

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

- Dietmar Peter **Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche
RPI-Online**
- Günter Scholz **Wundergeschichten als Bildgeschichten**
- Karen Hermes
Dietmar Peter **Jona / Ninive kehrt um (Jona 3)
Unterricht allein genügt nicht mehr –
Bausteine zur Kultivierung von Aggressivität
Religionsunterricht muß (leider) ausfallen**
- Lena Kuhl
- Karl Birker **Gedanken zur Schulreform**
- Thekla Röhrs
Ulrich Junak **Friedengottesdienst am Buß- und Betttag
Schulgottesdienst am Buß- und Betttag**
- Kundgebung der 9. Synode der Evangelischen Kirche in
Deutschland auf ihrer 1. Tagung zum Religionsunterricht**
- Martin Küsell **Religionspädagogische Langzeitfortbildung beendet**
- Buchbesprechungen**
Michael Wermke über Ulrich Becker, Friedrich Johannsen, Harry Noormann: „Neu-
testamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen“
Lena Kuhl über Christine Lehmann: „Freiarbeit – ein Lern-Weg für den Religions-
unterricht?“
Rolf-Peter Ingelhoff über Siegfried Macht: „In die Freiheit tanzen. Liedtänze für
Schule, Freizeit und Gemeinde“
Bernd Abesser über Wolfgang Bergmann: „Computer Kids – Die neue Generation
verstehen lernen“
Bernd Abesser über Karlheinz Vonderberg: „Neue Psalmen für Jugendliche“
Ilka Kirchhoff über Lena Kuhl: „Mit Kindern das Kirchenjahr gestalten und erleben“
Rudolf Tammeus über Michael Wermke: „Tod und Auferstehung Jesu Christi“
Michael Wermke über Rudolf Tammeus: „Religionsunterricht praktisch“
Internetwettbewerb
Veranstaltungshinweise

Nr. 3/3. Quartal 1997

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

rpi

Inhalt

	Editorial	97
	INFORMATIVES	
Dietmar Peter	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	98
	RPI-Online	103
	GRUNDSÄTZLICHES	
Günter Scholz	Wundergeschichten als Bildgeschichten	105
	PRAKTISCHES	
Karen Hermes Dietmar Peter	Jona / Ninive kehrt um (Jona 3)	109
	Unterricht allein genügt nicht mehr – Bausteine zur Kultivierung von Aggressivität	117
Lena Kuhl	Religionsunterricht muß (leider) ausfallen	120
	KONTROVERSE	
Karl Birker	Gedanken zur Schulreform	122
	GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Thekla Röhrs Ulrich Junak	Friedengottesdienst am Buß- und Bettag	125
	Schulgottesdienst am Buß- und Bettag	130
	WISSENSWERTES	
Martin Küsell	Kundgebung der 9. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 1. Tagung zum Religionsunterricht	133
	Religionspädagogische Langzeitfortbildung beendet	136
	Michael Wermke über Ulrich Becker, Friedrich Johannsen, Harry Noormann: „Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen“	138
	Lena Kuhl über Christine Lehmann: „Freiarbeit – ein Lern-Weg für den Religionsunterricht?“ ...	138
	Rolf-Peter Ingelhoff über Siegfried Macht: „In die Freiheit tanzen. Liedtänze für Schule, Freizeit und Gemeinde“	138
	Bernd Abesser über Wolfgang Bergmann: „Computer Kids – Die neue Generation verstehen lernen“	138
	Bernd Abesser über Karlheinz Vonderberg: „Neue Psalmen für Jugendliche“	139
	Ilka Kirchhoff über Lena Kuhl: „Mit Kindern das Kirchenjahr gestalten und erleben“	139
	Rudolf Tammeus über Michael Wermke: „Tod und Auferstehung Jesu Christi“	139
	Michael Wermke über Rudolf Tammeus: „Religionsunterricht praktisch“	140
	Internetwettbewerb	141
	Veranstaltungshinweise	143

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Bernd Abesser, Aachener Str. 4,
30173 Hannover

Ltd. RSD. a.D. Dr. Karl Birker, Am Finkenherd
1, 38550 Helmstedt
Karen Hermes, Noltestr. 16, 30451 Hannover
Rolf-Peter Ingelhoff, Uhlhorweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
Ulrich Junak, Hauptstr.34,
31032 Betheln
Ilka Kirchhoff, Ulmenweg 2, 49170 Hagen
Martin Küsell, Brandenburgerstr. 26,
31655 Stadthagen
Lena Kuhl, Am Kuhanger 37, 31141 Hildesheim
Siegfried Macht, Wiehbergstr. 39L,
30159 Hannover
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a,
31547 Rehburg-Loccum
Thekla Rohrs, Schulstr. 1,
38518 Gifhorn
Hannelore Saatzen, Im weißen Berge 33,
28832 Achim
Dr. Günter Scholz, Lindenstr. 11, OT Elstorf,
21269 Neu Wulmstorf
Rudolph Tammeus, Humboldtallee 22,
37073 Göttingen
Michael Wermke, Am Walzwerk 13,
31226 Peine

Impressum:

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

Internet

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

Die E-mail Adresse lautet:

RPI.Loccum @t-online.de

Bankverbindung: Sparkasse Loccum,

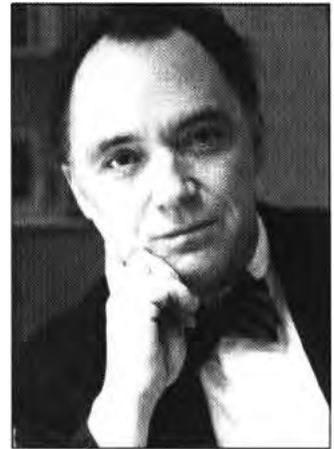
Kto.Nr. 222 000, BLZ 256 651 81

Alle Rechte bei den
Autorinnen und Autoren.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

je mehr der Religionsunterricht an unseren Schulen in die öffentliche Diskussion gerät, desto stärker scheint er in die kirchliche Aufmerksamkeit zu rücken. Religiöse Bildung und Religionsunterricht bildeten bei der EKD-Synode im vergangenen Mai das zentrale Thema. Die dort verabschiedete „Kundgebung zum Religionsunterricht“, die wir in diesem „Pelikan“ auf S. 36-38 nachdrucken, resümiert noch einmal die aus kirchlicher Sicht wichtigsten Gesichtspunkte und Argumente für einen staatlich verantworteten Religionsunterricht, bei dem die Religionsgemeinschaften mitwirken. Für die evangelische Kirche gilt schon seit langem der Konsens, daß der Religionsunterricht kein kirchliches Bildungsprivileg an der Schule, keine „Kirche in der Schule“ ist, sondern daß religiöse Bildung zu den genuinen Aufgaben der staatlichen Schulen gehört. Weil aber der weltanschaulich neutrale Staat diese seine Aufgabe nicht ohne schwerwiegende Normierungsprobleme allein in eigener Regie erfüllen kann, ist es sachgemäß, wenn die Religionsgemeinschaften sozusagen subsidiär an der inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts mitwirken. Nur so kommen die religiös-weltanschauliche Pluralität und das Grundrecht auf freie Religionsausübung sachgerecht zur Geltung.

Heute nun, wo in der Öffentlichkeit wie in den Schulaufsichtsbehörden der Religionsunterricht längst nicht mehr unbestritten zu den Aufgaben der Schule gerechnet wird, gehört zur kirchlichen „Mitwirkung“ verstärkt der öffentliche Einsatz für den Religionsunterricht. Wir brauchen die Kirche als Lobby für die Belange des Religionsunterrichts, und zwar besonders vor Ort. Das hat sich noch nicht in allen Kirchengemeinden ausreichend herumgesprochen. Deshalb sind wir auch unserem Landesbischof Horst Hirschler dankbar, daß er in diesen Wochen in einem Brief an alle Kirchenvorstände daran erinnert hat. Teile der Religionslehrerschaft sehen nach meinem Eindruck diese Entwicklung mit gemischten Gefühlen: Einerseits sind sie über jeden Vorstoß zur Sicherung der Unterrichtsversorgung im Fach Religion dankbar, andererseits fürchten sie so etwas wie eine „Klerikalisierung“ des Religionsunterrichts. Nun wird man klar sagen müssen: Wer will, daß weiter Religion an unseren Schulen unterrichtet wird, bleibt auf den lebendigen Bezug zu seiner Kirche angewiesen. Und die Idee, der Religionsunterricht solle klerikal bevormundet oder als Rekrutierungsinstrument genutzt werden, ist nun wirklich nur noch von den eingestandenem Gegnern des Religionsunter-



richts zu hören, die ihre Ressentiments pflegen müssen. Ich denke, es gibt gegenwärtig gute Chancen, das Verhältnis zwischen der Religionslehrerschaft und der Kirche zum beiderseitigen Vorteil zu entkrampfen (sofern es gelegentlich verkrampft ist) und neue gemeinsame Wege zur Bestands- und Qualitätssicherung von Religion in der Schule zu suchen.

Daß solche neuen Gemeinsamkeiten auch auf positive Resonanz stoßen, ist an dem großen Interesse an Schulgottesdiensten zum Buß- und Betttag zu erkennen, jedenfalls seit dessen Abschaffung als öffentlicher Feiertag. Zwei Gestaltungskonzepte für schulische Gottesdienste am Buß- und Betttag kommen in diesem Heft hoffentlich noch rechtzeitig für die Planungen in den Schulen und in den Gemeinden.

Unser Grundsatzartikel geht noch einmal auf das schwierige Unterrichtsthema „Wunder“ ein, nach den vielbeachteten Ausführungen über „Facts, Fiction, Striction“ von Stefan Alkier im Heft 4/96. Günter Scholz setzt die Akzente etwas anders – auch ihm geht es aber darum, den Graben zwischen Exegese und Didaktik zu überbrücken.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, das neue Schuljahr hat mit weiteren Belastungen begonnen. Das Ende der knappen Jahre zeichnet sich noch nicht ab. Wir im RPI versuchen unser Bestes zu tun, um Sie weiterhin mit Fortbildungsangeboten und unterrichtspraktischen Veröffentlichungen im schwierigen Schulalltag zu unterstützen und zu entlasten. Wir freuen uns, wenn Sie sich nicht davon abbringen lassen, von unseren Angeboten intensiven Gebrauch zu machen.

Ihr

Bernd Abesser

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Der Ellenbogengesellschaft sollte man entgegenwirken

Projektwoche in der Freiherr-vom-Stein-Schule

Hildesheim (jod). „Einer trage des anderen Last“ lautete der Titel der diakonischen Projektwoche, deren Ergebnisse die Schüler unter regem Interesse von Schülern und Eltern in der Freiherr-vom-Stein-Schule präsentierten. Von Montag bis Donnerstag konnten die Schülerinnen und Schüler aus einem breit gefächerten Angebot verschiedene soziale und diakonische Einrichtungen in Hildesheim besuchen, sich über deren Arbeit informieren und praktische Erfahrungen sammeln. Schulleiter Klaus-Uwe Proske betont, daß ihm das diakonische Handeln am Herzen liegt. Die Schule mit dem christlichen Profil wollte mit der Projektwoche Schwellenängste im Umgang mit sozialen Randgruppen abbauen und das Bewußtsein für die Notwendigkeit gemeinschaftlichen Handelns stärken. So besuchte eine Gruppe von Schülern die diakonischen Werke in Sorsum und arbeitete mit den Behinderten gemeinsam in deren Werkstatt. Zunächst hätte sie einige Berührungspunkte gehabt, meint die 14jährige Nadine Ellsel aus der 8c. Doch nach den vier Tagen resümiert sie: „Wir wären gern länger geblieben, die Hemmungen haben wir schnell abgebaut.“ Eine andere Gruppe besuchte das Altenpflegeheim St. Lambertinum, machte Betten, teilte Getränke aus und führte Gespräche mit den Senioren. Dazu hätte das Personal gar keine Zeit, stellt Jacqueline Pless (15) fest. Zunächst fühlte sie sich der Aufgabe nicht gewachsen, doch „die Alten haben sich sehr gefreut und hatten Tränen in den Augen“ zieht sie eine positive Bilanz des Einsatzes. Über die „Aids-Gruppe“ gibt die 15jährige Stefanie Knopp bereitwillig Auskunft: Die Gruppe informierte sich bei der Aidsberatung und -hilfe über Aufklärung, Vorurteile der Gesellschaft gegenüber Erkrankten und die angebotenen Beratungsmöglichkeiten. Die Aufklärung sei besonders wichtig, betont Knopp, und Augustina Prijmak (16) faßt zusammen: „vorbeugen ist besser als heilen“.

Besonders originell bot die Arbeitslosengruppe ihre Ergebnisse an. Sie verkauften „Arbeits-Plätzchen“ und „Arbeits-Lose“. Der Erlös geht an den Arbeitslosentreff. Als besonders dramatisch beschrieb Dennis Müller (16) die Situation auf dem Ausbildungsmarkt.

Andere Gruppen informierten sich über die Arbeit der Feuerwehr, des Roten Kreuzes, der Blindenmission, des Technischen Hilfswerkes und noch vieler anderer sozialer und diakonischer Einrichtungen. Schulleiter Proske: „Es ist wichtig, daß das kein Strohfeuer bleibt“. Sein Wunsch könnte schnell in Erfüllung gehen: Aus den Schülergruppen der diakonischen Werke und des Altenheims haben sich Schüler zusammengefunden, die die Arbeit dort fortsetzen wollen. Programmatisch faßt Nadine Ellsel die Projektwoche zusammen:

„Schaut nicht weg, sondern helft.“

(HAZ, 20.03.1997)

Schulprojekt hat sich „hervorragend bewährt“

Lehrerinnen aus Rußland betreuen in Wolfsburg Aussiedler-Kinder

Wolfsburg (epd). „Hervorragend bewährt“ hat sich nach den Worten Pastor Arnulf Baumanns ein seit fast drei Jahren laufendes Projekt an Wolfsburgern Schulen zur Integration von Spätaussiedler-Kindern. Der Direktor des Diakonischen Werkes Wolfsburg wies jetzt auf einer Pressekonzferenz darauf hin, daß dieses Schulmodell bisher einzigartig in Niedersachsen sei.

Im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen begleiten zwölf Lehrerinnen, die auch aus Rußland kommen, den Unterricht, ohne zunächst selbst als Lehrkraft tätig zu werden. Sie bieten Schülern, die Schwierigkeiten haben, Nachhilfestunden an, engagieren sich im Freizeitbereich und als Begleitpersonen bei Behördengängen.

„Da wir die gleichen Probleme mit der Sprache hatten wie die Kinder, können wir sie gut verstehen, und sie vertrauen uns“, berichtete Irina Eh-

rentraut, die an der Haupt- und Realschule im Stadtteil Westhagen tätig ist. Zustande gekommen war das Projekt, nachdem sich der Vorfel der Schulleiter Wilfried Sukopp 1994 mit einem Hilferuf an den Arbeitskreis für Spätaussiedlerfragen des Diakonischen Werkes gewandt hatte. Aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse fanden sich die Kinder in den Klassen nicht zurecht, kamen mit dem Unterrichtsstoff nicht nach und isolierten sich. Die Lehrer standen, wie berichtet wurde, meist hilflos diesem Problem gegenüber. Das Wolfsburger Modell startete dann zunächst mit zwei ABM-Lehrerinnen. Für die jetzt beschäftigten zwölf Kräfte sei die Finanzierung zunächst bis 1998 gesichert, teilte Heinrich Hintze vom Arbeitsamt Wolfsburg mit. (b0855/25.04.1997)

Wernstedt setzt sich über zweimalige Ablehnung des Landeselternrats hinweg

(rb) Hannover.- Kultusminister Wernstedt setzt sich über den Landeselternrat hinweg, der zweimal mit Zweidrittelmehrheit die neue Elternwahlordnung abgelehnt hat. Der SPD-Politiker will die Wahlordnung trotz dieses Widerstands in Kraft setzen, weil die bisherige Regelung nach seiner Auffassung mit dem jetzt geltenden Schulgesetz nicht mehr vereinbar ist. Bei dem Streit geht es u. a. um die Wählbarkeit von stellvertretenden Mitgliedern der Elternvertretungen. Der Landeselternrat verlangt, daß in Vorstände der Vertretungen nur ordentliche, nicht aber stellvertretende Mitglieder gewählt werden können, und besteht HIE einer Klarstellung in der Wahlordnung oder im Schulgesetz. Wernstedt lehnt dies ab und behauptet, es sei allgemein unüblich, stellvertretende Mitglieder schlechter zu stellen als ordentliche Mitglieder. Befürchtungen, Stellvertreter könnten die Gunst der Stunde nutzen und sich in einen Vorstand wählen lassen, müßten von den Wahlversammlungen bewältigt werden. Der LER hält es außerdem nicht für erforderlich, die Wahlordnung vor der neuen Novellierung des

Schulgesetzes in Kraft zu setzen, weil sonst eine weitere Korrektur notwendig werden könnte. Wernstedt läßt auch diesen Einwand nicht gelten, obgleich die Novelle zum Schuljahresbeginn nicht mehr wirksam werden wird, weil er meint, die bisherige Wahlordnung sei teilweise rechtswidrig, beziehe sich auf veränderte Schulgesetzschriften und sei im übrigen nicht „anwenderfreundlich“. 17.05.1997

Krause erlebt Hilflosigkeit und Angst schon bei Schülern

Bischof: Dienst der Kirche und Fach Religion werden gebraucht

Vechede/Kr. Peine (epd). Die gegenwärtige Situation in der Bundesrepublik ist nach den Worten des braunschweigischen Landesbischofs Christian Krause durch Hilflosigkeit und auch schon bei jungen Menschen durch Angst gekennzeichnet. Um die Perspektivlosigkeit zu bewältigen, würden der Dienst der Kirchen und in den Schulen das Fach Religion gebraucht, unterstrich der evangelische Bischof am Mittwochabend vor Journalisten in Vechede.

Die Parteipolitik befinde sich in einer „verfahren“ Lage, in der jeder auf jeden einschlägt, kritisierte Krause. Die Kirchen, deren Erklärung „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ eine breite Resonanz gefunden habe, hätten derzeit noch am ehesten die Möglichkeit, die Verantwortungsträger an einen Tisch zu bringen, sagte Krause, der auch Ratsvorsitzender der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen ist. Er hatte zuvor bei einem zweitägigen Besuch der Propstei Vechede Gespräche mit Kommunalpolitikern, Schulleitern, Schülern, Religionslehrern und Vertretern des Landvolksverbandes geführt. Auf dem Hof des früheren Landrates und ehemaligen Landtagsabgeordneten Carl Lauenstein in Bodenstedt schilderten Landwirte ihre Sorgen. Für die Familien auf den Höfen werde es immer enger, faßte Krause seine Eindrücke zusammen. Zudem begriffen die Landwirte, die sich für ihre Region einsetzten, nicht, daß sie als Umweltzerstörer dargestellt würden. Der Vecheder Propst Eckhard Schliepack kündigte weitere Gespräche zwischen Kirche und Landwirtschaft insbesondere im Vorfeld des Erntedankfestes an.

Krause, der mit den Kommunalpolitikern auch über Fragen der Kindergartenfinanzierung gesprochen hatte, betonte, daß die braunschweigische Landeskirche „Ja“ zu Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft sage. Kirche und Kommunen müßten jedoch gemeinsam erreichen, daß die inzwischen sehr teuer gewordene Kindergartenarbeit nicht noch teurer werde. Der Bischof kritisierte in diesem Zusammenhang die „starke Reglementierung“ durch den Gesetzgeber.

Zu den laufenden Verhandlungen mit den Gemeinden über die Finanzierung der Kindergärten sagte Krause, daß die Landeskirche aus ihrem Haushalt 20 Prozent der Personalkosten nach dem Stand des Jahres 1995 tragen wolle. Dies sei die „äußerste Grenze“. Krause wies darauf hin, daß der gesetzliche Anspruch für jedes Kind auf einen Kindergartenplatz „keine Entscheidung der Landessynode Braunschweig“ gewesen sei. (b1061/22.05.1997)

Kinder-Katechismus der VELKD wird auch in Polen gelesen

Hannover (epd). Der Kinder-Katechismus der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) mit dem Titel „Erzähl

mir vom Glauben“ findet große internationale Verbreitung. Das Buch sei jetzt auch ins Polnische übersetzt worden, teilte die VELKD am Donnerstag in Hannover mit. Zuvor war es bereits in Schweden, Norwegen und der Slowakei erschienen. Auch Übersetzungen in Portugiesisch und Englisch liegen vor. In Deutschland hat das 1993 erschienene Buch bisher eine Auflage von rund 160.000 Exemplaren erreicht. (1024/15.05.1997)

Wachsende Zahl von Straßenkindern alarmiert Bührmann

(rb) Hannover.- Frauenministerin Bührmann von der SPD hält es trotz der Haushaltsmisere für dringend erforderlich, mehr für den Kinderschutz zu tun. Sie begründet ihre Absicht mit der insbesondere in der Landeshauptstadt offenbar dramatisch ansteigenden Zahl der obdachlosen Straßenkinder. Diese Kinder müssen nach ihrer Auffassung von der Straße geholt werden und damit aus der Kriminalität, der Prostitution und dem Drogenmilieu. Bührmann weiß, daß Kinderschutz weit weniger populär ist als Tierschutz, will aber dennoch erreichen, daß sich möglichst viele ehrenamtliche Helfer auf diesem schwierigen Aufgabenfeld engagieren. Die Frauenministerin betont, daß die beiden bisher vorhandenen Kinderschutzzentren in Niedersachsen nicht ausreichen, um die Probleme einigermaßen in den Griff zu bekommen. 28.05.1997

Kirchengemeinde organisiert seit 30 Jahren Babysitter

Gehrdener Schülerinnen sind auch für Notfälle ausgebildet

Von Renate Scheiblich (epd)

Gehrdener (epd). Wenn Annette Johannknecht einmal etwas ohne ihre beiden Kinder vorhat, genügt ein Anruf bei ihrer Freundin Maren Kunze. Die 28jährige leitet den Babysitter-Service der evangelisch-lutherischen Margarethengemeinde in Gehrdener bei Hannover. 23 Babysitter hat sie derzeit in ihrem Karteikasten. Der Service organisiert nicht nur die Betreuung der Kinder, er bildet seine Babysitter auch aus.

