseminar für Teilnehmer/innen und Leitung einer regionalen Fortbildung
21. bis 23. Oktober 1996
Leitung: Martin Küsell

Religionspädagogische Langzeitfortbildung K/I

(geschlossene Teilnehmergruppe)
21. bis 25. Oktober 1996
Leitung: Heinz-Otto Schaaf/Marianne Schmidt

Schuld und Vergebung

Miteinander leben in der Gemeinde

Dieser Kurs wendet sich an Pastoren/innen und Erzieher/innen/Leiter/innen in der Gemeinde.
4. bis 8. November 1996
Leitung: Klostermeier/Schaaf/Schmidt
Ort: Pastoralkolleg Loccum

Jesugeschichten mit Kindern erarbeiten

für Unterrichtende des Faches evangelische Religion und Schüler/innen an Fachschulen Sozialpädagogik sowie Erzieher/innen aus dem Bereich des Regierungsbezirks Weser-Ems
20. bis 22. November 1996
Leitung: Martin Küsell/N.N.

Religionspädagogische Langzeitfortbildung K/I

für geschlossene Teilnehmergruppen
25. bis 29. November 1996
(siehe K/I vom 14. bis 18. Oktober 1996) Fortsetzung mit drei Wochenkursen im 1. Halbjahr 1997
Leitung: Heinz-Otto Schaaf/Marianne Schmidt

RELIGIONSPÄDAGOGIK IN DEN SONDERSCHULEN/ SONDERPÄDAGOGIK

Kinder und Jugendliche in besonderen Belastungssituationen als Herausforderung für Seelsorge und Beratung im Religionsunterricht

für ReligionslehrerInnen und KatechetInnen an Sonderschulen und Integrationsklassen
2. bis 6. September 1996
Leitung: Dietmar Peter

Referendarstagung

Methoden des Religionsunterrichts

für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Ev. Religion an Sonderschulen
13. bis 15. November 1996
Leitung: Dietmar Peter

Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen

für BBS-Vikarinnen und Vikare (geschlossener Teilnehmerkreis)
27. bis 29. November 1996
Leitung: Dietmar Peter

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

Mit Kindern das Kirchenjahr gestalten

NLI-Nr. 96.37.77
für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Grundschule Religionsunterricht erteilen
9. bis 13. September 1996
Leitung: Lena Kuhl

Mit Kindern in der Grundschule Ruhe erfahren und Stille entdecken

NLI-Nr. 96.47.32
für Lehrerinnen und Lehrer, die im Primarbereich ev. Religionsunterricht erteilen, vorrangig Unterrichtende an Grundschulen
18. bis 20. November 1996
Leitung: Lena Kuhl

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN ORIENTIERUNGSSTUFEN, HAUPT- UND REALSCHULEN

Tanzen in Schule und Gemeinde: Religionspädagogik in Bewegung gesetzt.

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die Religionsunterricht in Kl. 5-13 erteilen, sowie für haupt- und ehrenamtlich in KU oder Jugendarbeit Tätige.
9. bis 11. September 1996
Leitung: Siegfried Macht

Tanzspiele und Bewegungslieder

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die Religionsunterricht an Grund- oder Sonderschulen (Kl. 1-4) erteilen, sowie für Haupt- und Ehrenamtliche in der kirchl. Arbeit mit Kindern.
11. bis 13. November 1996
Leitung: Siegfried Macht

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Armut in Deutschland

21. bis 23. Oktober 1996
Leitung: Bernd Abesser/Joachim Kreter

Supervision und BRU

11. bis 15. November 1996
Leitung: Bernd Abesser

Wirtschafts- und Unternehmensethik

2. bis 6. Dezember 1996
Leitung: Bernd Abesser

Referendarstagung

für Referendarinnen und Referendare der Berufsbildenden Schulen und der Gymnasien in Niedersachsen.

Die Religiosität von Jugendlichen

28. bis 30. Oktober 1996
Leitung: Bernd Abesser/Michael Wermke
Referenten: Prof. Dr. Michal Meyer-Blanck, Humboldt-Universität Berlin
Dr. Albrecht Schöll, Comenius-Institut Münster
Prof. Dr. Hans M. Gutmann, Universität Paderborn

RELIGIONSUNTERRICHT IN GESAMTSCHULEN UND GYMNASIEN

Polen, Ukrainer, Deutsche, Juden ... Evangelische Kirche im östlichen Europa gestern und heute: Völkergemisch und religiöse Gegensätze

NLI-Nr. 96.36.97
für Lehrkräfte im Fach Religion, Geschichte und Gemeinschaftskunde an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen
2. bis 7. September 1996
Leitung: Michael Wermke/Dr. Christof Zöckler
Ort: Kreisau/Krzyzowa, Polen
Teilnehmerkosten: ca. 350,- DM

‘Sich erinnern heißt leben.’

NLI-Nr. 96.43.63
für Lehrkräfte im Fach Religion, Geschichte und Gemeinschaftskunde an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen
21. bis 25. Oktober 1996
Leitung: Michael Wermke/Bernhard Gelderblom
Ort: Heimvolkshochschule Loccum

Referendarstagung

für Referendarinnen und Referendare der Berufsbildenden Schulen und der Gymnasien in Niedersachsen

Die Religiosität von Jugendlichen

28. bis 30. Oktober 1996
Leitung: Bernd Abesser/Michael Wermke
Referenten: Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck, Humboldt-Universität Berlin
Dr. Albrecht Schöll, Comenius-Institut Münster
Prof. Dr. Hans M. Gutmann, Universität Paderborn

Christlich-islamische Begegnungen in Geschichte und Gegenwart

NLI-Nr. 96.45.32
für Religionslehrer/innen im Sekundarbereich I, türkische Kolleginnen und Kollegen
4. bis 8. November 1996
Leitung: Wilhelm Behrendt/Kudret Gülhan

Arbeitskreis Gedenkstättenpädagogik

Erinnerung und Identität – Geschichte und Gedächtnis
bis 7. Dezember 1996
Leitung: Michael Wermke
Referent: Dr. Christoph Münz, Driedorf

FORTBILDUNG FÜR FACHBERATER/INNEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Nachbereitungstreffen Studienfahrt Prag

15. bis 16. Oktober 1996
Leitung: Lena Kuhl/Dr. Gerald Krühöffer

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE LEHRGÄNGE FÜR VIKARINNEN UND VIKARE

Leitung: Thomas Klie

Vikariatskurs 50,3

11. bis 15. November
51,1 09. bis 13. September 1996

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

Tagung zum KU

19. bis 21. September 1996
Leitung: Dr. Gert Traupe
(fällt aus)

Tagung zum KU

28. bis 30. Oktober 1996
Leitung: Dr. Gert Traupe
(fällt aus)

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG

Medien Grundschule

für Lehrer und Lehrerinnen an Grundschulen
21. bis 23. Oktober 1996
Leitung: Lena Kuhl/Michael Künne

Medienbörse Sekundarstufe II

für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich II
18. bis 20. November 1996
(fällt aus)

REGIONALVERANSTALTUNGEN

Regionalbeauftragte

19. November 1996
Leitung: Inge Lucke

H 7407 F