Meist würden Kinder zwischen drei und sechs Jahren betreut, berichtet Kunze. 122mal vermittelte sie im vergangenen Jahr einen Babysitter an Gehrden Eltern. „Der Service wird nur in Anspruch genommen, wenn es wirklich notwendig ist“, sagt Kunze, die selbst zwei Kinder hat. Ohne wichtigen Grund sei ein Babysitter den meisten Eltern zu teuer. Insgesamt acht Mark zahlen Eltern für eine Stunde Kinderbetreuung. Die Babysitter werden mit 7,50 Mark bezahlt. Den Rest behält Kunze für Verwaltungskosten ein.

Wie der größte Teil der Eltern nutzt Johannknecht den Service, wenn sie mit ihrem Mann etwas unternehmen möchte. „Die Betreuung klappt immer wieder gut“, urteilt die 34jährige. Wichtig ist ihr, daß die Babysitter ausgebildet sind. „Man hat einfach mehr Ruhe, wenn man weiß, daß die Betreuerinnen den Kindern auch in Notfällen helfen können“, so Johannknecht.

Neben einer Studentin und einer Auszubildenden arbeiteten ausschließlich Schülerinnen als Babysitter, sagt Kunze. Sie müssen mindestens 16 Jahre alt sein. Einmal im Jahr lernen die jungen Frauen in einem Seminar im Gemeindehaus, was beim Babysitten wichtig ist. Eine Erzieherin der Kindertagesstätte zeigt, wie Kinder beschäftigt werden können. Eine Krankenschwe-

ster des Gehrden Robert-Koch-Krankenhauses erklärt die Kinderpflege. Sie informiert auch über das Verhalten in Notfällen.

Für Gemeindepastor Jens Feisthauer hat der Babysitter-Service einen „hohen Stellenwert“ in der Gemeinde. „Der Service ist ein Stück Gemeinwesenarbeit“, sagt er. Selbst hat der Vater zweier Kinder den Service bisher nicht genutzt. Sobald er darauf angewiesen wäre, werde er das aber tun, versichert er. Entstanden ist der Babysitter-Service aus einer kirchlichen Initiative. Gemeindeglied Marlies Franken rief ihn vor 30 Jahren ins Leben: „Viele Eltern, die als Kinder betreut wurden, nutzen den Service heute für den eigenen Nachwuchs.“ (1131/29.05.1997)

Jeder dritte Sozialhilfeempfänger ist noch keine 15 Jahre alt

(rb) Hannover.- In Niedersachsen ist jeder dritte Sozialhilfeempfänger noch keine 15 Jahre alt. Diese Altersgruppe ist damit genauso stark wie die der eigentlich aktiv im Leben stehenden 30- bis 60jährigen, die ebenfalls ein Drittel der Bezieher von laufender Hilfe zum Lebensunterhalt stellen. Aus der jüngsten Aufstellung des Statistischen Landesamts für 1995 geht ferner hervor, daß die Alten über 60, denen Sozialhilfe gezahlt wird, nicht einmal mehr zehn Prozent ausmachen. Die Daten belegen im übrigen, daß sowohl die Zahl der Sozialhilfeempfänger als auch die ihnen zufließenden Bruttoausgaben der Kommunen stetig angestiegen sind und weiter wachsen: 1980 gab es erst 95.400 Sozialhilfeempfänger, 1992 waren es 247.000 und 1995 329.100. Im selben Zeitraum haben sich die Sozialhilfeausgaben erhöht von 0,41 Milliarden Mark (1980) über 1,59 (1992) auf 2,03 Milliarden Mark (1995). Von den Sozialhilfeempfängern waren rund 114.000 noch keine 15 Jahre alt, in erster Linie Kinder und Jugendliche von Alleinerziehenden oder aus gescheiterten Ehen, davon 24.000 unter drei und 33.000 drei bis sieben Jahre alt. Zu der Altersgruppe zwischen 30 und 60 Jahren gehörten 1995 etwa 112.000 Sozialhilfeempfänger. Älter als 60 Jahre waren lediglich rund 29.000 Personen. Der Anteil der Ausländer belief sich auf 19,0 Prozent oder 63.300 Menschen; ihre Zahl hat sich kräftig verringert aufgrund der geänderten Rahmenbedingungen. Auch unter den Nichtdeutschen war etwa jeder Dritte Sozialhilfeempfänger noch keine 15 Jahre alt – 23.000 von der 63.300 Leute.

Bemerkenswert ist, daß die Frauen mehr als die Hälfte der Sozialhilfeempfänger stellen. Die Statistiker erklären das mit der verhältnismäßig hohen Zahl älterer Frauen, deren Renten offenbar gering sind und einen Anspruch auf Hilfe zum Lebensunterhalt begründen, sowie mit den alleinerziehenden Müttern. Von den 329.086 Sozialhilfeempfängern waren 1995 185.246 und damit annähernd 55 Prozent Frauen. 52.000 von ihnen waren zwischen 25 und 40 Jahre alt, etwas mehr als 21.000 waren älter als 60 Jahre. Bei den Männern gab es nur rund 32.000 zwischen 25 und 40; nicht einmal 12.000 waren älter als 60 – was dafür zu sprechen scheint, daß Männer im Alter finanziell besser gesichert sind als Frauen.

Die Belastung der kommunalen Haushalte wird auch dadurch deutlich, daß inzwischen im Regierungsbezirk Hannover auf jeweils 1000 Einwohner 45 Sozialhilfeempfänger kommen, in der Landeshauptstadt sogar 65, im Bezirk Weser-Ems 44 auf 1000, in Emden 74 und in Delmenhorst 63, im Bezirk Braunschweig 41, in Salzgitter 68, sowie im Bezirk Lüneburg 37. 29.05.1997

„Konzertierte Aktion“ für den Religionsunterricht

Braunschweigische Landeskirche will auf die Schulen zugehen

Goslar (epd) Die braunschweigische Landeskirche will die Kontakte zwischen Kirchengemeinden und Schulen ausbauen und dadurch erreichen, daß der vorgeschriebene evangelische Religionsunterricht auch tatsächlich erteilt wird. Einen entsprechenden Beschluß faßte das Kirchenparlament in Goslar zum Abschluß seiner dreitägigen Tagung.

Der Religionsunterricht sei in Unordnung geraten, obwohl er ordentliches Lehrfach sei, kritisierte der Vorsitzende des landeskirchlichen Bildungs- und Jugendausschusses, der Realschullehrer Thomas Peter. Nötig sei eine „konzertierte Aktion“, in der die Kirche, Eltern und Lehrer das Recht auf dieses Fach einforderten, das immer wichtiger für die religiöse Alphabetisierung der Kinder werde.

Der Synodale Hans-Werner Fechner, Regierungs-Schuldirektor bei der Bezirksregierung Braunschweig, wies darauf hin, daß auch die Schulaufsicht an Grenzen stoße. Keine Lehrkraft, die das Fach studiert habe, könne gezwungen werden, es auch zu unterrichten. Fechner schlug unter anderem vor, Elternvereine zu bilden, die als „Lobby“ für den Religionsunterricht eintreten.

Oberlandeskirchenrat Peter Kollmar kündigte an, daß die niedersächsischen Kirchen demnächst in einer gemeinsamen Aktion alle Pfarrämter auffordern werden, den schulischen Religionsunterricht zu stärken und zu stützen. Landesbischof Christian Krause, der auch Ratsvorsitzender der evangelischen Kirchen in Niedersachsen ist, sprach von einem „Durchbruch“ in Verhandlungen mit der katholischen Kirche. Wenn kein katholischer Religionslehrer zur Verfügung stehe, sei die katholische Kirche jetzt bereit, Schülern bis zu einem halben Jahr offiziell die Teilnahme am evangelischen Unterricht zu gestatten. (b1160/01.06.1997)

Kritische Expo-Positionen in der evangelischen Kirche

(rb) Hannover.- In der evangelischen Kirche gibt es kritische Positionen gegenüber der Expo 2000. Die Arbeitsstelle Ökumene und Entwicklung im hannoverschen Amt für Gemeindedienste beispielsweise macht darauf aufmerksam, daß sich in den Länderpavillons die Staaten von ihrer schönsten Seite zeigen und ihre Probleme verschweigen dürften. In der Broschüre „Kirche exponiert sich“ wird betont, daß Brasilien wohl kein Interesse habe. Expo-Besucher auf seine Straßenkinder, auf die Lager der Landlosen und auf die Gewalt in den Goldsuchercamps aufmerksam zu machen; Nichtregierungsorganisationen, die es vielleicht schafften, in Hannover auf dieses Problem hinzuweisen, müßten damit rechnen, bei ihrer Rückkehr Schwierigkeiten mit der Polizei und Schlägertruppe der Großgrundbesitzer zu bekommen. Die Arbeitsstelle Umweltschutz vertritt in der Broschüre die Ansicht, daß verkehrspolitisch der Weg in die falsche Richtung fortgeschrieben werde: Die mit dem Flugzeug anreisenden Expo-Besucher trügen zur Zerstörung der Ozonschicht bei, der Autoverkehr werde das Straßennetz zusammenbrechen lassen, der Autobahnausbau könne den Verkehr nur teilweise auffangen, werde aber bewirken, daß der Individual- und Güterverkehr auf der Straße nach

der Weltausstellung weiter zunehme. Die EKD-Frauenreferentin Häfner schließlich beanstandet, daß das Expo-Thema von einem männlich bestimmten Menschenbild her verstanden und behandelt werde, daß die formale Offenheit der Projektausschreibungen für geschlechterdifferente Aspekte keineswegs deren faktische Berücksichtigung garantiere und daß eine inhaltliche Beteiligung über Projekte institutionelle, personelle und finanzielle Ressourcen voraussetze, auf die Frauen in sehr viel geringerem Maße Zugriff hätten als Männer. 04.06.1997

Broschüre über Kinder in alleinerziehenden „Familien“

Hannover (epd). Jedes sechste bis siebte Kind wächst in einer alleinerziehenden Familie auf. Das geht aus einer neuen Broschüre hervor, die das Diakonische Werk der hannoverschen Landeskirche jetzt vorgelegt hat. Die Arbeitsgemeinschaft für alleinerziehende Mütter und Väter in der evangelischen Landeskirche will mit dem 80seitigen Heft darüber informieren, wie Kinder unterstützt werden können, wenn sich die Eltern trennen. Erfahrungsberichte von Jungen und Mädchen, aber auch von Großeltern gehören genauso zum Inhalt wie ein Aufsatz über die Reform des Kindschaftsrechts.

In der Arbeitsgemeinschaft arbeiten Vertreter und Vertreterinnen verschiedener evangelischer Institutionen wie dem Frauenwerk, Heimvolkshochschulen oder Familienbildungsstätten zusammen. In der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers gibt es rund 70 Gruppen für Alleinerziehende. In Deutschland leben insgesamt rund 9,5 Millionen Familien mit 15,6 Millionen Kindern unter 18 Jahren. (Die Broschüre ist kostenlos erhältlich beim Diakonischen Werk, Ebbardstraße 3 A, 30159 Hannover, Tel.: 05.11/36.04-2.36). (1202/04.06.1997)

Ausstellung dokumentiert Spurensuche in Bergen-Belsen

Über 1.000 Jugendliche forschten nach Zeugen der Vergangenheit

Bergen-Belsen (epd). „Spuren suchen – Spuren sichern“ heißt eine neue Ausstellung des Landesjugendringes Niedersachsen und der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung. Sie wurde am Sonntag (8. Juni) um 11 Uhr in der Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers Bergen-Belsen eröffnet. Die Ausstellung dokumentiert die Arbeit von Jugendlichen auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers, teilte der Landesjugendring am Mittwoch mit.

Die Jugendlichen haben dort nach „steinernen Zeugen“ der Vergangenheit gesucht, Gebäudereste freigelegt, im Archiv der Gedenkstätte geforscht und Gespräche mit Zeitzeugen geführt. Die Ausstellung will neben den Ergebnissen dieser Arbeit auch deren Wirkung auf die Jugendlichen verdeutlichen.

In mehr als 30 Projekten waren bisher insgesamt rund 1.000 Jugendliche aus neun Ländern an der Spurensuche beteiligt. An der Ausstellungseröffnung nehmen der niedersächsische Kultusminister Rolf Wernstedt, die KZ-Überlebende Ilse Stephan und 100 der jugendlichen Forscher teil. „Spuren suchen – Spuren sichern“ ist bis zum 31. Oktober in der Gedenkstätte zu sehen. (1208/04.06.1997)

Ökumenische Stiftung vergibt erste Schulstipendien

Elf Schüler werden gefördert –
Keine Hauptschüler darunter

Braunschweig (epd). Die „Stiftung Ökumenisches Lernen“ in der braunschweigischen Landeskirche hat erstmals elf Schulstipendien vergeben. In den Genuß eines vierjährigen Stipendiums von monatlich 100 Mark kommen neun Schülerinnen und zwei Schüler aus Braunschweig, Wolfenbüttel, Wolfsburg und Goslar. Das wurde am Dienstagabend bei der Präsentation der Wettbewerbsarbeiten in der Braunschweiger St. Petri-Kirche bekannt.

Die Stiftung Ökumenisches Lernen der evangelischen Landeskirche richtet sich an Schülerinnen und Schüler der zehnten Klassen aller Schularten und ist damit als kirchliche Einrichtung vermutlich einzigartig in der Bundesrepublik. Für Studierende gebe es „jede Menge Stiftungen und Stipendien“, Schüler würden dagegen kaum angesprochen, sagte Geschäftsführer Harald Welge. Knapp 30 Arbeiten, darunter Skulpturen, Texte, Musikstücke und Spiele waren eingereicht und bewertet worden.

Die Teilnehmenden hätten sich „sehr phantasie- und liebevoll“ mit einem vorgegebenen biblischen Motto auseinandergesetzt, sagte Welge. Allerdings habe man das Ziel, vor allem Haupt- und Realschüler für eine Teilnahme am Wettbewerb zu gewinnen, leider nicht erreicht. Fünf Hauptschüler hätten sich angemeldet, aber keine Arbeiten abgegeben.

Welge vermutet, daß viele Hauptschüler meinten, ein Stipendium komme für sie nicht in Frage. Dem müsse man energisch widersprechen. Durch gezieltere Informationen müsse um Hauptschüler geworben werden. Kommission und Stiftungsvorstand hätten „symbolisch“ einen der zwölf vorgesehenen Stipendiatenplätze nicht vergeben, um deutlich zu machen, daß hier eigentlich eine Hauptschülerin oder ein Hauptschüler hingehöre.

Die elf Stipendiaten freuen sich jetzt unter anderem auf den Auslandsaufenthalt in einer Partnerkirche der braunschweigischen Landeskirche, der im vierten Stipendiumsjaar auf dem Programm steht. Sie können bis zu einem halben Jahr in Indien, Namibia, Japan, Tschechien oder Großbritannien verbringen. Zunächst werden sie in den Sommerferien ein „Bibliodrama“-Seminar machen und im Frühjahr 1998 nach Nordirland reisen, um an den Versöhnungsarbeiten zwischen katholischen und protestantischen Christen teilzunehmen. (1199/04.06.1997)

Hochschulabsolventen beklagen Praxisferne des Studiums

(rb) Hannover.- Die bisherige Hochschulausbildung hat im Blick auf die spätere berufliche Tätigkeit junger Akademiker offensichtlich beträchtliche Schwächen. Das geht aus der jüngsten Befragung von Hochschulabsolventen hervor, welche die hannoversche Hochschul-Informationssystem GmbH mit Förderung des Bundesforschungsministeriums vorgenommen hat. Auffallend ist an dem Ergebnis der Umfrage, daß nicht nur die Absolventen der Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen über diese Defizite ihrer Alma mater Klage führen, sondern auch die der Fachhochschulen, deren Studiengänge angeblich besonders fachbezogen sind. Unterm Strich zeigt sich, daß grundlegende Voraussetzungen für die Entwicklung von Berufsfähigkeit in modernen Betrieben und Behörden während des Studiums nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Die Klage über die Defizite der Ausbildung kommt mehr oder weniger stark aus nahezu allen Fachbereichen: FH-Architekten und -Bauingenieure nennen ebenso wie Bauingenieure von den Universitäten mit 50 bis 60 Prozent als wichtigstes Defizit die mangelnde Ausrichtung auf die Praxis, eine Feststellung, die auch 80 Prozent der Humanmediziner treffen, 75 Prozent der Lehrer für die Primarstufe und 71 Prozent der Juristen. Insgesamt vermissen 47 Prozent der FH-Abgänger und 54 Prozent der Universitätsabsolventen Berufsorientierung – eine alarmierende Bestätigung der Behauptung, daß Studenten in Deutschland nicht marktgerecht ausgebildet werden. 54 Prozent (FH: 53) beanstanden ferner die unzureichende Kommunikationsfähigkeit, 53 Prozent (FH: 52) vermissen fachübergreifendes Denken, 30 Prozent (FH: 28) verlangen, daß mehr für die Fähigkeit zum disziplinierten Arbeiten getan werden müsse, und immerhin noch zwölf (FH: 20) Prozent meinen, es solle spezielles Fachwissen stärker beigebracht werden. 05.06.1997

„Zahl verhaltensauffälliger Kinder steigt“

Oldenburger Seminar zur Begleitung in Krisensituationen

Oldenburg (epd). Die Zahl verhaltensauffälliger Kinder steigt nach Ansicht des Landesjugendpfarramtes der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg. Gründe seien hohe Scheidungszahlen und eine „kinderfeindliche“ Gesellschaft, sagte Mitarbeiterin Angelika Pfeiler am Montag dem epd. Aufgrund großer Nachfrage habe man am Wochenende ein zusätzliches Seminar „Beratung und Begleitung von Kindern in Krisensituationen“ für Kindergruppenleiter angeboten. Es vermittelte Hinweise zum Umgang mit Kindern, die mit der Trennung ihrer Eltern oder mit dem Tod eines Familienangehörigen konfrontiert sind. Auffälliges Verhalten von Kindern sei nichts „Böses“, sondern durchaus berechtigt, sagte ein psychologischer Experte. Referent des Seminars. Damit machten Kinder auf ihre Probleme aufmerksam. Schnellebigkeit der Gesellschaft, Hektik, hoher Medienkonsum oder große Verkehrsdichte sorgten für unruhige Lebensbedingungen in schwieriger Zeit, hieß es. Den Seminarteilnehmern wurde ein „Krisenkompaß“ an die Hand gegeben. Nach diesem Leitfaden sollte man Kinder nicht direkt nach den Gründen für ihre Probleme fragen, sondern sich vorsichtig an die Schwierigkeiten herantasten. Außerdem sollte man Kontakt zu anderen Gruppenleitern aufnehmen, Gespräche mit den Eltern nicht hinter dem Rücken der Kinder aufnehmen, nicht aus übertriebenem Verantwortungsbewußtsein spontane Hilfsaktionen starten und im Zweifelsfall eine Beratungsstelle hinzuziehen. In den 123 Kirchengemeinden der Oldenburger Kirche gibt es rund 80 Kindergruppen, die von etwa 200 Ehrenamtlichen betreut werden. (b1230/09.06.1997)

Kirchen sollen „gesellschaftliche Gegensätze aushalten“

VELKD-Bischof Hirschler:

Öffentliche Diskussion versachlichen

München/Hannover (epd). Der Leitende Bischof der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD), Horst Hirschler (Hannover), hat die Kirchen dazu aufgerufen, „die gesellschaftlichen Gegensätze auszuhalten“. Die Kirchen sollten weiterhin kontroverse gesellschaftliche Themen aufgreifen und die öffentli-

che Diskussion versachlichen, sagte Hirschler beim Jahresempfang des evangelischen Dekanats München.

Hirschler verwies auf das gemeinsame Wort der evangelischen und katholischen Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, das mittlerweile „eine Erfolgsstory“ sei. Auch beim Streit um Ehe und eheähnliche Partnerschaften könnten die Kirchen ein Zeichen setzen, indem sie „das Leitbild Ehe fördern, ohne andere Lebensformen abzuwerten“.

Hirschler rief die Christen weiter dazu auf, ihren Glauben „öffentlich zu machen“. Selbst Pfarrer zögerten häufig, mit anderen Menschen über ihren persönlichen Glauben zu sprechen und flüchteten im Gespräch in allgemeine Floskeln. Es gehe nicht darum, so betonte der Bischof, anderen Menschen „gedanklich etwas aufzunötigen“, sondern sie „zum Erproben von Glauben zu ermutigen“.

Gottesdienste sollten so gestaltet sein, daß „die Menschen die Nähe Gottes und die Nähe von Menschen erfahren können, aber daß sie auch die gewünschte Distanz und Nähe wählen können“. Den Kirchengemeinden riet Hirschler, ihre Besuchsdienste auszubauen. (1224/06.06.1997)

Überarbeitung der Schulbuchempfehlungen angemahnt

(rb) Hannover.- In der Zeitschrift „Dialog“ der Deutsch-Polnischen und der Polnisch-Deutschen Gesellschaften ist eine Neubearbeitung der Schulbuchempfehlungen angemahnt worden. In einem Beitrag meint der Berliner Schulrat Lau, die 1976 verabschiedeten Empfehlungen seien gerade in ihren zeitgeschichtlichen Abschnitten nicht mehr zeitgemäß. Die Entwicklung des deutsch-polnischen Verhältnisses seit 1989 habe in beiden Staaten zu einem erheblichen Wandel der wechselseitigen Einstellungen geführt. Bisher verhärtete Positionen in der Beurteilung zeitgeschichtlicher Ereignisse würden heute sachlicher gesehen, „man denke nur an den gesamten Komplex der Vertreibungen“. Trotz zahlreicher Initiativen lehne das Braunschweiger Schulbuchinstitut eine Neubearbeitung der Empfehlungen ab. Lau nennt die Haltung des Instituts, das sich doch als Service-Einrichtung für die Schulen begreifen müsse, unverständlich angesichts der Bedeutung des deutsch-polnischen Verhältnisses und der Signalwirkung von Schulbuchempfehlungen für Lehrpläne, Schulbücher und letztlich die Gestaltung des Unterrichts. Das Braunschweiger Georg Eckert-Schulbuchinstitut war seinerzeit insbesondere aus den Vertriebenenverbänden scharf angegriffen worden, weil die Massenvertreibungen aus den ehemaligen deutschen Ostprovinzen nicht beim Namen genannt, sondern verharmlosend als Bevölkerungstransfer umschrieben wurden. 12.06.1997

Konfirmandenunterricht leidet unter „herben“ Lehrräumen

Theologieprofessor:

Lernende und Lehrende nicht überfordern

Visselhövede/Kr. Rotenburg (epd). Der Konfirmandenunterricht leidet nach Auffassung des hannoverschen Theologieprofessors Johann-Christoph Emmelius auch unter der „herben, kahlen und kalten“ Atmosphäre seiner Lehrräume. Sie vermittelten keine Gastlichkeit und lüden nicht zur kreativen Arbeit ein, kritisierte Emmelius vor dem Rotenburger Kirchenkreistag in Visselhövede.

Wie es besser geht, zeigen nach Ansicht des Theologen viele Kindergärten: Ihre liebevoll gestaltete Atmosphäre setze die Phantasie der Kinder frei. Emmelius plädierte aber trotz dieser und anderer Schwierigkeiten für das „frustrationsreiche, aber außerordentlich sinnvolle Geschäft“ des Konfirmandenunterrichtes. Er rief dazu auf, Lernende und Lehrende mit dem Unterrichtsstoff nicht zu überfordern.

Die Konfirmandenstunden haben nach den Beobachtungen des Professors vermehrt unter der Konsumwelt zu leiden, in der Jugendliche leben. Unterhaltung und Erlebnis stünden hoch im Kurs. Das löse einen enormen Konkurrenzdruck in Schulen, Kirchengemeinden und Jugendarbeit aus. Mädchen und Jungen begegneten heute im „Konfus“ oft erstmals Kirche und Glaubensfragen. Trotzdem genießt der Unterricht unter den ehemaligen Schülerinnen und Schülern offensichtlich einen zunehmend guten Ruf. 1992 gaben in einer Studie der Evangelischen Kirche in Deutschland 61 Prozent der Befragten an, sie hätten im Konfirmandenunterricht Dinge gelernt, die noch immer wichtig für sie seien, zitierte Emmelius. 1982 habe diese Quote noch 46 Prozent, 1972 nur 38 Prozent betragen. (b1286/16.06.1997)

KMK setzt sich zur Wehr – „Ausbildungsfähigkeit wird gewährleistet“

(rb) Hannover.- Die Kultusminister setzten sich gegen den Vorwurf aus der Wirtschaft zur Wehr, daß ein großer Teil der Schulabgänger wegen fehlender Grundkenntnisse überhaupt nicht ausbildungsfähig ist, nehmen diese Klage aber ausdrücklich ernst: Auf ihrer Konferenz auf Norderney haben sie bekräftigt, daß sie mit einer Vielfalt von konkreten Maßnahmen für eine Sicherstellung der Ausbildungsfähigkeit sorgen werden, und betont, die Wirtschaft könne mit diesem Beitrag des allgemeinbildenden Schulwesens verlässlich rechnen. In einem von der KMK gebilligten Bericht wird erklärt, die Schulen legten deshalb besonderen Wert auf den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, vor allem in Deutsch, wenigstens einer Fremdsprache und Mathe sowie auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Mit speziellen berufsorientierten Maßnahmen führten sie hin zu Berufs- und Arbeitswelt; daneben komme den Naturwissenschaften und der historisch-politischen Bildung sowie der Hinführung zu den IuK-Techniken besondere Bedeutung zu. Nach Auffassung der KMK muß die Ausbildungsfähigkeit im Anschluß an die allgemeinbildende Schule weiterentwickelt werden, weshalb dafür Sorge getragen werde, „daß in allen Bildungswegen einschließlich der Hochschulen sowohl allgemeine bzw. fachübergreifende als auch berufsbezogene Inhalte und Methoden vermittelt werden“.

Zu den Beschwerden der ausbildenden Betriebe, daß die Lehrlinge vielfach die Rechtschreibung und die Grundrechenarten nicht beherrschten und damit nicht ausbildungsfähig seien, meint die KMK etwas von oben herab, derlei Klagen kehren immer dann wieder, wenn die Konjunkturlage schwach und die Ausbildungsplatzlage angespannt seien. Um zu aussagekräftigen Untersuchungsergebnissen zu gelangen, müßten mindestens die gesamten Jahrgangsklassen berücksichtigt werden, nicht nur die Hauptschüler. Der Bewerberüberhang bewirke überdies eine zunehmend stärkere Konkurrenz zum Nachteil der Hauptschüler. Auch seien die Anforderungen der Ausbildungsberufe deutlich gestiegen, die Auswahlkri-

terien seien deshalb deutlich verschärft worden. Dennoch sei der pauschale Vorwurf nicht haltbar. Mangelnde Qualifikation von Lehrstellenbewerbern könnte vorliegen, wenn die Schule ohne Abschluß verlassen werde, die Schüler sich in einer schwierigen Lebenslage befänden, welche sich auf ihre psychische Stabilität auswirke, das mangelnde Lehrstellenangebot die Lern- und Leistungsmotivation beeinträchtige oder mangelnde Identifikation mit dem Ausbildungsberuf bestehe. Die Anforderungen des Beschäftigungs- an das Bildungssystem hätten sich erheblich erweitert, differenziert und spezialisiert, die Schulen „haben sich mit einem Bündel geeigneter Maßnahmen diesen neuen Herausforderungen gestellt“, versichert die KMK. 17.06.1997

Muttersprachlicher Unterricht demnächst in 15 Sprachen

(rb) Hannover.- An niedersächsischen Schulen wird gegenwärtig in 14 Sprachen muttersprachlicher Unterricht erteilt, der ein freiwilliges zusätzliches Unterrichtsangebot ist und der Anmeldung durch die Eltern bedarf. Bei den Sprachen handelt es sich um Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi (Persisch), Italienisch, Kroatisch, Kurmanci-Kurdisch, Makedonisch, Neugriechisch, Portugiesisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch und Vietnamesisch. Vorbereitet wird die Einrichtung von Polnisch-Lerngruppen in Hannover und Göttingen. 1996 waren an den allgemeinbildenden Schulen 613 und an den Berufsschulen 90 ausländische Lehrer tätig, die muttersprachlichen Unterricht erteilen für ausländische Kinder oder in den Fächern, in denen sie ausgebildet worden sind, sofern sie ausreichend qualifiziert sind. Mehr als die Hälfte dieser Lehrer, 322, arbeiten an Grund- und Hauptschulen sowie an Orientierungsstufen, 183 an Gymnasien. Das Interesse an diesem muttersprachlichen Unterricht, der an 572 Schulstandorten angeboten wird, ist unterschiedlich stark: Das Innenministerium hat für die Antwort auf eine Anfrage der Grünen ermittelt, daß die 224 Farsi lernenden Schüler 18,3 Prozent der aus Persien kommenden Kinder sind, die Italienischquote liegt bei 70,8 Prozent (1928 Schüler), Portugiesisch lernen 71,4 Prozent (548 Schüler), Makedonisch

34,9 Prozent (51 Schüler), Neugriechisch 57,8 Prozent (1008 Schüler) Albanisch 25 Prozent (351 Schüler), Bosnisch sogar nur 14,3 Prozent (526 Schüler), Türkisch wiederum 36,7 Prozent (10.030 Schüler), während Spanisch mit 102 Prozent überfüllt ist, weil auch deutsche und eingebürgerte Kinder an diesem muttersprachlichen Unterricht teilnehmen. 19.06.1997

603 Kinder besuchen Förderklassen zum Deutschlernen

(rb) Hannover.- An den niedersächsischen Schulen gibt es derzeit 52 Förderklassen für ausländische Schüler, deren Deutschkenntnisse für eine Aufnahme in die sogenannte Regelklasse nicht ausreichen. 1996 wurden diese Förderklassen von 603 Schülern besucht. 1995 nutzten 560 ausländische Kinder diese Förderung in 47 Klassen, 1994 waren es 801 in 72 Klassen. Die höchste Schülerzahl wurde 1993 registriert, als 1084 junge Ausländer 94 Förderklassen besuchten. 1996 waren insgesamt 68.229 ausländische Schüler auf den allgemeinbildenden und 14.486 in den Berufsschulen, was Anteilen von 7,4 und 5,9 Prozent an allen Schülern dieser Schularten entspricht. Für Spätaussiedlerkinder ist ein besonderes Berufsvorbereitungsjahr eingerichtet; derzeit werden in 65 dieser BVJA-Klassen 900 Schüler unterrichtet, die Deutsch als Zweitsprache lernen. 20.06.1997

Beschädigung oder Verlust geliehener Schulbücher

(rb) Hannover.- Die niedersächsischen Schüler gehen in ihrer großen Mehrheit sorgsam mit den ihnen im Rahmen der Lernmittelfreiheit zur Verfügung gestellten Büchern um. Allerdings sind im Schuljahr 1995/96 die Schulbücher von etwa zwei Prozent der mehr als 0,9 Millionen Schüler allgemeinbildender Schulen beschädigt zurückgegeben worden oder sogar verschlampt worden: nach Angaben des Kultusministeriums haben sich die vier Bezirksregierungen in 17.740 Fällen um die Durchsetzung von Ersatzansprüchen bemühen müssen. 14.885 dieser Vorgänge sind mittlerweile erledigt worden. In 2855 Fällen ist noch

offen, ob die dem Land mit dem Verlust oder der Beschädigung der Schulbücher entstandenen Kosten wieder hereingeholt werden können von den Erziehungsberechtigten. Über die Schadenshöhe hat das Kultusministerium vorerst keine Angaben. 21.06.1997

Schulgesetznovelle zur abschließenden Beratung im Kabinett

(rb) Hannover.- Die geplante Schulgesetznovelle ist zur abschließenden Beratung im Kabinett und geht danach in den Landtag. Mit der Gesetzesänderung sollen die Grundlagen für die Neuorganisation der Schulverwaltung geschaffen werden. Die Novelle hat zum Ziel ferner eine Vereinfachung des Verfahrens bei der Bestellung der Schulfrauenbeauftragten durch eine Änderung des Gleichstellungsgesetzes. Bei den Ausgleichszahlungen im Rahmen von Gastschulvereinbarungen sowie bei den Finanzhilfen für Schulen in freier Trägerschaft sollen gewisse Korrekturen Entlastungen des Landeshaushalts bewirken. Kultusminister Wernstedt rechnet damit, daß sich Minderausgaben und Mehrausgaben von jährlich 5,36 Millionen Mark erzielen lassen. 21.06.1997

Ausländische Kinder gehen selten in niedersächsische Kindergärten

(rb) Hannover.- Die in Niedersachsen lebenden ausländischen Eltern schicken ihre Kinder seltener als deutsche Eltern in die Kindergärten: nach den jetzt vom Innenministerium ermittelten Zahlen waren 1994 unter insgesamt 175.077 betreuten Kindern nur 7389 Ausländerkinder. Das waren 4,2 Prozent, während der landesweite Ausländeranteil der Kleinen im Kindergartenalter mit etwa zehn Prozent das Doppelte beträgt. 1995 hat sich die Quote der ausländischen Kindergartenkinder auf 6,5 Prozent erhöht: 12.471 der 191.706 betreuten Kinder hatten ausländische Eltern. In NRW und in Berlin liegen ähnliche Zahlen vor. Das MI warnt vor vorschnellen Interpretationen, weil unterschiedliche Gründe ausschlaggebend sein können, insbesondere religiöse, moralische und kulturelle, aber auch die anderen Familienstrukturen. 25.06.1997

Ulrike Pagel-Hollenbach



Seit dem 15. August als Dozentin am RPI Loccum; zuständig für den Bereich KU, speziell für die Arbeit in den Regionen.

1958 in Celle geboren, aufgewachsen in Steinhorst, 1978-1985 Studium der Theologie in Göttingen, 1987-1989 Vikariat in Hannover, 1989-1993 Pastorin in Hannover, 1993-1997 Beurlaubung, während dieser Zeit Fortbildungen in systemischer Therapie und Arbeit als Honorarkraft an der Waldorfschule in Hannover. Verheiratet, 2 Töchter und 1 Sohn.

Heinz-Otto Schaaf,



Dozent für den Arbeitsbereich Elementarerziehung, hat das Religionspädagogische Institut verlassen.

Sein Arbeitsbereich ist von Martin Küsell übernommen worden.

Heinz-Otto Schaaf hat die Pfarrstelle an der Stadtkirche in Hannoversch-Münden zum 1. Mai 1997 übernommen.

Dietmar Peter

Schulen ans Netz?

Schüler müssen lernen, Informationen zu filtern, das Wichtige von Unwichtigem zu trennen", fordert Uli Freiberger vom Münchner Luitpold-Gymnasium stellvertretend für die Kolleginnen und Kollegen, die sich für die neuen Medien im Unterricht stark machen. Obwohl diese Lehrkräfte gelegentlich noch als Exoten angesehen werden, ist inzwischen eine ansehnliche Zahl der ca. 45.000 deutschen Schulen mit verschiedensten Onlineprojekten im Internet vertreten. So formieren sich zu Themen, wie z.B. Rassismus oder Gewalt, internationale Arbeitskreise von Schülerinnen und Schülern, die per E-Mail Beobachtungen und Erfahrungen aus dem eigenen kulturellen Umfeld austauschen.

Eine weitere Möglichkeit der neuen Computermedien ist die der projektbezogenen Zusammenarbeit mit anderen Schulen im In- und Ausland. Als bekanntestes Projekt hierfür steht die „Römerzeitung“: Schüler und Lehrer verschiedener Schularten und Schulstufen arbeiteten fächerübergreifend zusammen und erstellten eine große Materialsammlung mit illustrierten Geschichten aus der Römerzeit. Die Schülerarbeiten wurden im Internet eingestellt und können dort nach wie vor angeschaut und von interessierten Klassen für den eigenen Unterricht weiterverwandt werden (<http://www.zum.de/schule/Roemerzeitung/RZ0.htm>).

International macht zur Zeit das von Al Gore ins Leben gerufene Umweltprojekt „Globe“ von sich reden. Es verbindet weltweit etwa 3.500 Projektschulen in 52 Ländern. Daten aus dem klimatischen Umfeld der jeweiligen Schulen werden mit dem Ziel zusammengetragen, eine flächendeckende weltweite Öko- und Klimasynopse zu erstellen. So arbeiten Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gemeinsam an der Erfassung und der Interpretation weltweit ermittelter Umweltdaten und erläutern in einsichtigen Experimenten den Aussagewert der gewonnenen Daten. Gemeinsam suchen sie nach Ursachen und entwickeln Handlungsstrategien zur Verbesserung. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder unterstützt dieses vernetzte schulübergreifende Umweltbildungsprogramm (<http://www.uni-stuttgart.de/External/chf/www-chf/07-chf-projekte/globe-germany/01-globe-germany.html>). In Niedersachsen sind die IGS Franzisches Feld in Braunschweig, die Realschule Cuxhaven, das Neue Friedländer Gymnasium und das Ratsgymnasium Osnabrück beteiligt. Weitere Schulprojekte werden unter der Adresse „<http://www.zum.de/cgi-bin/hoturls?projects>“ vorgestellt.

Voraussetzung für eine solche Medienarbeit ist jedoch die technische Ausstattung der Schule mit Multimedia-Computern und einem Zugang zum Datennetz. Gelder hierfür waren bei zunehmend schrumpfenden Schulhaushalten schwer zu beschaffen. Inzwischen hat sich das geändert. Das Bonner Bildungsministerium und die Deutsche Telekom vergeben zur Zeit über den Verein „Schulen ans Netz“ (<http://www.san-ev.de>) Fördermittel an Schulen. Durch Bereitstellung von ISDN-Zugang sowie Hard- und Software sollen bis 1998 10.000 Schulen ans Netz gebracht werden. „Modellschulen“, die bereits unabhängig von staatlicher Finanzierung PCs und Onlineanschluß im Unterricht einsetzen, erhalten maximal für drei Jahre Zuschüsse. Als Leitmotive der Initiative werden die folgenden benannt:

- Öffnung von Schulen durch Kooperation und Kommunikation mit
 - anderen Schulen in Deutschland und weltweit
 - Universitäten
 - Bibliotheken
 - Unternehmen der Wirtschaft
- Förderung schulischen und außerschulischen Lernens in einer Informationsgesellschaft sowie des interkulturellen Lernens
- verantwortlicher Umgang mit multimedialen Informations- und Kommunikationstechniken
- Qualifizierung von Lehrkräften zur interdisziplinären Zusammenarbeit.

Ziele sind die weltweite Kommunikation über E-Mail, die gezielte Suche von Informationen in Netz-Diensten, telekooperatives Arbeiten, d.h., das moderierte Arbeiten mit anderen Schülern an einem gemeinsamen Thema und das Publizieren im Netz genannt. Wer sich bei der Initiative „Schulen ans Netz“ bewerben will, muß einen Projektantrag beim gleichnamigen Verein, Oberkasseler Str. 2, 53227 Bonn, Tel.: 0228/7004869, FAX: 0228/7004867 stellen. Eine dritte und letzte Runde des Auswahlverfahrens ist für Anfang 1998 geplant. Aktuelle Informationen sind auf der Homepage (s.o.) einzusehen.

Trotz aller Euphorie beklagen Kritiker dieser Entwicklung die Oberflächlichkeit der Medienkultur und den Verlust menschlicher Beziehungen. Darüber hinaus sei der Nutzen und Wert der enormen Ausgaben für den Lernort Klassenzimmer nicht erwiesen. Das Wichtigste sei und bleibe ein guter Lehrer,

der mit motivierten Schülerinnen und Schülern arbeitet. Alles, was beide voneinander trennt – Videos, Multimedia – ist von zweifelhaftem erzieherischen Wert. Hinzu kommt, daß das immense Informationsangebot der neuen Medien traditionellen Prinzipien didaktischer Wissenserarbeitung widerspricht.

Ohne diese Position werten zu wollen, sei angemerkt, daß über kurz oder lang kein Unterrichtender um eine sachgemäße Auseinandersetzung mit der Thematik herumkommen wird – nicht zuletzt deshalb, weil das Medium bereits Einzug in den Alltag vieler Schülerinnen und Schüler gefunden hat. Dabei geht es letztlich um die Erarbeitung eines angemessenen mediendidaktischen Konzepts, das sowohl den Ansprüchen und Interessen von Schule und Unterrichtenden als auch dem der Schülerinnen und Schüler genügt. Welche Rolle dabei dem Religionsunterricht zukommt, ist in der aktuellen Situation zu bedenken – dieses, um sich an der gegenwärtigen Entwicklung zu beteiligen und nicht in die Defensive zu geraten.

Netzadressen für Schulen:

Offenes deutsches Schulnetz ODS

Einstiegsseite für On-Line-Schüler (<http://www.schule.de>).

Projekte deutscher Schulen

Plattform im Internet, die deutschen Schulen ermöglicht, ihre Seiten und Projekte im Internet abzulegen (<http://www.ilsebill.biologie.uni-freiburg.de/schule>).

Bildung Online

Informationen und Spiele der vier deutschen Schulbuchverlage Klett, Schroedel, Cornelsen und Westermann (<http://www.b-o.de>).

Global learning

Bildungsplattform für Telelearning (<http://www.global-learning.de>).

Deutscher-Bildungs-Server DBS

Kommunikationsplattform und Links für Kommunikation und Information im deutschen Bildungsnetz (<http://www.dbs.schule.de>).

Trouble Line, Schule ohne Gewalt

Schulen, Polizei und Schulverwaltung engagieren sich gemeinsam für eine gewaltfreie Schule (<http://www.becom-sys.de/schule/sz/01/projekte/trouble/trouble.html>).



Karl Schmidt-Rottluff: Christuskopf

Günter Scholz

Wundergeschichten als Bildgeschichten

Hinter dem Titel steht ein Programm. Es ist im Gespräch der Exegese mit der Didaktik entstanden. In den Schulbüchern werden Wundergeschichten schon lange von der Bildhaftigkeit der Sprache her erschlossen. Die Exegeten rümpften darüber die Nase, die Didaktiker konnten ihrerseits nicht umsetzen, was die Exegeten sich im Elfenbeinturm der Wissenschaft erdacht hatten. Mein Ziel war und ist es, exegetisch fundiert zu begründen, was die Didaktiker tun, um so beiden das Gespräch miteinander zu ermöglichen. Würde ich wie ein Exeget formulieren, so müßte ich mein Programm nennen: „Wundergeschichten als Bilder sich realisierender Eschatologie“. Als Didaktiker sage ich: „Wundergeschichten als Bildgeschichten“ und meine damit die exegetische Handlungsanweisung: „Suche die grundlegenden Bilder auf, die hinter den Wundergeschichten stehen, d.h. die Metaphern und Symbole, die die Wundergeschichten tragen, und dir wird die Auslegung zufallen!“ – Zuvor jedoch noch ein Blick auf bisherige gängige Konzepte.

Reginald H. Fuller, Die Wunder Jesu in Exegese und Verkündigung, Düsseldorf, 2. Auflage 1968

Fuller betrachtet die Wunder der Bibel geradezu makroskopisch, indem sein Blick *alle* Wundergeschichten der Bibel, die des AT und des NT, erfaßt. In beiden Testamenten entdeckt er je ein „Stiftungswunder“, im AT den Auszug aus Ägypten, im NT das Christusereignis (Tod und Auferweckung). Das ist der Kern. Jedem dieser beiden Grundwunder gehen *vorbereitende und sinn-deutende Wunder* voraus (AT: Plagen; NT: Heilungen, Exorzismen, Naturwunder). Die Stiftungswunder Exodus und Christusereignis werden noch durch „*Begleitwunder*“ unterstrichen (AT:

Feuersäule, Wolkensäule; Meerwunder; Wasser aus dem Felsen; Mannawunder; NT: Jungfrauengeburt; Taufe und Verklärung; leeres Grab; Erscheinungen).

Jesus hat nach Fuller Wunder gewirkt, wenn auch die *erzählten Wunder* nicht unbedingt historisch belegbar sind.

Fuller macht auf eine unterschiedliche Interpretation der Wunder einerseits bei Jesus, andererseits bei der Urkirche aufmerksam. Jesus habe seine Wunder als Zeichen der anbrechenden Gottesherrschaft verstanden, während die Urkirche sie als Zeichen dafür interpretiert habe, daß der Messias gekommen sei.

Karl Kertelge, Die Wunder Jesu im Markusevangelium, München 1970

Eher mikroskopisch betrachtet Kertelge die Wunder Jesu, und zwar nur im Markusevangelium. Er ordnet die Exorzismen und Heilungen in Kap. 1-3 um den Leitbegriff der *exusia*, der Vollmacht. Jesus hat Vollmacht, Sünden zu vergeben und zu heilen (Mk 2, 1-12), auch am Sabbat (3, 1-6). In Kap. 4-5 wird die Vollmacht näher charakterisiert als dynamis, als dynamische, Notwendende Macht (Sturmstillung, Totenaufweckung). Die Kapitel 6-8 enthalten die symbolisch zu deutenden Wunder (Brotvermehrung und Seewandel). Die Wunder in Kap. 9 und 10 zielen auf Anwendung im Leben und Handeln der Jünger (die Heilung des Epileptischen zeigt die Heilkraft des Gebets, die Heilung des Bartimäus wirft ein Licht auf den Weg der Nachfolge). Der Begriff der Symbolhaftigkeit taucht bei Kertelge auf. Er trifft auf die Kap. 6-8 mit Sicherheit zu. Ihn allerdings darauf zu beschränken, erscheint mir zu eng. Sturmstillung und Blindenheilung sind nicht weniger symbolisch zu verstehen.

Außerdem versucht Kertlege, die speziell *markinische* Interpretation der Wunder zu eruieren durch Unterscheidung von Tradition und Redaktion. Dabei stößt er auch bei den Wundern auf das Messiasgeheimnis-Motiv. Dies habe den Sinn, nicht am Wunder an sich hängen zu bleiben, sondern die Person Jesu in den Blick zu nehmen. Die Person Jesu sei nach Mk nur von Ostern her zu verstehen, im Lichte des Auferstandenen.

Gerd Theißen, *Urkirchliche Wundergeschichten*, Gütersloh 1974

Theißen erweitert die diachrone (traditionsgeschichtliche) Betrachtungsweise um den Aspekt der Synchronie und der Funktionalität. Synchronische Analyse ist Analyse der Struktur einer Wundergeschichte, funktionale Betrachtung versucht, die Frage zu beantworten, *wozu* Wundergeschichten erzählt wurden.

So wird man sagen können: Theißen stellt das Mikroskop noch genauer ein. Er betrachtet die Struktur der einzelnen Wundergeschichte und findet dabei insgesamt 33 (virtuelle) Motive, die sich über Einleitung, Exposition, Zentrum und Schluß verteilen. Das personale Beziehungsgefüge besteht aus maximal 7 Personen, von denen eine der Wundertäter ist, eine andere der Gegenspieler, eine Auswahl aus den fünf weiteren gilt als „Zwischenspieler“. Aus der Art des Gegenspielers ergibt sich das Thema und so auch die Klassifizierung von Wundergeschichten. Ist z.B. ein Dämon der Gegenspieler, handelt es sich um einen Exorzismus; ist ein Gegner der Gegenspieler, geht es um ein Normenwunder; sind Jünger die Gegenspieler, handelt es sich um ein Geschenk Wunder (Fischfang) oder um ein Rettungswunder (Sturmstillung).

Worin sieht Theißen nun die Funktion der Wundergeschichten? Wozu wurden sie erzählt? Sie sollen die Grenzen erfahrener Negativität (Krankheit, Hunger, Mangel, Unfreiheit) überschreiten. Wundergeschichten spiegeln soziale Not wider und wollen ihr mit der in ihnen liegenden Kraft phantasievoll entgegenwirken.

Theißens Frage nach dem Wozu der Wundererzählungen ist berechtigt. Ich nehme sie später auf. Er beantwortet sie aber zu einseitig, nämlich nur soziologisch. Die *theologische* Funktion, die kerygmatische Intention kommt zu kurz.

Dietrich-Alex Koch, *Die Bedeutung der Wundererzählungen für die Christologie des Markusevangeliums*, Berlin/New York 1975

Koch zeigt zwei gegenläufige Tendenzen im Markusevangelium auf, die sich gegenseitig begrenzen: die Passionstradition, die sich von Anfang an durch das Evangelium hindurchzieht, und die Wundertradition, die Jesus als einen über die Erde schreitenden Gott erscheinen läßt. Der Redaktor Markus vereinigt beide Traditionen miteinander: Auch in der Wundertätigkeit des Irdischen offenbart sich die Gottessohnschaft, nicht nur in Taufe oder Verklärung. Aber ein gültiges Bekenntnis ist erst von der Passion her möglich. Markus bringt das durch mehrere Interpretamente zum Ausdruck:

1. Jesu Wundertaten sind mit seiner *exusia* verbunden. Diese *exusia* ist aber zugleich Stein des Anstoßes für seine Gegner und *ein* historischer Grund für seine Kreuzigung.
2. Die Gegenläufigkeit von Schweigegebot und Ausbreitung der Wundernachricht weist darauf, daß das Geheimnis Jesu nicht im Sichtbaren und Kommunikablen allein zu finden ist.
3. Die Jünger zeigen sich trotz der Wunder unverständlich.

Der Überblick läßt sich so zusammenfassen:

Die meisten Interpreten versuchen zunächst einmal oder in der Folge ihrer Betrachtungsweisen, die Wundergeschichten zu systematisieren. Am umfassendsten ist das bei Fuller der Fall. Er zeichnet sich hinsichtlich der Wunder durch eine biblisch-theologische, systematisierende Betrachtungsweise aus. Karl Kertelges Sicht ist redaktionsgeschichtlich ausgerichtet. Ebenso redaktionsgeschichtlich arbeitet auch Dietrich-Alex Koch, und beide kommen zu christologisch orientierten Ergebnissen: Jesus ist nicht nur der Wundermann, sondern seine Zukunft, Passion und Ostern, beginnt schon jetzt. Ihre Betrachtungsweise nenne ich redaktionsgeschichtlich-christologisch. Theißens Besonderheit schließlich liegt in der synchronischen und funktionalen Betrachtungsweise. Jede dieser Betrachtungsweisen lenkt unseren Blick in eine bestimmte Richtung, schärft ihn und läßt uns die Mehrdimensionalität der Interpretation erkennen.

Dabei beziehen sich fast alle Interpretationen auf die literarische Gestalt der *Wundergeschichte*. Die Frage nach der Tatsächlichkeit des *Geschehens* wird selten (Fuller) oder gar nicht angesprochen. Ich kenne kaum eine Monographie, die die Historizität der Wunder zum Thema hätte. In der „Neutestamentlichen Theologie“ von Joachim Jeremias allerdings findet sich die Notiz, daß Heilung von Aussatz, Lähmung, Erblindung und Taubheit auch auf psychosomatischer Basis erklärt werden kann „in der Richtung dessen, was die Medizin als Überwältigungstherapie bezeichnet“. (S. 96) – Ich glaube, die Frage muß gestellt werden, um der eigenen Position willen, um des tieferen Verstehens willen und um der rechten Verkündigung willen.

Zur Frage der Historizität

Daß Jesus außergewöhnliche Heilungen und Exorzismen vollbracht hat, kann wohl kaum bestritten werden. Man stelle sich die Evangelienüberlieferung ohne die Wundergeschichten vor. Übrig bliebe ein dürres Büchlein mit weisheitlichen Logien (Q). Die Breite der Wunderüberlieferung deutet auf Historizität. Außerdem werden Jesu exorzistische Fähigkeiten auch von seinen Gegnern anerkannt, allerdings negativ beurteilt mit dem Vorwurf, er stünde mit dem Beelzebub im Bunde (Mk 3,21ff parr.). Auch die außerbiblische jüdische Polemik kennt Jesu außergewöhnliches Tun und wertet es als Zauberei und Verführung (Traktat Sanhedrin 43 a).

Dennoch kommt es den Erzählern und Tradenten der Wundergeschichten Jesu nicht auf die historische Glaubwürdigkeit an. Sprachliche Signale weisen darüber hinaus. Mehrfach ist davon die Rede, daß die Heilung „sofort“ eintritt (Mk 1,31; 1,42; 2,12; 5,42; 7,35). Wir werden an das Sofort der Schöpfungsgeschichte erinnert. Was Gott spricht, das geschieht sogleich. Dadurch wird Jesus als Finger Gottes interpretiert (vgl. Mt 12,28//Lk 11,20). Ein Signal in ähnliche Richtung vernehmen wir bei der Taubstumm- und bei der Blindenheilung. In Mk 7,37 sagt die Menge: „Alles hat er gut gemacht“. Auch hier höre ich das „siehe, es war sehr gut“ aus der Schöpfungsgeschichte. Und wenn der Blinde in 8,25 „wiederhergestellt“ wurde, schimmert da nicht endzeitliche Wiederherstellung der urzeitlichen Schöpfungsordnung durch? Wurde da nicht Jesus interpretiert als Bringer der Gottesherrschaft, der das Eschaton zeichenhaft antizipiert?

Fazit: Wundergeschichten sind Verkündigung, die in typischer Weise Jesu Verkündigung aufnehmen und weitertragen.

Ich führe den Gedanken weiter aus: Wundergeschichten wollen

davon überzeugen, daß in Jesus die prophezeite und erwartete Heilszeit da ist, und darum nehmen sie fast durchgehend Bilder der Heilszeit auf, um sie jetzt lebendig und wahr werden zu lassen. Sie verarbeiten die Metaphorik jesajanischer Heilsbilder (z.B. Jes. 35,5 f und Jes. 61,6) und die Symbolik der Worte „Wasser“ und „Brot“ und können daher als in Handlung umgesetzte Bilder betrachtet werden. In diesem Sinne sind sie als literarische Produktionen der Urgemeinde mit kerygmatischer Funktion bzw. Intention zu betrachten, Bildergeschichten sich realisierender Eschatologie.

In meiner Betrachtungsweise werde ich fragen: *Warum* – d.h. auf welchem geistigen Boden konnte es zur wunderhaften Weiterentwicklung von Metaphern und Symbolen kommen? Dann werde ich fragen: *Wozu* – d.h. mit welcher Intention wurde erzählt? Den konventionellen Betrachtungsweisen füge ich die meinige hinzu. Ich möchte sie die literargenetische und intentionale Betrachtungsweise nennen (Ich berühre mich formal mit Theißens funktionaler Betrachtungsweise, komme aber inhaltlich zu anderen Ergebnissen).

Die literargenetische und intentionale Betrachtungsweise

Meine These lautet: Eine große Gruppe der evangelischen Wundergeschichten ist aus Bildworten, Bildern und Symbolen der Heilszeit entstanden, sogar auch aus Bildworten, die Jesus selbst gebraucht hat. Das Menschenfischerwort aus Mk 1,17 wurde zum Fischfang-Wunder in Lk 5, Jesu Gleichnis vom Feigenbaum steht hinter der Verfluchung des Feigenbaums in Mk 11. Die Begründung meiner These liegt in der Erklärung, wie es dazu kam.

Ich beginne meinerseits mit einer Allegorie: Ein Samenkorn fällt in die Erde. Und wenn der Boden fruchtbar ist, erwächst daraus eine schöne Blume. Das Bild ist das Samenkorn. Also das Bildwort: „Ich will euch zu Menschenfischern machen“ (Mk 1,17). Oder innerseelische Chaoswasserbilder wie in Ps. 69, 2f („... das Wasser geht mir bis zur Kehle... die Flut will mich ertränken...“) (vgl. auch Ps. 42,8); oder Bilder vom Kommen, Wandeln und Vorübergehen Jahwes auf dem Wasser (Ps. 77,17-20; Hi. 9,4 - 11); oder das Brotsymbol, das sich im AT schon mit der Metaphorik des Hungerns und des Essens wie auch mit der Mahlgemeinschaft verbindet; oder die Metaphorik der Gegensatzpaare „Blind-sehend“, „lahm-gehend“, „taub-hören“, „tot-auferweckt“, (Jes. 35,5 f; Jes. 29,18f; Jes. 42,18; Jes. 61,1; Jes. 26,19). – Der fruchtbare Boden, in dem das Samenkorn aufgehen kann bzw. in dem das Bild sich wunderbar zu realisieren beginnt, ist die hochgespannte Heilserwartung der Jesuszeit und das Auftreten Jesu als Heilsbringer selbst bzw. die *Deutung* der Gestalt Jesu als Heilsbringer. Das Gefühl einer Zeitenwende durchdrang die gesamte damalige Welt. Im griechisch-römischen Raum galt Kaiser Augustus als Retter, der das goldene Zeitalter heraufführen werde, und auch weite Kreise des Judentums waren von einer endzeitlich-messianischen Naherwartung geprägt: Essener zogen in die Wüste, um dort getreu Jes. 40,3 dem Herrn den Weg zu bereiten. Mit diesem weit verbreiteten Zeitgefühl verband sich Jesu eigenes Selbstverständnis, Gottes Herrschaft durch sein Reden und Tun zu vergegenwärtigen. Schließlich machen Ostererfahrung und Osterglaube die Urgemeinde darin gewiß, daß Gottes Herrschaft bereits angebrochen ist. Wo das Reich Gottes als in die Geschichte eingetreten erfahren und die Heilszeit durch einen Heilbringer repräsentiert wird, läßt sich darüber kaum anders reden als in einer lebendigen Vergegenwärtigung alter Heilsbilder. Das ist der Boden, in dem der Samen des Bildes aufgeht und zur Blume der Wundergeschichte sich wandelt.

Ich habe zu erklären versucht, wie es zur Erzählung von Wundergeschichten aus Basis-Bildern kam. Weil damit die Warum-Frage beantwortet ist, nenne ich diesen Aspekt die kausale Erklärung. Bevor ich die Wozu-Frage erörtere, also zu welchem Zweck sie erzählt wurden, noch ein paar grundsätzliche Bemerkungen zur Tätigkeit unseres Geistes, der Realien gebraucht, um sie metaphorisch zu benutzen, und der dann ggf. Metaphern in Geschichten umsetzt. Der spanische Philosoph Ortega y Gasset bestätigt die drei Stufen der Geistestätigkeit: Auf einer ersten Stufe erkennt und benennt der Mensch reale Dinge. Auf einer zweiten höheren Stufe benutzt der Mensch die Realien, um etwas Unanschauliches auszudrücken. Ortega y Gasset führt als Beispiel das Wort „Boden“ an. Es ist die Erde oder der Grund eines Fasses. Es wird aber zum Bild, wenn ich z.B. vom Boden der Seele spreche oder vom „geistigen Nährboden“ für ein Zeitgefühl. Auf einer dritten Stufe der Ontologisierung werden Metaphern neu materialisiert und gehen so in meta-realen Geschichten auf. Ortega y Gasset hält das für einen Fehler, ich dagegen halte das für eine angemessene Expressionsmöglichkeit angesichts einer sich realisierenden Eschatologie.

Ich komme zur Frage, wozu Wundergeschichten erzählt werden. Weil es dabei um die Absicht der Erzählungen geht, nenne ich das die finale Erklärung. Die Differenzierungskategorien hole ich mir aus phantastischen Erzählungen, etwa Märchen und Sagen, die Bilder verdinglichen und verlebendigen, materialisieren und dynamisieren.

Dabei komme ich im Blick auf die profane Literatur zu folgendem Ergebnis:

- Wundererzählungen entstehen, wenn innerseelische Vorgänge nach außen hin wahrnehmbar gemacht werden. Der deutsche Schriftsteller Wilhelm Hauff hat ein Märchen geschrieben mit dem Titel „Das steinerne Herz“. Darin verkauft ein Glasbläser sein Herz an einen Geist, der ihm viel Geld verspricht. – Es ist ein böser Geist, der sein Herz herausnimmt und es durch ein steinernes ersetzt. Der Glasbläser wird gefühllos und hart, bis er des Lebens überdrüssig wird und einen guten Geist wieder um sein altes, weiches Herz bittet. Er bekommt es zurück. Selbstverlust und Rückkehr zu sich selbst wird hier nach außen wahrnehmbar durch die Dynamisierung der Metapher „Steinernes Herz“. Ich nenne diese Intention die *ästhetische Funktion* (von gr. = wahrnehmen)
- Wundererzählungen entstehen, wenn auf eine nicht-faktizistische Wirklichkeit hingewiesen werden soll, die als Realität vorhanden, aber nicht vordergründig sinnlich wahrnehmbar ist. Zu Michael Endes „Unendlicher Geschichte“ reitet der Held Atreju aus, das Land Phantasien vor der Ausbreitung des Nichts zu retten. Hingewiesen wird auf die Menschlichkeit des Menschen, die nur durch schöpferische Phantasie gerettet werden kann, Mut und Kraft gewinnt Atreju durch ein Amulett der kindlichen Kaiserin Phantasien; d.h. Kraft zum positiven Handeln bekommt er nicht aus sich selbst, sondern sie wächst ihm von außen zu. – Weil hier auf eine nicht-faktizistische Wirklichkeit verwiesen wird, nenne ich diese Intention die hinweisende oder *deiktische Funktion* (von gr. = zeigen).
- Auch aus dem Glauben an die Wirkkraft des Wortes, insbesondere des Segens- oder Fluchwortes, kann sich eine Wundergeschichte entwickeln. Ich habe so etwas in Jurij Brezans Krabat-Sage gefunden. Krabat ist unterwegs und sucht die Truhe mit den 7 Büchern des Wissens, von der es heißt, daß ein Wolf sie bewache. Er gelangt zur Schwarzen Mühle, fin-

det hier die Truhe und einen rätselhaften Müller, der sie bewacht. Je mehr Krabat sich ihm als überlegen erweist, umso mehr verwandelt sich der Müller in einen bössartigen Wolf, der sich in seiner Bössartigkeit am Ende aber selbst zerstört. In seiner Bössartigkeit stößt der Müller gegen einer seiner Bediensteten einen Fluch aus: „Du Schwein!“ Und er berührt ihn dabei. Im selben Augenblick wird der Bedienstete auch zum Schwein. – Wir haben die ästhetische Funktion wiedererkannt in der Beschreibung des Unmenschen, und wir erkennen auch, wie das Wort Dinge in Bewegung und in die Tat umsetzt mit einer unaufhaltsamen Dynamik. Solche phantastischen Geschichten entstehen durch Dynamisierung des Wortes. Sie haben *dynamisierende Intention*, d.h., sie wollen zeigen: Das Wort wird wahr.

- Wunderhafte Geschichten können auch eine *appellative* Funktion haben. Das ist dann der Fall, wenn der Leser sehr deutlich erkennt: *Ich* bin gemeint, ich werde zu einem Teil der Geschichte, ich bin nicht mehr unbeteiligt. Michael Ende will in seiner „Unendlichen Geschichte“ nicht nur den Helden Atreju das Land Phantasien retten lassen, sondern jeder, auch der Leser, soll aufgerufen werden, die Menschlichkeit des Menschen vor dem Untergang zu bewahren. Um der Eindringlichkeit des Appells willen läßt Michael Ende den fiktiven Leser Bastian in die Geschichte derart einsteigen, daß er selbst eine Gestalt der Geschichte wird. Durch seine Erzählweise möchte Michael Ende das Vergleichpartikel „wie“ streichen: Der Leser soll der Held werden!
- Schließlich drücken Wundergeschichten eine zur Gewißheit werdende Hoffnung aus. Weil das Erhoffte als Realität der Zukunft geglaubt wird, kann man schon jetzt damit rechnen. Ein Beispiel findet sich in Shakespeares Drama Macbeth. Faktische Realität ist hier die Tyrannenherrschaft von Macbeth. Zwei vor ihm geflohene Schotten unterhalten sich indes über eine andere, über eine *erhoffte* Realität. Vor ihren Augen steht das Wunschbild eines gütigen, heilbringenden Königs. Sie reden so über ihn, als sei er schon da: Den Heil-König hat der Himmel so gesegnet, daß die Kranken „sogleich“ (!) genesen. Eine imaginär vorgestellte Zukunft wird so in die Gegenwart hineingezogen, daß sie zur Gewißheit wird: „A most miraculous work in this good king, which often since my here-remain in England I have seen him do.“ Eine solche Gewißheit aufbauende Hoffnungsgechichte hat *affirmative* Funktion und Intention.

Ich übertrage diese Funktions- bzw. Intentionsbeschreibungen auf biblische Wundergeschichten.

- Ein Beispiel für die ästhetische Funktion (Inneres wird nach außen gekehrt) ist die Sturmstillungsgeschichte. Die innere Aufgewühltheit der Menschen und die Angst, in einer von außen hereinbrechenden Gefahr unterzugehen, wird wahrnehmbar gemacht. Anthropologisch gesprochen wird der Mensch in seinem Preisgebensein und in seiner Schutzlosigkeit gezeichnet. Zugleich wird gezeigt, daß das Wort Jesu eine das Chaos bannende Kraft hat. Hier zeigt sich am Rand die dynamisierende Funktion. Nun ist der ohne Christus preisgegebene Mensch durch Christus in seinen Schutz genommen. Die Christologie umgreift die Anthropologie. Die Gemeinde soll lernen: „In allen Stürmen/in aller Not wird er dich beschirmen der treue Gott.“
- Die deiktische Funktion tritt in allen Auferweckungsgeschichten zutage, z.B. bei der Auferweckung des Jünglings von Nain. Solche Wundergeschichten wollen auf die nicht haptische Auferstehungswirklichkeit hinweisen. Durch die recht handfeste Darstellung der Auferstehungswirklichkeit (es geht ja auch

sensibler, vgl. die Emmausgeschichte) haben diese Wundergeschichten auch eine affirmative Funktion.

Die Gemeinde soll lernen: Es gibt noch eine Wirklichkeit hinter allem Faktischen. Diese Wirklichkeit ist auch für dich offen, schon jetzt und auch nach diesem Leben. Du kannst ihrer sicher sein.

- Die dynamisierende Funktion ist eigentlich fast allen Wundergeschichten inhärent. Denn in der Regel ist die Wirkkraft des Wortes mit im Spiel, außer beim Seewandel und den beiden Blindenheilungen, wo Heilung nur durch Gestus oder nicht ausdrücklich durch das Wort geschieht. Besonders aber tritt sie zutage beim Fischfangwunder und bei der Heilung des Knechtes des Hauptmanns von Kapernaum. In beiden Fällen gilt von den „Bittenden“: „Auf dein Wort...“ (Lk 5,5; Mt 8.8f // Lk 7,7 f). Besonders krass wirkt sie sich bei der Verfluchung des Feigenbaums Mk 11,12-14.20 aus, dem einzigen Strafwunder Jesu, von dem Mk//Mt berichtet. Die Gemeinde soll lernen: Jesu Wort setzt scheinbar Unmögliches in Bewegung und hat die schöpferische Kraft, zur Tat werden zu lassen, was es verspricht.
- Überall da, wo der Hörer/Leser sich wiedererkennt und somit eingeladen wird, als Gestalt in die Geschichte einzusteigen, können wir von der appellativen Funktion sprechen. Im allgemeinen wird er sich im sog. Chorschluß wiedererkennen, wenn sich hier auch der Einstieg eher auf die Zuschauerrolle beschränkt. Sehr deutlich allerdings ist die appellative Funktion in der stufenweisen Blindenheilung von Mk 8.22-26 spürbar. Denn hier kann sich der Hörer/Leser sofort und sehr direkt mit dem zur Erkenntnis gelangenden Blinden identifizieren. Er erkennt seinen eigenen Glaubensweg wieder. Auch Luther konnte sich der appellativen Wirkung der Wundergeschichte nicht verschließen, als er an den Rand seiner Bibel von 1545 schrieb: „Also ist auch unser Anfang. Christum zu erkennen, schwach, wird aber immer stärker und gewisser.“ Das soll auch die Gemeinde erkennen.
- Die affirmative Funktion darf man überall da vermuten, wo der Glaubende der Realität des allmächtigen Gottes versichert werden soll, die er unter dem Eindruck der manifesten Wirklichkeit des Todes bezweifeln könnte. Daß das Kind nicht gestorben ist, sondern nur schläft, dessen darf der gewiß sein, der es mit Jesu Augen sieht. Auch der Seewandel Jesu versichert der Gemeinde: Jesus hat das Element des Todes unter seinen Füßen. Als Sieger geht er darüber hin. Die Gemeinde soll sagen: Das ist wahr! Hebräisch: Amen!

Wir haben Grund und Ziel (*causam et finem*) der Wundergeschichten betrachtet. Den Erzählern und auch den Evangelisten als Redaktoren ist es gelungen, den Bildcharakter der Wundergeschichten zu erhalten. Zum einen geschieht das durch die äußerst knappe Erzählweise. Sie verleiht der Sprache etwas zwischen Bild und Wunderrealität Schwebendes und vermeidet ein Ableiten ins Mirakelhafte. Außerdem schiebt Markus durch das gelegentliche Einstreuen des Messiasgeheimnisthemas einem mirakulösen Mißverständnis einen Riegel vor. Schließlich tut er das auch durch den Einbau einer Wundergeschichte in den entsprechenden Kontext. Wenn es von Bartimäus heißt, er folge Jesus nun nach, so ist hier die sehende Jüngernachfolge gemeint, die den Weg zum Kreuz antritt. Ganz offensichtlich sieht sich Johannes veranlaßt, die ins Mirakulöse abgleitende Semeiaquelle auf die Ebene eines Glaubens zurückzuholen, der glaubt, bevor er sieht, und nicht erst, nachdem er gesehen hat (Jh 4,48). Und zu Thomas spricht der Auferstandene: „Weil du mich gesehen hast, glaubst du. Selig sind, die nicht sehen und doch glauben“ (Jh 20,29).

Karen Hermes

Ninive kehrt um Eine Stunde zum Jonabuch

1. Exegetische Überlegungen

1.1 Das Jona-Buch als Ganzes

„Menschen besinnen sich auf Gott – und Gott will, daß sie leben“ – ist die Überschrift, unter der ich die Jona-Geschichte insgesamt betrachten möchte.

1.1.1 *Der Humor des Jonabuches – Gattungsbestimmung und Zusammenfassung der Jona-Geschichte*

Mir leuchtet die Gattungsbestimmung der Jona-Geschichte als einer „*didaktisch-novellistischen Humoreske*“¹ unmittelbar ein: Das Jona-Buch kann ein Schmunzeln hervorrufen über die Art, wie Gott mit seinem widersprüchlichen Propheten umgeht: Der vor dem suchenden Blick Gottes über das Meer fliehende Jona findet sich schon bald schlafend im „Bauch“ eines Schiffes (vgl. J 1,4f)² und landet schließlich im Bauch eines Fisches (vgl. J 2,1f); dieser wirft ihn nicht nur wieder ans rettende Land (vgl. J 2,11), sondern auch auf sich selbst zurück und damit auf seinen Auftrag (vgl. J 3,1f), der wider Erwarten (vgl. J 4,2f) zum Ziel Gottes – der Rettung von Ninive (vgl. J 3, 5.10) führt, aber den Boten Jona erneut mit Gottes großer Güte hadern läßt (vgl. J 4, 1-3). Die Antwort Gottes (vgl. J 4, 4.6-11) auf dieses Hadern an den verdrießlichen Jona stellt schließ-

lich alles in den Schatten: nicht nur den Hitzegeplagten (J 4,5), der sich selbst auf der Schattenseite des Lebens fühlt (vgl. J 4,3), in den Schatten einer Stauke (vgl. J 4,6), sondern auch den Leser, der beim Betrachten dieser Geschichte schmunzeln kann über das „Schattenspiel“ von der Barmherzigkeit Gottes auf Erden, das sich vor seinen Augen abspielt. „Gottes Pädagogik“ zwingt den Menschen nicht in ein bestimmtes Konzept, sondern läßt ihn bis zum „Schluß“³ die Antwort selbst geben: Ist nicht Gottes Jammer um Ninive ungleich größer als Jonas Jammer um den verlorenen Sonnenschutz (vgl. J 4, 10f)? Die geschickte Erzähltechnik der Jona-Novelle mit ihren verschiedenen Motiven hat etwas faszinierend Komisches⁴; z.B. liegen in J 3 in den Bildern des in Sack und Asche sitzenden Königs und der in Trauer gewandeten Tiere von Ninive humoristische Züge, insbesondere, wenn man sich die Szene plastisch ausmalt. Der Leser⁵ des Jona-Buches soll einen Spiegel vorgehalten bekommen mit der Möglichkeit, sich selbst darin zu erkennen. Dieser Spiegel kann denjenigen, der es will, in Distanz zu sich selbst bringen und ihm dadurch nachdenkende Umkehr ermöglichen. So wird das – im Grunde ja sehr ernste! – Thema des drohenden Gerichts zur Botschaft von der lächelnden Güte Gottes: „Die Erweckung zum Lachen wird zum Gnadenmittel der Freundlichkeit Gottes.“⁶

Entstehungszeit und Intention des Jona-Buches

Das Jona-Buch wurde nach der Zeit des babylonischen Exils verfaßt (587-539)⁷, d.h., das Buch wendet sich an das nachexilische Israel, das unter Erfahrungen mit anderen Völkern (wie z.B. Zerstörung und Gefangenschaft durch die „Siegermächte“ Assur und Babylon) gelitten hatte; sie allerdings auch – z.B. in Gestalt des Perserkönigs Kyros – als befreiend erleben konnte. Das Jona-Buch ist nicht als ein historischer Tatsachenbericht zu lesen.⁸ Der in 2. Könige 14, 25 erwähnte israelitische Heilsprophet Jona ist nicht identisch mit der Hauptfigur des Jona-Buches, sondern nur „Kristallisationskern“⁹ für eine neue Geschichte. Die Jonagestalt wird „enthistorisiert“ dargestellt, um in Jona einen *Typus* zu zeichnen, der es dem Leser erleichtern soll, sich selbst dort wiederzufinden.¹⁰ Dieses kurze Buch will das nachexilische Israel auf sein Verhältnis zu den Fremdvölkern ansprechen. Im Bewußtsein des damaligen Volkes Israel verband sich mit der Stadt Ninive der Inbegriff des Heidentums und die Vorstellung eines gottlosen Ortes.¹¹ Im Jona-Buch sind es nun gerade diese „Heiden“, die zu Gott umkehren (J 3) und zum Vorbild für das widerspenstige Israel werden.¹² Das nachexilische Israel – repräsentiert in der Jona-Gestalt – sollte erkennen, daß sich



Gott gegenüber den Heiden – repräsentiert in den Bewohnern der Weltstadt Ninive – in freier Gnade erbarnt (vgl. J 4,2). Der Erzähler des Jonabuches intendiert letztlich, bei dem Leser eine Doppelidentifikation zu erreichen: einerseits mit dem vor Gottes Auftrag flüchtenden Propheten Jona, andererseits aber gerade auch mit den umkehrenden Niniviten, die sich für Gott öffnen.

1.2 Das Kapitel Jona 3

Gliederung des 3. Kapitels:

- I V. 1-4 Jonas Weg nach Ninive und seine Predigt in der Stadt
- II V. 5-9 Die Umkehr der Stadt Ninive
- III V. 10 Die Umkehr Gottes

I. Im ersten Abschnitt stehen noch einmal Gott und Jona einander gegenüber wie zu Beginn (J 1,1f) des Jona-Buches: „Erneut geschieht das Wort des Herrn.“ In J 3,4 steht der einzige Prophetenspruch des Buches¹³; Knapp und präzise wird berichtet, wie Jona nun seinen Auftrag ausführt.

II. Im Zentrum des Kapitels steht die Umkehr¹⁴ der Stadt Ninive. Die Beschreibung ihrer immensen Größe – wie auch die große Zahl ihrer Einwohner (J 3,3; 4,11) dient dazu, dem Leser eine ungewöhnliche Stadt vor Augen zu führen, deren Bosheit (J 1,2; 3,8.10) Anlaß für die Sendung des Propheten Jona ist.

Die Bewohner von Ninive reagieren auf die Gerichtsankündigung, indem sie glauben und dann handeln: Sie lassen von sich aus ein Fasten ausrufen und legen – groß und klein(!) – einen Sack¹⁵ als Ausdruck ihres Willens zur Umkehr an. In V.8 läßt der König die Umkehrhandlungen – die von den Bewohnern der Stadt ja schon vollzogen werden – noch einmal befehlen¹⁶; dieses Mal soll das Bußritual allerdings auch für die Tiere gelten¹⁷. Das Anlegen eines Sackes, das Fasten und das Sitzen in der Asche gehört zu den Trauerbräuchen im Alten Orient, d. h. zu solchen Riten, die aus Trauer vollzogen werden.¹⁸ Die ausführliche Darstellung der Umkehrhandlungen zeigt die Ernsthaftigkeit des Umkehrwillens der Niniviten. Nach J. Jeremias wird Umkehr hier als Abkehr von schuldhaftem Verhalten verstanden.¹⁹ Der aufgrund der Gerichtsankündigung sich auf Gott besinnende heidnische König von Ninive wird als Gegentypus zum „ungehorsamen König von Juda“ (König Jojakim in Jeremia 36; vgl. besonders Jer. 36. 24-26 mit J 3,6-8) gezeichnet.²⁰

III. Hier in J 3 liegt der einzige Bericht im Alten Testament vor, daß Gott das den Heiden zugedachte Gericht aufgrund von deren Umkehr zurücknimmt.²¹ Wie in J 3,

9 und 10²² begegnet auch in Jer. 3,8 das Verb, das mit „Reue empfinden“ übersetzt werden kann. Gott wird als derjenige gezeichnet, der Reue empfindet, nachdem in V. 9 die vage Hoffnung zum Ausdruck gebracht wurde, daß Jahwe sich das Unheil vielleicht gereuen lassen könnte.

Exkurs: Der neutestamentliche Bezug der Jona-Geschichte

Das NT interpretiert in Mt. 12, 39-41; 16, 4 und Lk. 11, 29-32 das Zeichen des Jona als Zeichen für Kreuz und Auferstehung Christi. So wie Jona drei Tage im Bauch des Fisches (als Ort des Todesschattens verstanden) war und wieder *lebend an das Land* gespuckt wurde, so wurde auch Christus von Gott nach drei Tagen vom Tod in das „Land der Lebenden“ auferweckt. Damit wird die Jona-Geschichte mit dem Zentrum der christlichen Botschaft von der Rettung und dem Heilswillen Gottes in Verbindung gebracht. In Mt. 12 und Lk. 11 wird die Umkehr der Niniviten hervorgehoben.

Das Jonabuch läßt sich auch in Analogie zu den neutestamentlichen *Gleichnissen* von der fast brüskierenden Gerechtigkeit Gottes (die Arbeiter im Weinberg in Mt. 20, 1-16) und von der Barmherzigkeit Gottes (der barmherzige Vater in Lk. 15, 11-32)²³ verstehen.

2. Systematisch-Theologische Betrachtung zu Jona 3

2.1 Die Umkehr

2.1.1 Die Bewegung der Umkehr

Im Kapitel Jona 3 werden *drei* Umkehrbewegungen vollzogen: *Jona* und *Ninive* kehren um und sogar Gott selbst.

Jona – entsprechend der Typologisierung im Jonabuch als exemplarischer Mensch verstanden – ändert seine (Lebens-)Richtung. Nachdem sich der Mensch auf Gott besonnen hat, vollzieht er eine „innere“ Umkehr (Jona im Bauch des Fisches, J 2). Jona handelt – nach der Erfahrung der eigenen Rettung – dem Wort Gottes entsprechend und vollzieht eine „äußere Umkehr“, indem er den Weg der Erfüllung seines Auftrages geht.

Ninive – Sinnbild einer von Gott abgekehrten Stadt des Heidentums – kehrt um: Es ist ihre Hoffnung auf Gottes Erbarmen, auf seine Reue, die sie Umkehrbewegungen vollziehen läßt. Sie rechnen mit den eigentlich unmöglichen Möglichkeiten von Gottes Gnadenhandeln.

Aber nicht nur Jona und die Stadt Ninive kehren um, sondern auch Gott selbst: als „Gott der Reue“ reut ihn das Übel, das er

der Stadt zugedacht hat, und er kehrt sich damit ab von seinem Gerichtsplan. Gott sieht die Bosheit und den Umkehrwillen der „heidnischen Stadt Ninive“ mit liebenden Augen an:²⁴ Das drohend bevorstehende Gericht Gottes verwandelt sich in Heilshandeln.

Gott will Menschen zur Umkehr bewegen (vgl. Röm. 2, 4f), damit sie die Bewegung der Umkehr vollziehen können. Nach reformatorischer Auffassung ist es Gott selbst, der bewirkt, daß Menschen sich auf ihn besinnen und zu ihm umkehren können. Die Barmherzigkeit Gottes wird „sola gratia“ ohne Vorleistung des Menschen geschenkt. Deshalb könnte die nun theologisch präziserte Formulierung meiner Überschrift zur Jona-Geschichte lauten:

„Menschen besinnen sich auf Gott, *denn* Gott will, daß sie leben.“

2.1.2 Kontinuität und Wandel des Gottesbildes

Der Erzähler des Jona-Buches legt Jona (in J 4, 2) eine entscheidende Aussage in den Mund, die eine wichtige Frage dieser Geschichte ist. Wie ist es mit Gottes Wandelbarkeit? Läßt er sich so das angekündigte Übel gereuen, daß er selbst den Feinden gegenüber sein Gericht zurücknimmt, wenn sie nur umkehren? Ist Gott sich selbst treu?

Die Bewohner von Ninive wissen im Grunde, daß ihre Umkehrhandlungen nicht notwendigerweise zur Verschonung vom Gericht führen (vgl. J 3, 9: Wer weiß? Vielleicht läßt Gott es sich gereuen und wendet sich ab von seinem grimmigen Zorn, daß wir nicht umkommen?). Die Gerichtsansage in J 3,4 läßt an sich keine Möglichkeit zur Umkehr. Die heidnischen Niniviten *hoffen* trotzdem, daß Gott sich reuen läßt. In dieser Hoffnung drückt sich ihr Glaube aus.²⁵ Gott *selbst* bezwingt seinen Zorn und kehrt sich ab von seinem Gerichtswillen. Gottes Rücknahme des an sich ja verdienten Gerichtes gründet in ihm selbst, auch wenn menschliche Umkehr nach J 3 eine Voraussetzung dafür ist.²⁶ Damit ist einem Automatismus gewehrt, der meint, Gott ließe sich durch menschliches Handeln bezwingen!

Wenn aber Gott sich reuen läßt – ist er dann noch gerecht?

In der jüdischen Tradition hat das Jonabuch seinen liturgischen Ort am Versöhnungstag, an dem das jüdische Volk seiner Schuld vor Gott gedenkt und mit wehklagenden Gesängen seine Trauer zum Ausdruck bringt. Bis zur Zerstörung des Tempels in Jerusalem wurde am Jom Kippur an der „Kapporet“, einem (wohl imaginären) Aufsatz auf der Bundeslade im Allerheiligsten des Tempels, durch den Hohepriester ein Versöhnungsritual durchgeführt.

In der christlichen Tradition ist die Frage nach der Versöhnung durch Christus ein zentrales Thema, das im Neuen Testament verschiedene Deutungen erfahren hat. Im Römerbrief (Röm. 3, 25) ist nach meinem Verständnis die Frage nach der Deutung des hilastérion so zu entscheiden, daß das Kreuz Christi hier als *Sühneort* in Analogie zur „Kapporet“, die am Versöhnungstag im Zentrum der kultischen Versöhnungshandlung steht, zu verstehen ist.²⁷



Illustration aus der Merianbibel

Weil Gott selbst sich in Christus mit den Menschen versöhnt, wird Versöhnung mit Gott „sola gratia“ durch den Glauben geschenkt. Die Gerechtigkeit Gottes ist eine vergebende und nicht eine die Strafe aufrechnende.

„Israels Geheimnis liegt gerade in dem, was modernem Denken so großen Anstoß bereitet: in der Wandelbarkeit seines Gottes, die freilich nicht Willkür ist, sondern auf Verschonung der Menschen vom vernichtenden Gericht zielt.“²⁸

Gott ist sich treu in seinem (Schöpfer-)Willen zum Leben.

3. Didaktische Vorüberlegungen zur Unterrichtseinheit

Wenn die 4 Kapitel des Jona-Buches in sich selbst so etwas wie eine novellistische Humoreske über die „Didaktik Gottes“ sind (vgl. die Gattungsbestimmung des Jonabuches als einer didaktisch-novellistischen Humoreske in Kap. 2.1.), was liegt dann näher als eine didaktische Umsetzung dieser Novelle in eine Unterrichtseinheit über Jona, in der auch die Kinder hoffentlich ab und zu etwas zu lachen haben und dadurch vielleicht ein wenig von der

freundlich-humervollen Art Gottes, mit der „Bosheit der Menschen“ umzugehen, erahnen können?

Die Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht sehen das Buch Jona als fakultatives Thema in der 2. – 4. Klasse vor.²⁹ Mir war es wichtig zu vermitteln, daß die Jona-Novelle eine *Geschichte* ist, die uns Gott *in ihren Bildern* nahebringen will. Menschen haben die Jonageschichte weitererzählt, weil sie da-

selbst zu gestaltendes „Jonabuch“ bekommen. Die Schüler haben über das Ausmalen hinaus den Bildern einen eigenen Charakter gegeben. Einige haben kleine Geschichten über Jona und die Stadt Ninive in ihr Buch geschrieben, in denen ihre Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen zum Ausdruck kommt.

Im folgenden möchte ich auf die Aspekte der Unterrichtseinheit eingehen, die für die genauer dargestellte Unterrichtsstunde zu Jona 3 von Bedeutung sind.

3.2. Die Stadt Ninive als „Projektionsfläche“ für die Lebenswelt der Kinder

Gerade weil Ninive im Jonabuch nicht als konkrete historische Stadt beschrieben wird, sondern als *Sinnbild* für eine zu Gott umkehrende Stadt, entspricht es dem Erzählduktus der Jonageschichte, sie für Kinder in dieser Abstraktion als „Projektionsfläche“ für ihre Vorstellungen des Lebens in einer Stadt zu präsentieren. Damit ist mit „Ninive“ zugleich der Anknüpfungspunkt für die Lebenswelt der Kinder gegeben.

Ich hatte in der ersten Unterrichtsstunde den Kindern die Stadt Ninive als eine unter einem großen Erdhügel verborgene Stadt dargestellt, die man mit Schaufel und Spaten ausgraben und dabei viele spannende Dinge entdecken kann.³² Die Kinder haben mich überrascht mit ihrer Phantasie, was sie in dieser fernen Stadt ‚unter dem Erdhügel‘ beim Graben entdecken könnten. In diese ferne Stadt haben die Kinder einen Teil ihrer Vorstellungen von „Lebenswelt“ hineinprojizieren können, und so entstand durch die Beiträge der Schüler eine interessante Stadt Ninive.

In der zweiten Stunde haben die Kinder mit bunten Pappfiguren anschaulich und mit viel Spaß die Stadt „Ninive“ aufgebaut.

Der Hintergrund, warum ich die Kinder die Stadt Ninive so ausführlich mit beschreibenden Worten und Figuren habe aufbauen lassen, ist der, daß es eine Methode in der Spieltherapie gibt, durch die Kinder mit Hilfe eines „Welt-Testspiels“ ihre Sicht der Welt zum Ausdruck bringen können.³³ Mich interessierte, wie die Kinder in dieser Klasse – anhand der Stadt Ninive – ihre eigene Lebenswelt darstellen würden.³⁴

Ich habe dann dazu übergeleitet, daß aber die Menschen in dieser „bunten Stadt“ nicht gut miteinander leben, und anhand des Beispiels „Ninive“ eine Stadt beschreiben lassen, in der die Menschen schlecht miteinander umgehen. Auf diese Weise konnten die Kinder formulieren, was es für sie heißt, wenn Menschen „böse“ handeln. Am Ergebnis dieser Stunde, das auf „Stadttoren“ festgehalten wurde, möchte ich in der Unterrichtsstunde anknüpfen und – gleichsam als „Umkehr“ – eine Stadt beschreiben las-

3.1 Aufbau der gesamten Unterrichtseinheit zu Jona

Der Aufbau der Einheit folgt im wesentlichen der Erzählung des Jona-Buches. Schwerpunkte liegen einerseits auf der Stadt Ninive und ihrem Geschick und andererseits auf dem Erleben des Propheten im Bauch des Fisches.³¹

1. Der Zauber einer vergrabenen Stadt im fernen Orient: Ninive
2. Die Bosheit der Stadt Ninive
3. Jonas Entscheidung zur Flucht
4. „Abenteuer“ auf dem Meer
5. Jona im Bauch des Fisches – die Ambivalenz von Angst und Geborgenheit
6. Jonas Gebet und Errettung
7. Gott bleibt bei Jona
8. Ninive kehrt um
9. Das „Schattenspiel“ der Barmherzigkeit Gottes – Jona im Schatten der Staude

Als Leitfaden der Einheit ist ein roter Faden in der Klasse gespannt, an den jeweils zu den Stunden passende Bilder aufgehängt werden. Dieselben Bilder haben die Schüler in einem kleineren Format für ihr

sen, in der die Menschen gut miteinander umgehen. Durch diese Beschreibung soll die Intention der Umkehr formuliert werden; ich möchte vermeiden, die Schüler nachdenken zu lassen, „wie sie sich bessern können“, weil solche Vorsätze leicht einen moralischen Charakter bekommen können – ohne zur Umkehr zu bewegen. Ich möchte die Schüler ermutigen, ansatzweise eine „Vision einer neuen Stadt“ zu entwerfen, die zu einem sinnvollen Handeln motivieren kann. Ich möchte erreichen, daß die Kinder, die zu Beginn der Unterrichtseinheit viel Freude am Aufbau der Stadt hatten, gegen Ende der Einheit sehen können, daß das „bunte Leben“ in dieser Stadt nach der Umkehr ihrer Bewohner wieder Freude machen kann.

3.3 Jona als Typus

Entsprechend dem Ansatz des exegetisch-systematischen Teils, Jona als „Typus“, als exemplarischen Menschen zu verstehen, möchte ich den Kindern Jona so nahebringen, daß sie sich mit ihm identifizieren können, wenn sie wollen.

In der Jona-Geschichte wird Jona als Mensch gezeichnet, der in seiner Menschlichkeit so empfindbar ist, daß er auch für Kinder in ihrer Lebenswelt verständlich werden kann: Ein Mensch, der Angst vor einer Aufgabe³⁶ hat, die er erfüllen soll, und vor ihr wegläuft („sich vor ihr drückt“), bis er merkt, daß sie ihn doch wieder einholt und er sie letztlich doch erfüllen muß.

In den Unterrichtsstunden über Jona im Bauch des Fisches ging es mir darum, den Kindern zu vermitteln, daß das ambivalente Erleben von Angst und Geborgenheit bei Gott seinen Platz hat; beides ist in ihm aufgehoben. Gott bleibt bei Jona, als er Angst hat, und rettet ihn – wie später die Stadt Ninive.

Der Mißmut Jonas, daß anderen die gerechte Strafe erlassen wurde, ist auch für Kinder nachvollziehbar.

3.4. Die Vermittlung eines Gottesbildes anhand des Jona-Buches

Insgesamt will ich das Jona-Buch als eine Geschichte erzählen, die uns in ihren Bildern nahebringt, wie freundlich Gott zu uns Menschen ist.³⁷

Welches Gottesbild kann ich Kindern durch das Jona-Buch vermitteln, wenn Gott in J 1,1 und J 3,4 vernichtendes Gericht ankündigen läßt? Gericht kann für Kinder eine Metapher für „Angst vor einem Gott“ werden, „der alles sieht“, d. h. auch das, was sie „Böses“ tun, und entsprechend bestraft. In der Altersstufe, in der die Zweitkläbter sind, wird nach Oser/Gmünder Gott erstmals als ein von den Eltern getrenntes Gegenüber angesehen und erfahren.³⁸ Dabei kann Gott für die Kinder sowohl als „der Beschützer“ als auch als „der Be-

drohliche“ erfahren werden, wie die folgende Aussage eines Sechsjährigen zeigt: „Manchmal kommt mir Gott wirklich freundlich vor, aber manchmal auch böse.“³⁹ Mir liegt daran, den Kindern gegenüber zwar nicht die verborgenen Seiten Gottes zu verleugnen, aber doch die Betonung auf die Menschenfreundlichkeit Gottes zu legen, wie sie in Jesus Christus sichtbar geworden ist. Eine differenzierte Wahrnehmung des Gottesbil-



Illustration aus der Merianbibel

des ist erst in dieser Altersstufe der mittleren und späten Kindheit möglich.

Der Interpretationsansatz des Gottesbildes im Alten Testament von J. Jeremias, daß Gott sich reuen läßt, bietet m. E. einen Ansatz, für Kinder verständlich zu machen, daß Gott sein angekündigtes Unheil leid tut.⁴⁰ Gott selbst – anthropomorph gesprochen! – seufzt tief auf,⁴¹ als er die umkehrenden Niniviten sieht.

In der Regel erwarten Kinder, die einen ausgeprägten (aber oft unbarmherzigen) Gerechtigkeitsinn haben, daß sie bestraft werden, wenn sie etwas Böses getan haben. Aber vielleicht haben die Kinder auch schon erlebt, daß der Zorn der Eltern hinterher verfliegt und es den Eltern wieder leid tut, wenn sie z. B. geschimpft haben. Damit wäre eine Möglichkeit gegeben zu vermitteln, daß Gott ein Gott ist, der sein angekündigtes Zorngericht bereut, weil er das Leben der Menschen will.

4. Didaktische Überlegungen zur Unterrichtsstunde

Als Ziel für den Religionsunterricht gefällt mir eine Formulierung von J. Korczak, die sich bei ihm nicht speziell auf religiöse, sondern generell auf die Erziehung von Kindern bezieht: „dem Leben nicht seine

bunten Flügel zu zerdrücken und seinen Flug zu mäßigen.“⁴² Übertragen auf die Unterrichtsstunde zu Jona 3 hieße das: Gott will die bunten Flügel des Lebens in der Stadt Ninive – trotz der Ankündigung des Gerichtes – nicht zerdrücken, sondern die Menschen, die zur Umkehr bereit sind, zu sich erheben, damit der „Flug des Lebens in Ninive“ nicht gemäßigt wird, sondern erhalten bleibt.

Es bleibt zu hoffen, daß die Umsetzung in

einen Unterrichtsentwurf kein „didaktischer Anschlag“⁴³ auf die Kinder wird, der ihrer Lebenswelt nicht gerecht wird.

4.1 Lernziel

Die Schüler sollen aus ihrer Sicht eine Stadt beschreiben, in der die Menschen gut miteinander umgehen; dazu sollen sie die Situation der Menschen in Ninive handelnd nachvollziehen.

4.2 Begründung der Unterrichtsschritte

Nach der Anknüpfung an die vorhergehende Stunde möchte ich ein bis drei Schüler formulieren lassen, was Jona den Menschen in Ninive sagt, damit die Schüler selbst am Fortgang der Geschichte beteiligt werden.⁴⁴ Auf diese Weise können einige Schüler ihr Verständnis der Gerichtsankündigung zur Sprache bringen. Dadurch bekommt diese Szene einen rollenspielähnlichen Charakter, was als Hinführung zu Rollenspielen gerade in dieser Klasse sinnvoll ist.

Im Verständnis der Kinder wird als Motiv zur Umkehr für die Menschen in Ninive vielleicht die Angst vor dem „Sandsturm der Vernichtung“ sein. Einige Kinder stel-

len sich vor, daß Gott diesen Sandsturm verhindern kann.⁴⁵

Das Thema der Umkehr möchte ich vorbereiten, indem ich zunächst verständlich mache, daß die Menschen in Ninive über sich nachdenken und so einen ersten Schritt zur Umkehr tun.

Aus den in Jona 3 erwähnten Umkehrhandlungen möchte ich das Anziehen der Sackkleider herausgreifen, weil dies die anschaulichste Handlung für Kinder ist.⁴⁶ Ich möchte die Kinder (spielerisch) nachvollziehen lassen, daß das Anziehen der Sackkleider ein Ausdruck des „über sich selbst Nachdenkens“ ist. In der zweiten Stunde der Unterrichtseinheit hatte ich als Beispiel für den schlechten Umgang der Menschen in Ninive erwähnt, daß einige reiche Menschen in Ninive sehr schöne Kleider haben, andere aber nur geflickte Kleidung und daß einige nachts frieren müssen, weil sie nichts Warmes zum Anziehen haben; die Reichen aber geben keine warmen Sachen ab. Drei Kinder hatten dies in Schülerbeiträgen aufgenommen, so z. B. in der Formulierung: „Sie zanken sich um die Kleider.“ In der Lehrerzählung möchte ich diese Schülerbeiträge aufnehmen.

Die Jona-Erzählung selbst bietet an manchen Stellen liebevolle Details wie z. B. die Erwähnung in J 3,5, daß nicht nur die ‚Großen‘, sondern auch die ‚Kleinen‘ einen Sack anlegen, das eine Anknüpfung für die Kinder sein kann, die sich ja oft als ‚klein‘ gegenüber größeren Kindern und Erwachsenen fühlen.⁴⁷ Dadurch, daß die Kinder selbst ein Sackleinentuch umlegen sollen, werden sie aktiv in die Umkehrhandlung von Ninive mit einbezogen und sollen dieses Tuch auch in der nächsten Erarbeitungsphase anbehalten, in der sie selbst die Umkehr der „Niniviten“ beschreiben sollen.

In einem zweiten Schritt möchte ich die Kinder in Partnerarbeit nachdenken lassen, wie eine Stadt aussehen könnte, in der Menschen gut miteinander leben. Diese Aufgabenstellung kehrt gewissermaßen die in der zweiten Stunde der Einheit gegebene um (s. o. unter 1.2.). In dieser Phase haben die Kinder Raum zum eigenen Nachdenken und miteinander zu arbeiten.

Danach sollen sie sich gegenseitig ihre Ergebnisse vorstellen. In einer Stadt, in der die Menschen gut miteinander leben, sprechen die Menschen miteinander und hören aufeinander, so daß dieser Schüleraustausch im Idealfall so etwas wie ein Modell eines guten Umgangs der Menschen in einer zu Gott umkehrenden Stadt sein könnte. Am Ende soll das Ablegen der Sackleinentücher stehen als Ausdruck dafür, daß die Menschen ihren Umkehrwillen gezeigt haben und Gott sich jetzt über die veränderte Stadt Ninive freut. Er vernichtet die Stadt nicht, weil er seinen Zorn bereut. Die Menschen können jetzt wieder in bunten Kleidern gehen, weil das Leben sich für sie von der „bunten Seite“ zeigt.

Der gemeinsame Stundenabschluß in einem Stehkreis soll symbolischer Ausdruck der Gemeinschaft in der Lerngruppe sein.⁴⁸

5. Methodik

Die Stunde beginnt im Stuhlkreis, den die Schüler aus anderen Unterrichtsstunden gut kennen. Er schafft eine gute Atmosphäre, in der sich die Schüler gut äußern können. Die Schüler haben so untereinander und mit mir als Lehrender einen direkten Blick- und Gesprächskontakt.

Mit einem Wegweiser nach Ninive als Wiederholungsimpuls und einem kurzen Singspiel, das die Schüler mit verschiedenen Texten schon kennen, lasse ich die Kinder „mit Jona“ vor den „Toren der Stadt Ninive“ ankommen.

Der Text für das Singspiel in dieser Stunde heißt: „Hey, hey, Jona geht, geht nach Ninive.“ Bei „hey, hey“ stampfen die Kinder auf und bewegen sich dann mit ein paar Schritten in die Kreismitte und bei der Wiederholung desselben Textes wieder hinaus in den großen Kreis. Auf diese Weise können sich die Schüler im Unterricht bewegen. Gleichzeitig ist es ein spielerisches Element, an dem die Kinder ihren Spaß haben können. Zu lange Wiederholungen finden die Kinder langweilig („das wissen wir doch!“).

Während der rollenspielähnlichen Predigt des Jona (s. o.) kann derjenige, der Jona spielt, eine Jonafigur in die Hand nehmen und diese sprechen lassen und sie dann an ein anderes Kind weitergeben, das bereit ist, diese Rolle zu übernehmen. Mit diesem Schritt werden die Schüler auf die Reaktion der Stadt Ninive neugierig gemacht.

In der ersten Erarbeitungsphase vermittele ich den Fortgang der Handlung von Jona 3 in Form einer Erzählung. Durch eine ausgeschmückte Erzählung über die Reaktion auf die Predigt des Jona in Ninive bereite ich vor, daß die Kinder sich in die Rolle der Menschen in Ninive hineinversetzen. Dazu greife ich zwei Schülerbeiträge aus der zweiten Stunde der Unterrichtseinheit wieder auf und lege sie als Umkehrintentionen in den Mund zweier Kinder von Ninive. Zur Veranschaulichung der Reaktion des Königs lasse ich diesen seine Krone und seinen Schmuck *ablegen* und zeige dann, wie er sich ein Sackleinentuch *umlegt*. Dann lasse ich den König in der Erzählung befehlen, daß alle sich ein Sackleinentuch umlegen. In der Vorstellungswelt der Kinder wird es ganz logisch sein, daß der König dieses befiehlt, weil er ja ein König ist. Dann ermutige ich die Kinder, selbst ein Sackleinentuch als Zeichen des Über-sich-Nachdenkens umzulegen.⁴⁹ Vermutlich nutzen die Kinder diese Phase des „Ankleidens“ zur gegenseitigen Belustigung und zum Albernsein.

Ich werde dieses eine Weile zulassen, aber dann bewußt zur Geschichte zurücklenken. Ich möchte die Erzählung über die Reaktion der Niniviten so darstellen, daß die folgende Aufgabenstellung in der Erzählung indirekt schon vorweggenommen ist. Mit der Erzählung beabsichtige ich, daß die Schüler sich handelnd in die Kinder von Ninive hineinversetzen, so daß schon ein Übergang zur zweiten Erarbeitungsphase gegeben ist.

In der zweiten Erarbeitung sollen die Schüler an den Pappstoren der Stadt Ninive weiterarbeiten. Auf Mauersteinen aus Pappe haben die Kinder in der zweiten Stunde aufgeschrieben, was die Menschen in Ninive Böses tun. Als Ausdruck für die *Umkehr* der Stadt werden die Tore *umgedreht*. In Partnerarbeit⁵⁰ überlegen die Kinder nun, wie sie sich eine Stadt vorstellen, in der die Menschen gut miteinander umgehen, wie sie sich das Leben in „Ninive“ wünschen. Dieses schreiben sie auf „Pappmauersteine“. Diese „Steine“ werden auf die umgedrehte Seite der Tore geklebt. Die Kinder, die schnell fertig sind, bekommen ein Malbild für ihr Jonabuch. Dort wird Jona predigend im Stadttor dargestellt, was zwar nicht dem Bericht der Jona-Novelle entspricht – er geht nach J 3,4 eine Tagesreise weit in die Stadt hinein –, aber zur Arbeit an den Stadttoren gut paßt.

Diese Erarbeitungsphase ermöglicht auch stilleren Kindern, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen.

In der anschließenden Vertiefung, die gleichzeitig Ergebnissicherung sein soll, stellen sich die Schüler gegenseitig ihre „Mauersteine“ vor. Gegen Ende lenke ich das Gespräch ein wenig, um zu dem Zielpunkt zu gelangen, daß die Kinder sich vorstellen können, dort gerne zu leben und deshalb die Sackleinentücher wieder ablegen. Falls die Zeit zu knapp ist, könnte in dieser Phase die Stunde gekürzt werden, indem nur ein oder zwei Kinder ihren „Mauerstein“ vorlesen dürfen. Die anderen Kinder können ihre Ergebnisse auch in der folgenden Stunde vorstellen. Sollten die Kinder so konzentriert mitarbeiten, daß sie sehr schnell fertig werden, kann entweder als Ausdruck der Freude über die Rettung der Stadt noch einmal dieselbe Kerze angezündet werden, die auch brannte, nachdem Jona aus dem Meer gerettet wurde; oder die Kinder dürfen noch einmal die bunten Pappfiguren der Stadt Ninive aufbauen, weil nun das Leben in Ninive wieder „bunt“ ist.

Im abschließenden Kreis stehen die Schüler erst ganz dicht zusammen, um gemeinsam die „Mauer von Ninive“ zu bilden. Die Schüler verabschieden sich, heben dann ihre Arme nach oben, um damit Tore zu bilden und öffnen dabei den Kreis als Zeichen dafür, daß sie jetzt am Stundenschluß auseinandergehen.

Literatur

- Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, hg. v. Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1995
- Axline, V. M., Dibs. Die wunderbare Entfaltung eines menschlichen Wesens, München o. J.
- Biblia Hebraica Stuttgartensia, hg. v. Elliger, K., und Rudolph, W., Stuttgart 1977
- Braun, T., Jona, in: Dieterich, E. (Hg.), Evangelische Kinderkirche, Stuttgart 1984, S. 69 – 88.
- Dauzenroth, E., Ein Leben für Kinder. Janusz Korczak. Leben und Werk, Gütersloh 1992
- Freudenberg, H., Hg., RU praktisch 4. Schuljahr, Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, Göttingen 1989, S. 147 – 158
- Gesenius, W., Hebräisches und Aramäisches Handwörterbuch über

wird mit Hilfe der Erzähltechnik durch Humor entspannt. Diese Methodik hat mich an die Möglichkeit erinnert, auch z.B. angespannte Unterrichtssituationen durch eine humorvolle Bemerkung o.ä. zu entspannen.

7. Eine genaue Datierung des Buches ist nicht möglich. Unmittelbare Anklänge an das Joel-Buch (z.B. in 2,12f) legen nahe, das Buch Jona nicht vor dem 4. Jahrhundert zu datieren.

8. Das zeigen z.B. die märchenhaft-mythischen Züge der Erzählung in J 2.

9. Wolff, H.W., Studien, S. 15

10. Zur Typisierung im Jonabuch vgl. Wolff, H.W., Studien, S. 48-50, besonders S. 49.

11. Historische Daten und archäologische Funde zu Ninive sind zwar interessant, helfen jedoch zum Verständnis der Novelle nicht weiter. Das historische Ninive, die Hauptstadt des großen Assyriensreiches, wurde 612 von der neuen Großmacht im Orient, den Babyloniern, erobert und zerstört, so daß die Novelle



Kursarbeit zu Jona

- das Alte Testament, Berlin u. a. 1962.
- Hertzsch, K. P., Der ganze Fisch war voll Gesang. Biblische Balladen zum Vorlesen, Stuttgart 1981, S. 50 – 63.
- Jeremias, J., Die Reue Gottes. Aspekte alttestamentlicher Gottesvorstellung, Biblische Studien 65, Neukirchen 1975, S. 98 – 109
- Kutsch, E., „Trauerbräuche“ und „Selbstminderungsriten“ im Alten Testament, in: Theologische Studien 78, Zürich 1965, S. 25 – 42.
- Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion, hg. v. Nds. Kultusminister, Hannover 1984 (zit. Rahmenrichtlinien)
- Schmidt, W. H., Einführung in das Alte Testament, Berlin/N.Y. 1985.
- Schitz, B., Das Ungegenständliche in der Religion. Eine Begegnung zwischen Existenztheologie (Paul Tillich) und Existenzphilosophie (Karl Jaspers), Marburg 1991 (Dissertationsdruck)
- Schweitzer, F., Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987
- Szagan, A.-K., Jona. Ein Unterrichtsmodell nach erfahrungsorientiertem Ansatz, Loccum Reihe, Heft 3, Loccum 1985
- Tillich, P., Systematische Theologie III. Das Leben und der Geist. Die Geschichte und das Reich Gottes, Stuttgart 1966.
- Wolff, H. W., Dodekapropheten 3, Obadja und Jona, BK. AT XIV/3, Neukirchen 1977 (zit. Wolff, H. W., Dodekapropheten)
- ders., Humor als Seelsorge. Erzählerische Eigenarten des Jonabuches, in: Evangelische Kommentare 1/1977, 39 – 41 (zit. Wolff, H. W., Humor)
- ders., Studien zum Jonabuch, Neukirchen 1975 (zit. Wolff, H. W., Studien)

Anmerkungen

1. Wolff, H.W., Humor als Seelsorge, S. 41. Dieser Artikel gefiel mir unter der von mir gesichteten Literatur zum Jonabuch am besten. Er entfaltet die humoristischen, satirischen, grotesken und ironischen Züge der Jona-Erzählung. Grundsätzlich schiebe ich mich Wolffs Bestimmung der Jonaerzählung als einer Novelle an (ausführlich entfaltet in Wolff, Studien, im Kapitel: „Die Jonaerzählung als sprachliches Kunstwerk“, S. 29-58).
2. Im folgenden wird das Buch Jona bei Stellenangaben mit J abgekürzt.
3. Das Jona-Buch endet mit einer offenen Frage, die letztlich vom Leser selbst zu beantworten bleibt.
4. So kann ich Wolff, H.W., Humor, S. 40 zustimmen: „Die faszinierende Schönheit und die entbindende Kraft der Erzählung liegt in ihrer Komik.“
5. Ich habe darauf verzichtet, jeweils die feminine Form mit anzugeben, weil ich es sprachlich umständlich finde, obwohl ich es sachlich angemessen fände.
6. Wolff, Humor, S. 41. Die angespannte Situation des Gerichts

lange nach dem Untergang Ninives aufgeschrieben wurde. Auffälligerweise macht das Jonabuch keine konkreten Angaben zu Ninive, wie z.B. die namentliche Erwähnung eines Königs. Wie die Jona-Gestalt ist auch die Stadt Ninive „enthistorisiert“ dargestellt, um die Bosheit der Stadt an sich hervorzuheben.

12. Ebenso sind es in J 1 die „heidnischen“ Schiffsleute, die angesichts des Sturmes zu ihrem jeweiligen Gott beten, während Jona schläft(!). Die Furcht der Schiffsleute vor dem Sturm (J 1,5) verwandelt sich bei ihnen in Ehrfurcht vor dem Schöpfergott (J 1,16); d.h. auch in Kap. 1 sind es die „Heiden“, die zu Gott umkehren, während das in der Jona-Gestalt repräsentierte Israel vor Gott flieht.

13. Hierin nimmt das Jona-Buch eine Sonderstellung unter den Prophetenbüchern ein, die sonst überwiegend oder sogar ausschließlich Prophetenworte beinhalten.

14. Im Hebräischen wird für das Umkehren das Wort „schub“ verwendet. Es „bezeichnet das Umkehren auf einem Wege, den man eingeschlagen hat, sowohl im Personhaften wie im Gemeinschaftlichen. Es bedeutet Abwendung von der Ungerechtigkeit zur Gerechtigkeit, von der Unmenschlichkeit zur Menschlichkeit, von den Götzenbildern zu Gott.“ (Tillich, P., ST III, S. 253)

15. Unser deutsches Wort Sack ist letztlich semitischen Ursprungs. Das hebräische „schak“ meint einen Stoff aus (Ziegen-)haar, der von Trauernden getragen wird.

16. Dieses wirkt wie eine nachträglich eingeschobene Erklärung.

17. Der Bezug auf die Tiere zeigt (abgesehen von dem komischen Zug dieses Details, s.o.) den erweiterten Blick auf die gesamte Schöpfung. Vielleicht ist die Ergänzung der Tiere von einem Redaktor hinzugefügt, der ein Interesse an schöpfungstheologischen Aussagen hatte (vgl. z. B. auch J 1,9f).

18. vgl. Kutsch, E., S. 29.

19. vgl. Jeremias, J., S. 106.

20. J 3 nimmt Umkehrtheologie jeremianisch-deuteronomistischer Herkunft auf; vgl. Wolff, H.W., Humor, S. 41 und Wolff, Studien, S. 16-18.

21. Siehe hierzu die Botschaft des Propheten Jeremia in Jer. 18, 7f.

22. Ebenso in J 4, 2 als Aussage Jonas über Gottes Wesen.

23. Das umkehrende Ninive wäre mit dem jüngeren Sohn zu vergleichen und der „umkehrende“ Jona mit dem älteren Sohn.

24. Eine alternative Überschrift für die Jona-Geschichte wäre gewesen: „Mit den Augen Gottes sehen“. K. P. Hertzsch bringt in seiner Nachdichtung der Jona-Geschichte im Kehrsinn den „Blick Gottes“ als zentrales Thema zum Ausdruck: „Und Gott sah aus von seiner Höhe und sah auf die Stadt Ninive.“ Dieses Gedicht faßt in humoristischer Weise in Versform, was auch von H. W. Wolff als Humor im Jonabuch beschrieben wird. (vgl. Hertzsch, K. P., S. 50-63).

25. Auch im Neuen Testament wird gerade ein heidnischer Hauptmann für seinen Glauben gelobt: „Solchen Glauben habe ich in Israel bei keinem gefunden.“ (Mt. 8, 10; Lk. 7, 9).

26. „Gottes > Abkehr vom glühenden Zorn< ist mit menschlicher > Abkehr vom bösen Weg< unverrechenbar. (Jeremias, J., S. 107).
27. Martin Luther übersetzt mit „Gnadenstuh!“.
28. Jeremias, J., S. 105. Insofern als der Gott Israels nach christlichem Verständnis der Vater Jesu Christi ist, gilt dieses „Geheimnis“ auch für Christen. Denen, die an ihn glauben, gilt die durch Christus geschenkte Versöhnung, d. h. die Versöhnung des Menschen vom Strafgericht.
29. vgl. Rahmenrichtlinien, S. 8.
30. Dies entspricht dem übergeordneten Ziel der Rahmenrichtlinien (S. 5): „Die Schüler sollen lernen, bildhafte Ausdrücke zu erfassen... Die Grundschüler sollen die biblischen Geschichten als Glaubensaussagen erkennen lernen.“
31. Das Thema im Jonabuch: „Gottes Kritik“ an Israels Umgang mit den Fremdvölkern“ läßt sich im Unterricht umsetzen in die Frage nach dem „Umgang mit ausländischen Mitschülern“.
32. Aufgrund meines eigenen Interesses für orientalische Geschichte und Kultur hatte ich mich mit der Archäologie von Ninive beschäftigt. Dieses gibt viel her, schafft aber den Hintergrund für die Atmosphäre, in der diese Geschichte spielt. Die Existenz eines Grabungshügels mit Namen „Tell Nebi Yunus“ (=Hügel des Propheten Jona) in der Nähe des mutmaßlichen historischen Ninive (heute in der Nähe von Mossul) wurde zum Anlaß genommen, den Kindern zu erzählen, daß Ninive jetzt eine durch einen Sandsturm unter einem Erdhügel verschüttete Stadt ist.
33. Mir ist diese Methode durch die Lektüre des Buches „Dibs“ von Virginia M. Axline bekannt. Sie beschreibt die Entfaltung eines verschlossenen Kindes. In zwei Kapiteln des Buches (S. 192 – 205) dokumentiert sie, wie das Kind „Dibs“ durch den Aufbau von Spielfiguren aus einem Therapiekoffer, die alle zusammen eine Stadt ergeben, seiner Weltdeutung Ausdruck verleihen kann. In dieser Expression liegt für das Kind die Möglichkeit, sich aus einer als Gefängnis erlebten Umwelt zu befreien.
- Im Unterricht verfolge ich nicht die diagnostisch-therapeutische Absicht eines solchen „Weltspielkoffers“, der an sich auf einen Persönlichkeitstest abzielt. Ich habe aber von daher den Blick dafür bekommen, wie wichtig es sein kann, Kindern einen Raum zu geben, in dem sie äußerlich und innerlich ihre eigene Welt aufbauen können.
34. Mir ist es im Religionsunterricht wichtig, den Kindern die Möglichkeit zu geben, in der sie ihre Lebenswelt zur Sprache bringen und ihr dann eine Sinndeutung geben können oder sie als in sich sinnvoll verstehen zu können.
35. In theologischer Sprache formuliert lautet die Begründung für diesen Schritt: Der Mensch bleibt auch nach der Umkehr „unter den Bedingungen der Existenz“. Visionen können dazu motivieren, diese Bedingungen möglichst positiv zu gestalten oder zu verändern. Den Aspekt der Vision möchte ich für Kinder so umsetzen, daß ich sie nach ihren Vorstellungen über das Leben in Ninive nach der Umkehr ihrer Bewohner frage.
36. Eine solche Aufgabe kann eine Klassenarbeit sein, die Kinder unter einen großen Erwartungsdruck stellt, möglichst gute Leistungen zu erbringen.
37. Aus der Zielformulierung der Rahmenrichtlinien für das Jona-Buch möchte ich besonders den Aspekt: „Die Jonageschichte als Erzählung ... von der Barmherzigkeit Gottes verstehen“ betonen (vgl. Rahmenrichtlinien, GS, Niedersachsen).
38. vgl. Schweitzer, F., S. 206.
39. zitiert nach Schweitzer, F., S. 206.
40. Der Begriff Reue hat im Semitischen in seiner Grundbedeutung ein emotionales Bedeutungsfeld, so z. B. das hebräische (=nhm): „Die Wurzel nacham meint einen emotionalen Akt seelischer Erleichterung.“ (Wolff, H. W., Dodekapropheten, S. 128). In der Stammform, in der nacham in J 3, 9 und 10 verwendet wird, bedeutet es „widerrufen aus Mitleid“. Es meint einen Akt göttlicher Selbstbeherrschung (vgl. Wolff, H. W., ebd.).
41. Dieselbe arabische Wurzel (nhm) meint in ihrer Grundbedeutung „heftig atmen, tief seufzen.“ (Gesenius, W., S. 497) In einem solchen Seufzer könnte sich Ärger und Erleichterung ausdrücken.
42. Dauzenroth, E., S. 68.
43. Der Ausdruck „didaktischer Anschlag“ stammt von J. Korczak. Er benennt damit die Grenzen, die „unseren erzieherischen Arrangements“ gesetzt sind, insofern als pädagogische Entwürfe, die die Entfaltung der Kinder fördern sollen, nicht notwendigerweise zu einer gelingenden Erziehung führen. Für das pädagogische Verhalten von J. Korczak ist ein liebreicher, ideeller Einsatz für die Kinder mit der „Traumkraft der Phantasie“ kennzeichnend (vgl. Dauzenroth, E., S. 68 – 70).
44. In vorhergehenden Stunden hatten die Schüler – neben abseitigen Gedanken, die zwar einen assoziativen Zusammenhang erkennen ließen, aber sonst nicht zum Thema gehörten – in der Regel gute Ideen, wie die Jonageschichte weitergehen könnte.
45. Dieses Verständnis der Kinder kam in der 3. Stunde der Einheit zur Sprache. Die Kinder waren sehr beeindruckt von dem Sandsturm, unter dem die Stadt Ninive verborgen wurde.
46. Wenn in der Lerngruppe katholische Kinder sind, ist die Asche als Zeichen des Umkehrwillens (vom Aschermittwoch) evtl. schon bekannt und von daher ein geeigneter Anknüpfungspunkt.
47. Ich werde das in J 3,7f erzählte Detail der Tiere von Ninive, die mitfasten sollen, nicht oder nur am Rande erwähnen, damit die Schüler nicht zu sehr in ihren Überlegungen mit den Tieren beschäftigt sind. Da Kinder in diesem Alter eine so große Liebe zu Tieren haben, befürchte ich, daß die Tierwelt zu viel Eigengewicht bekäme. In der zweiten Unterrichtsstunde gehörte in einem Schülerbeitrag zur „Bosheit von Ninive“ auch, daß die Menschen dort Hunde ermorden. Wenn die Kinder von sich aus die Tierwelt einbringen, werde ich das natürlich zulassen.
48. Den Kreis als Symbol für Ganzheit und Gemeinschaft kenne ich aus dem Yoga.
49. Das Sackleinentuch, was ich hinlegen werde, hat einen eigenen Geruch, und ich hoffe, daß die Kinder es nicht darum abwehren, sondern den Geruch „interessant“ finden.
50. Wenn sich an den Tischen Gespräche ergeben, werde ich das zulassen.

Skizze des Unterrichtsverlaufes

Ziel der Stunde: Die Schüler sollen aus ihrer Sicht eine Stadt beschreiben, in der die Menschen gut miteinander umgehen; dazu sollen sie die Situation der Menschen in Ninive handelnd nachvollziehen.

Lernschritt/ Phase	Inhalt	Medium	Methode/ Sozialform	geplantes Verhalten der Lehrerin/ des Lehrers	erwartetes Verhalten der Schülerinnen/ der Schüler	Bemerkungen
Begrüßung						
Anknüpfung/ Wiederholung	Jona kommt vor den Toren der Stadt Ninive an	Wegweiser nach Ninive aus Pappe	Sitzkreis Singspiel	L. zeigt Wegweiser als Impuls zur Wiederholung und leitet Singspiel an	S. wiederholen S. singen und spielen mit	
Darbietung	Jona predigt in Ninive	Tore der Stadt Ninive aus Pappe, Jonafigur	rollenspielähnliche Weiterführung der Geschichte im Sitzkreis	L. ermutigt Schüler, Jona zu spielen	1-3 S. formulieren, was Jona den Menschen in Ninive sagt	
Erarbeitung I	„Ninive“ denkt über sich nach	Krone, Schmuck, Sackleinentücher	Lehrererzählung	L. erzählt mit Hilfe von anschaulichen Gegenständen	S. hören zu und legen sich Sackleinentücher um	
Erarbeitung II	Ninive als eine Stadt, in der die Menschen gut miteinander umgehen	Tore (s.o.), Mauersteine aus Pappe, Stifte, Klebstoff	Partnerarbeit an Tischen	L. gibt die Aufgabenstellung und läßt S. die Tore umdrehen	S. stellen sich gegenseitig ihre Ergebnisse vor, legen ihre Sackleinentücher wieder ab	für die „Schnellen“: Malbild für das Jonabuch
Vertiefung/ Ergebnis- sicherung	Ninive als eine Stadt, in der die Menschen gut miteinander umgehen	Tore mit aufgeklebten Mauersteinen	Austausch und U-Gespräch im Sitzkreis mit den Leitfragen: Wie gehen die Menschen in Ninive jetzt miteinander um? Wollen die Kinder dort gerne leben?	L. hört zu, erzählt das Ende von Jona 3, gibt Impuls zum Ablegen der Tücher	S. stellen sich gegenseitig ihre Ergebnisse vor, legen ihre Sackleinentücher wieder ab	in dieser Phase könnte bei Zeitmangel gekürzt werden
Abschluß	„Mauer“ von Ninive		Stehkreis		S. verabschieden sich	

Erzählung zu Jona 3

Die Menschen in Ninive hören, was Jona sagt.

Sie hören, daß Jona gesagt hat: „... (etwas aus dem Beitrag eines Schülers aufnehmen, der die Predigt des Jona formuliert hat).“ Sie glauben, daß es stimmt, was Jona gesagt hat.

Die Menschen fragen sofort: „Was können wir tun? Wie können wir das verhindern?“ Alle Menschen in Ninive denken nach: „Was können wir ändern?“

Auch die Kinder in Ninive überlegen mit. Gerade die Kinder haben viel Angst davor, daß die Stadt vernichtet wird. Ein Kind hat die Idee: „Ich will kein anderes Kind mehr schlagen!“ Ein anderes Kind hört das und hat auch eine Idee: „Ich will keine bösen Schimpfwörter mehr sagen.“ Die Kinder in Ninive besprechen sich zusammen. Und wißt ihr, was die großen Kinder in Ninive machen, die schon schreiben können? Die schreiben sich ihre Gedanken auf! Sie wollen sich nämlich ihre Ideen gut merken. Und darum schreiben sie sich ihre Gedanken auf.

Auch der König von Ninive hört Jonas Predigt. Er ist erschrocken: „Meine Stadt soll vernichtet werden! Ich muß etwas tun!“ Und als erstes legt der König seine Krone ab (eine Krone in die Mitte des Erzählkreises auf ein Tuch legen). Und dann nimmt der König seinen Schmuck und legt auch den Schmuck weg! (demonstrativ 4 Schmuckstücke in die Mitte legen)

Der König denkt über sich nach. Er weiß nicht, ob es hilft, aber er will etwas ändern. Und dann zieht der König ein ganz einfaches Kleid an. Sonst hatte er immer schöne Kleider an, aber jetzt zieht er ein ganz einfaches Kleid aus Sackstoff an.

Damit ihr euch das besser vorstellen könnt, habe ich so einen Sackstoff mitgebracht (Sackleinentuch zeigen). Das ist kein richtiges Kleid aus Sackstoff, sondern nur ein Tuch. Ich will das mal umlegen, damit ihr euch ein bißchen vorstellen könnt, wie der König aussah (Sackleinentuch umlegen).

Und dann befiehlt der König: Alle sollen sich ganz einfache Kleider umlegen. Alle Menschen in Ninive, groß und klein, sollen sich solche Sackleinentücher umlegen und damit zeigen, daß sie nachdenken wollen. Die Menschen in meiner Stadt sollen sich nicht mehr um die Kleider zanken. Die Menschen sollen nicht mehr mit ihren Sachen angeben, sondern alle sollen ganz einfache Kleider umlegen. Die Menschen sollen nachdenken, wie sie miteinander umgehen wollen.

Und dann ziehen alle Menschen in Ninive Kleider aus Sackstoff an. Und damit ihr euch das besser vorstellen könnt, wie es in Ninive war, möchte ich euch alle bitten, solche Sackleinentücher umzulegen... (Sackleinentücher verteilen lassen).

Unterricht allein genügt nicht mehr – Bausteine zur Kultivierung von Aggressivität*

Stellen sie sich eine Schule mit langen Fluren und vielen Türen vor. An den Wänden fehlt stellenweise der Putz, die Türen sind mit Farbe verschmiert und verdreckt. Überall liegt Papier herum, die Fußböden kleben von verschütteten Coca-Cola-Resten. In dieser Schule handeln die Schüler offen mit Drogen. Die meisten tragen Waffen mit sich: stehende Messer, Schlagringe, Pistolen. Banden bekämpfen sich – es herrscht das nackte Faustrecht. Die Lehrkräfte kümmern sich nur um die einigermaßen willigen Schülerinnen und Schüler. Sie sind froh, wenn die anderen nicht in ihrem Unterricht erscheinen. Die Schule leistet sich einen Sicherheitsdienst, um die schlimmsten Ausschreitungen der Schüler untereinander oder der Schüler gegen die Lehrer zu verhindern oder zumindest einzudämmen. Eine Lehrerin kann im letzten Moment vor einer Vergewaltigung durch einen Schüler gerettet werden. Sie wird schwer verletzt in ein Krankenhaus eingeliefert. Dem Schulleiter wird seine Rolle durch einen Schüler streitig gemacht. Es kommt zwischen beiden zu einem Kampf auf Leben und Tod. In diesem Kampf siegt der Schulleiter – er ist kräftig, rigoros, er kann treten, boxen und mit dem Baseballschläger umgehen, und die Regie des hier vorgestellten Filmszenarios („The Principal“ Regie Christopher Caine, USA 1987) hat es so vorgesehen. Für die Schulsituation könnte das nicht so ernstgemeinte Fazit aus diesem Film lauten: Lehrer sollten kräftig sein, Kampftechniken beherrschen, mit Waffen umgehen können und sich rücksichtslos durchsetzen.

Beruhigend ist zunächst, daß dieses fiktive Schulszenario einem Film entnommen wurde, der zudem auch noch in den USA spielt. Dennoch sind einige der geschilderten Szenen durchaus auch auf deutsche Schulen übertragbar. Daß Schulen aufgrund knapper werdender Finanzen nicht mehr durch die Schulträger in erforderlichem Maße renoviert werden können und nach und nach an baulicher Substanz verlieren, ist ein offenes Geheimnis. Daß die Schülerinnen und Schüler in solchen Umgebungen nicht gerade pfleglich mit Mobiliar und Gebäude umgehen, liegt auf der Hand. Bekannt ist ebenso, daß an Schulen – zumindest an

denen der Sekundarstufe I und II – der Handel mit Drogen keine Ausnahmeerscheinung ist. Kinder und Jugendliche, die bewaffnet in die Schulen kommen, prägen in gleicher Weise die Realität bundesdeutscher Schulen. Dieses gilt insbesondere in den Ballungszentren, wo die Waffen auch rigoros und brutal eingesetzt werden. Die Gewalt richtet sich aber nicht nur gegen andere, sondern auch gegen sich selbst: Selbstmorde, Selbstmordversuche und psychosomatische Leiden haben in den letzten Jahren bei den 10-16jährigen zugenommen.

Diese qualitative, aber auch quantitative Veränderung schulischer Wirklichkeit führt Kolleginnen und Kollegen an den Rand ihrer psychischen Belastbarkeit. Viele werden genötigt, sich einzugesetzen, daß die ihnen bekannten Mittel, mit ‚schwierigen‘ Kindern und Jugendlichen umzugehen, versagen. Dieses trifft insbesondere auf Religionslehrerinnen und -lehrer zu, sind sie es doch, die aufgrund ihres Faches von Kolleginnen und Kollegen, aber auch von Eltern verstärkt angefragt werden, mit der Bitte, diesem Treiben durch die Rückbesinnung auf tradierte Werte ein Ende zu setzen. Die hier angestrebte Formel lautet, daß durch einen verstärkten Input – etwa der 10 Gebote – im Religionsunterricht, ein Output erreicht wird, in dessen Licht Schulen zu Oasen der Ruhe und des Friedens werden. Wäre das Problem durch solche Maßnahmen gegen die Gewalt zu lösen, würde die beschriebene Situation längst der Vergangenheit angehören.

Insbesondere in Klassen mit sonderpädagogischem Förderbedarf greifen solche vorschnellen Konzepte zu kurz. Eine über Jahre von Kindern in Alltagssituationen erprobte Aggressivität läßt sich nicht mit der Proklamation der 10 Gebote – die darüber hinaus für genannte Kinder wenig erfahrungsgesättigt sind – aus der Welt schaffen. Hier geht es vor allem anderen zunächst einmal darum, Aggressivität als Lebensäußerung und Reaktion auf erfahrenes Leid ernst zu nehmen. Statt dessen wird in der Schule beschriebenes Verhalten mit tradierten Schulordnungen (die in der Regel nur selten in Kollegien auf ihre Sach- und Situationsangemessenheit hin reflektiert werden) oder mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, die die Schul-

gesetze der Länder vorsehen, bekämpft. Das Praxisfeld Schule reagiert auf die Probleme lediglich systemimmanent. Der komplexen Situation wird man damit nicht gerecht, denn durch eine mittels institutioneller Mittel ausgeübte Macht kommt es in der Regel nur zu einer kurzzeitigen Hemmung der Realisierung unerwünschten aggressiven Verhaltens.

In dieser Logik sei die These gewagt, daß die Aggressivität der Schülerinnen und Schüler nicht deren Problem sei, sondern ein Problem der Einrichtung, die sich täglich mit ihnen auf staatliches Geheiß hin auseinanderzusetzen hat. So ist es die Schule, ihre Inhalte und die Formen ihrer Lehre, die beschriebenen Schülern nicht zu entsprechen vermag. Schule kann sich nicht präzise genug durch Pluralisierung ihrer Inhalte und Formen auf jene kulturellen Kontexte einstellen, aus denen die Kinder und Jugendlichen kommen und in denen sie täglich leben müssen, sobald sie die Schule verlassen. „Das gegenwärtige Schulsystem ist am Ideal kleinbürgerlicher Lebensformen orientiert“⁴¹, so beschreibt Gotthilf Gerhard Hiller provokant die aktuelle Situation. Ihre Verpflichtung des Nachwuchses auf bestimmte Formen von Rationalität, Emotionalität und Handlungsfähigkeit grenzt Schülerinnen und Schüler, die andere Formen des Vernünftigseins, des ästhetischen Genusses, der Symbolbildung und Interaktion für sich in Anspruch nehmen, aus.

Hier drängen sich Fragen auf: Was hindert Schule eigentlich daran, Kindern und Jugendlichen Räume bereitzustellen, in denen sie z.B. ein konstruktives Ausleben ihrer Aggressivität erlernen etc.? Was hindert Schule daran, Kindern und Jugendlichen so etwas wie eine *Kultivierung ihrer Aggressivität* zu ermöglichen? In der Arbeit mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern hat sich die Bereitstellung von Erfahrungsräumen bewährt, in denen Schülerinnen und Schüler erleben können, wie Aggressivität auf andere Weise ausgelebt werden kann. Ein Religionsunterricht, der christliche Grundorientierungen, Werte, Sinngebungen und kulturelle Stereotypen in angemessener Weise aufarbeiten will, muß sich, gerade im Bezug auf aggressive Kinder, die Frage nach dem ‚Wie?‘ als

Zu dieser Formulierung siehe: G.G. Hiller: Nichts gegen rechte Kerle – zehn Ratschläge an Erwachsene zur Kultivierung von Aggressivität von Kindern und Jugendlichen. In: Neue Sammlung, 33. Jg. 1993, S. 207-213.

einem geplanten und organisierten Vorgang stellen. Wie eingangs bereits am Rande angemerkt, ist hier die in Schule täglich wiederkehrende Praxis der Sicherung und Erweiterung von Wissensbeständen nicht angezeigt. Sie kann nicht gelingen, da in Schule vermitteltes Wissen stets im Widerspruch zur Realität in Peer-Group und Elternhaus steht. So kommt es zu Brüchen zwischen dem, was gelehrt und dem, was erfahren wird. Mangelnde Integration schulischen Wissens und Skepsis gegenüber offiziellen Lehrangeboten sind die Folge.

Ich schlage daher eine Form des Lehrens vor, die auf das Phänomen reagiert, daß Menschen ihre körperlichen, geistigen und seelischen Dispositionen nur in dem Maße entfalten, regenerieren, kultivieren und erhalten können, als ihnen Räume zur Verfügung stehen, in denen sie diese in regelmäßig wiederkehrenden Formen der zweckfreien, spielerischen Übung und des übenden Spieles vervollkommen können. Der Beweis, inwieweit eine Schule, die sich in einer Leistungsgesellschaft als Leistungsschule definiert, die Form des spielenden Übens einer kultivierten Aggressivität in ihr Handlungsrepertoire zu übernehmen in der Lage ist, steht noch aus.

Als Ansätze und weiterzuentwickelnde Ideen stelle ich daher nachstehende Spiele zur Diskussion. Sie sind nicht als fertige Produkte zu verstehen, sondern es gilt, sie individuell der jeweiligen Situation und den Bedürfnissen und Motivationen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Die Auswahl ist unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten zu differenzieren. Ein Teil der vorgestellten Spiele bietet eher Jungen Konfliktlösungsmöglichkeiten an, ein Teil wendet sich an Mädchen, und weitere beinhalten in der Reflexion Klärungspotentiale für beide Gruppen. Ziel aller vorgestellten Beispiele ist, daß Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnet werden, um Rivalitäten auf körperlich ungefährliche Weise auszuagieren. Alle Spiele sind im Unterricht auszuwerten und auf ihre Übertragbarkeit in Alltagssituationen zu überprüfen und auf diesem Hintergrund weiterzuentwickeln.

Literatur:

- Goetze H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Innovationen. Bad Heilbrunn 1994
Hiller, G. G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller – Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm 1991
Myschker, N.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart, Berlin, Köln 1996

Anmerkung

1. Hiller, G. G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller – Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm 1991, 13

SPIELE ZUM THEMA ‚AGGRESSIONEN‘

Stop and go

Die Klasse verteilt sich über den gesamten Raum. Ruft ein Spieler ‚Go‘, gehen/laufen alle herum. Ruft jemand ‚Stop‘, bleiben alle stehen usw.

Variante: Dieses Spiel kann auch schweigend gespielt werden. Dazu ist es notwendig, daß die Schülerinnen und Schüler sich genau beobachten. Bleibt eine(r) wortlos stehen, bleiben alle stehen.

Dieses Spiel eignet sich sehr gut, um Strukturen in der Gruppe offenzulegen. Es läßt sich darüber hinaus so umbauen, daß auch Probehandeln, wie das Aushalten von bestimmten Situationen, ermöglicht wird. Wichtig ist, daß anschließend über die Beobachtungen der Spielerinnen und Spieler gesprochen wird.

Kampf der Rivalen

Die Rivalen stehen sich gegenüber. Einer legt seine Hände auf die Schultern des anderen und versucht, ihn zu Boden zu pressen, bis dieser flach liegt. Dann reicht er ihm die Hand und hilft ihm wieder auf.

Leichtgewichtheben

Die Rivalen stehen sich zu zweit gegenüber und versuchen, einen Kugelschreiber möglichst lange mit ausgestrecktem Arm zu halten. Nachdem ein Gewinner feststeht, massieren sich beide abschließend die Arme.

Ringeln

Zwei Gegner fassen sich kniend an den Händen und versuchen, sich gegenseitig auf den Boden zu drücken, so daß beide Schulterblätter den Boden berühren. Auch in diesem Spiel sollte der Sieger dem Besiegten bewußt auf die Beine helfen.

Geheime Botschaft

Zwei Schüler stehen sich in den Ecken des Klassenraumes gegenüber. Dazwischen stehen die anderen Schüler der Klasse. Nun muß der eine in der Ecke stehende Schüler dem in der anderen Ecke stehenden

etwas mitteilen (z.B. einen vorher zu ziehenden Begriff). Die anderen Schüler versuchen, durch lautes Dazwischenreden, Klatschen, Stampfen etc. die Übermittlung der Botschaft zu verhindern.

Rückendrücken

Zwei Spieler stellen sich Rücken an Rücken. Auf ein Zeichen versuchen sie, sich gegenseitig über eine zuvor festgelegte Linie zu drücken. Nach mehrmaligen Versuchen werden die Partner gewechselt.

Variante: Zwei Reihen werden gebildet, stellen sich Rücken an Rücken auf und nehmen sich an die Hand. Dann versucht die eine Reihe die andere über eine festgelegte Linie zu drücken.

Aus- oder Einbrechen

Die Schülerinnen und Schüler bilden einen engen Kreis. Zwei Schüler versuchen nun, von außen in den Kreis zu gelangen bzw. von innen aus dem Kreis zu gelangen. Wichtig ist, daß im anschließenden Gespräch darüber zu sprechen ist, ob das gezeigte Durchsetzungsverhalten auf andere Situationen übertragbar ist.

Durchmarsch

Die Klasse wird in zwei zahlenmäßig gleiche Gruppen geteilt. Beide Gruppen stehen sich jeweils mit dem Rücken zur Wand gegenüber. Nach einem vereinbarten Zeichen versuchen die Gruppen, die gegenüberliegende Wand zu erreichen. Dabei bemühen sie sich zu verhindern, daß Schüler der jeweils anderen Gruppe die eigene Wand erreichen.

Kampf in Zeitlupe

Zwei Schüler oder Schülerinnen stehen sich gegenüber und stellen einen Kampf in Zeitlupe nach, ohne wirklich zuzuschlagen. Ziel des Kampfes ist, den anderen zu verjagen. Der Kampf ist ohne wirkliche Treffer möglichst realistisch darzustellen. Beide Spieler bzw. Spielerinnen müssen ein gutes Reaktionsvermögen besitzen, um sich möglichst nicht zu verletzen.

SPIELE ZUM THEMA 'KOOPERATION'

Insbesondere benachteiligten Schülerinnen und Schülern fällt es schwer, andere wahrzunehmen. Daher bieten sich Interaktionsspiele wie die folgenden an:

Gruppenstern

Im Kreis wird nach dem Muster 1, 2, 1, 2 ... abgezählt. Bei ungerader Zahl der Teilnehmenden spielt die Lehrerin/der Lehrer mit. Alle halten sich fest an den Händen. Die Füße stehen geschlossen auf dem Boden. Vorher wird festgelegt, wer das Kommando gibt. Auf das abgesprochene Kommando lassen sich die ‚Einsler‘ nach hinten fallen. Alle ‚Zweier‘ lassen sich nach vorne fallen. So entsteht ein Stern. Auf ein neues Kommando werden gleichzeitig die Positionen gewechselt.

Pilot und Fluglotse

Es werden Paare gebildet, die sich gegenüberstehen. Aus der so entstandenen Reihe ergibt sich die Begrenzung der Landebahn. Ein Paar beginnt. Es steht auf der einen Seite der Schneise und muß versuchen, im Blindflug (Augen verbunden) zur Landung anzusetzen. Auf der anderen Seite steht sein Lotse und versucht, ihn durch verbale Steuerung ohne Schäden über das Rollfeld zu führen. Man kann dieses Spiel dadurch erschweren, daß bestimmte Hindernisse auf der Landebahn eingebaut werden. Minuspunkte gibt es, wenn der Pilot irgendwo anstößt.

Variante: Die Paare verteilen sich im Raum. Jeder Lotse gibt ein charakteristisches Signal von sich (z.B.: Summen, Piepsen...). Dem Partner werden nun die Augen verbunden, und er orientiert sich aufgrund der von seinem Lotsen nacheinander abgegebenen Signale. Ertönt kein Signal, bleibt der Mitspieler stehen. Im Anschluß an das Spiel werden die Erfahrungen ausgewertet.

Die schwächste Maus

Eine Schülerin/ein Schüler wird zur Katze bestimmt. Die restlichen Schülerinnen und Schüler sind Mäuse. Die Mäuse stellen sich gegenüber von der Katze auf. Sie machen unauffällig aus, wer die schwächste sein soll. Das Ziel der Mäuse ist: Die

schwächste Maus soll als letzte abgeschlagen werden. Alle anderen Mäuse verhalten sich entsprechend taktisch. Das Ziel der Katze: Möglichst schnell die schwächste Maus abzuschlagen. Wichtig ist, daß die Unterrichtenden das Ausprobieren mehrerer Taktiken fördern.

SPIELE ZUM THEMA 'MÄDCHEN – JUNGEN'

Annache

Die Jungen verlassen den Raum mit der Aufgabe, sich zu überlegen, wie sie mit den im Raum verbliebenen Mädchen Kontakt aufnehmen könnten. Sie kommen wieder in den Raum, und das Spiel beginnt. Anschließend Wechsel! Zum Schluß sollte das Spiel ausgewertet werden.

Tierfoto

Auf die Erde werden verschiedene Fotos von Tieren ausgebreitet. Dazu werden zwei Packpapierböden gelegt. Auf dem einen steht Mann auf dem anderen Frau. Jeder Mitspieler sucht sich gedanklich ein Tier aus, welches seiner Meinung nach besonders gut zu Mann bzw. zu Frau paßt. Im Anschluß daran werden reihum die Begründungen abgefragt und stichpunktartig auf dem jeweiligen Bogen notiert. Dann wird eine Jungen- und eine Mädchengruppe gebildet. Beide diskutieren zunächst getrennt über ‚ihr‘ Rollenplakat. Im Abschluß gibt es ein gemeinsames Gespräch.

Festung

Die Klasse wird in eine Jungengruppe und eine Mädchengruppe aufgeteilt. Jede Gruppe denkt sich eine Methode/Berührung aus, bei der sie ihre Festung (einen engen Kreis) für die andere öffnet. Dann beginnt eine Gruppe mit der Eroberung der ‚gegnerischen‘ Festung. Gelingt ihr das Eindringen, wird gewechselt. Wichtig ist, daß die Unterrichtenden darauf achten, daß es nicht zu wüst zugeht. Im Anschluß daran folgt die Auswertung.

Arbeitshilfen Sonderpädagogik 3

Dietmar Peter

Spiele

Texte - Vorschläge - Anregungen
für den evangelischen Religionsunterricht
der Grundschule
Waldenburger Schulbuchverlag
Postfach 2108
17445 Walden / Ostv.
Tel.: 03766/3111 Fax: 03766/3111
ISBN 3-7089-0441-1



DM 14,-

Arbeitshilfen BBS 22

Bernd Busse
Olaf Ideker-Harr
Uta Heine
Thomas Klie

Suizid

(Un)freiwilliger Abschied aus dem Leben?

Texte - Materialien - Kopiervorlagen
für den evangelischen Religionsunterricht
der Grundschule
Waldenburger Schulbuchverlag
Postfach 2108
17445 Walden / Ostv.
Tel.: 03766/3111 Fax: 03766/3111
ISBN 3-7089-0441-1



DM 14,-

Arbeitshilfen Grundschule 4

Alice Schneider / Lena Kuhl (Hrsg.)

Unser Kirchenjahr Der Jahresfestkreis

Ein Spiel für die Freiarbeit
im evangelischen und katholischen Religionsunterricht



DM 39,-

Religionsunterricht muß (leider) ausfallen! **Eine Grundschule sucht nach einem Ausweg**

Wie schnell sagt man doch manchmal „ja“, nur um ein Problem erst mal vom Tisch zu haben! Die Konsequenzen werden in diesem Moment gar nicht genau bedacht; die Hauptsache ist, daß es weitergeht. Genau so ist es dem Kollegium einer Grundschule im Norden Niedersachsens zu Beginn des Schuljahres 96/97 gegangen. Als es in den Vorplanungen darum ging, die vorhandenen Stunden zu verteilen, wurde sehr schnell klar, daß erhebliche Kürzungen unvermeidlich waren. Religion und Musik mußten im kommenden Schuljahr ausfallen – das war die einzige Möglichkeit, einen einigermaßen zufriedenstellenden Stundenplan herzustellen. Dem Kollegium und der Schulleitung war es durchaus bewußt, daß diese Maßnahme nicht dem geltenden Recht entspricht. Aber wie überall hoffte man darauf, daß es wegen dieser Fächer keine Beschwerden geben würde.

Und genauso ist es sehr häufig zu beobachten: Eltern und auch die meisten Lehrerinnen und Lehrer achten sorgsam darauf, daß jede Mathematik- und Deutschstunde erteilt wird, die Bedeutung der musischen und religiösen Bildung für das Kind wird in theoretischen Überlegungen und Sonntagsreden hochgehalten, aber bei der Verteilung der knappen Unterrichtsstunden fällt sie dann leicht unter den Tisch!

In dem oben beschriebenen konkreten Fall sah die Situation etwas anders aus: eine Lehrerin der Schule, bezeichnenderweise Fachberaterin für evangelische Religion, war nicht damit einverstanden, daß im Schuljahr 1996/97 für alle Klassen der Religions- und Musikunterricht gestrichen werden sollte, und suchte nach einem Ausweg. Sie machte dem Kollegium den Vorschlag, innerhalb des Schuljahres – etwa im Februar – drei „musisch-religiöse Tage“ als Projekttag einzuplanen, um den Kindern auch in diesen Bereichen etwas anzubieten. Diese Idee wurde aufgenommen und recht schnell zum Konsens, zumal sie ja zunächst wenig konkret war und erst für die weitere Zukunft in Aussicht stand. Das Problem war vom Tisch, der Unterricht konnte mit den Kürzungen beginnen, und trotzdem war die musische und religiöse Bildung der Kinder beachtet worden.

Im Herbst kam mit fortschreitenden Überlegungen das Vorhaben schon mit größerer Bedrängnis auf das Kollegium zu: für die meisten bedeuteten die drei Projekttag drei Tage Unterricht in Fremdfächern! Lediglich zwei Lehrkräfte waren für den Religi-

onsunterricht ausgebildet, und für den Musikunterricht sah es ähnlich aus. Je mehr man sich mit dem Vorhaben beschäftigte, um so unüberwindlicher erschienen die Schwierigkeiten. Die Konsequenz daraus war, daß ein Fach, der Musikunterricht, unter den Tisch fiel und das Projekt auf das Fach Religion begrenzt wurde. Daß die Entscheidung zugunsten des Religionsun-



terrichts fiel, lag an der Bereitwilligkeit und Kompetenz der Fachberaterin, alle anderen Kolleginnen hier zu unterstützen. Die Schwierigkeiten waren auch jetzt noch sehr groß! Viele Dienstbesprechungen waren notwendig, um die „Projekttag Religionsunterricht“ im Februar durchführen zu können. Jede Klassenlehrerin sollte und wollte drei Tage lang in der eigenen Klasse zu einem ausgewählten Thema des Religionsunterrichts vier Stunden lang mit den Kindern arbeiten.

Eine alles in Frage stellende Diskussion kam noch einmal auf, als die Liste mit 12-15 Themen zur Auswahl vorgelegt wurde. Es handelte sich dabei um Themen aus den niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht, überwiegend um biblische und einige wenige problemorientierte Themen (Kinder in aller Welt, Streiten und sich vertragen, u.ä.). Da die Fachberaterin beharrlich bei dem gemeinsam beschlossenen Vorhaben „Projekttag Religionsunterricht“ blieb, ging es in der Diskussion im Kollegium eher darum, das Ganze zu „kippen“, als inhaltlich etwas zu verändern; die Projekte sollten deutlich als Religionsunterrichtsprojekte erkennbar

sein. Es wurde deutlich, daß die geplante Maßnahme große Anforderungen an ein Kollegium stellte, das zu einem Teil aus der Kirche ausgetreten, kirchlich und religiös eher indifferent oder sogar ablehnend war. Nach mehreren Dienstbesprechungen und erheblichem Einsatz der Fachberaterin fügten sich schließlich alle dem Mehrheitsbeschluß, das Projekt wie beabsichtigt durch-

zuführen. Das ist sicherlich auch auf ein gutes kollegiales Miteinander in der Schule und einfühlsame und hilfreiche Gesprächsführung seitens der Fachberaterin zurückzuführen.

Im Dezember trug sich also jede Lehrkraft mit einem der vorgeschlagenen Themen in die Liste ein, so daß für die acht Klassen

- 3x die Geschichte von der Arche Noah
- 2x das Thema Schöpfung
- 1x die Geschichte vom Turmbau zu Babel
- 1x das Gleichnis vom verlorenen Sohn
- 1x das Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner

ausgewählt wurde. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß keine Lehrerin in ein problemorientiertes oder ethisches Thema „ausgewichen“ war.

Die Fachberaterin nutzte die Weihnachtsferien, um entsprechendes Material auszuwählen und bereitzulegen. So standen ab Anfang Januar im Lehrerzimmer „Thementische“ bereit mit Bilderbüchern, Dias, Liedern, Texten mit theologischen und didaktischen Kommentaren, Schüler- und Lehrerhandbücher, Unterrichtsentwürfe und viele anderen Materialien. Die Gesprä-

che wurden von diesem Zeitpunkt an intensiver und themenbezogen und erfolgreich überwiegend in Kleingruppen. Es stellte sich heraus, daß jede Lehrkraft auch bei gleichem Thema andere und ganz persönliche Stärken einbrachte, so daß eine Klasse mit dem Schwerpunkt Werken und Kunst arbeitete, eine andere mit großen musikalischen Anteilen (Haydn: Schöpfung) und wieder eine andere in Rollenspielen und mit theaterpädagogischen Ideen. So stellte schließlich jede Klassenlehrerin ihr Programm für die drei Tage zusammen. Im Rückblick wurde die Themenfindung von einzelnen Lehrerinnen folgendermaßen skizziert:

Klasse 1a – Thema: Arche Noah

Themenfindung: „Leichter Zugang – Kl. 1 und Interesse an Tieren. Bücher aus der Bibliothek. Themenkonsens: Tiere im Lehrgang ‚Lesen durch Schreiben‘.“

Klasse 2b – Thema: Arche Noah

Themenfindung: „Meine Klasse interessiert sich sehr für die Tiere. Das Thema war mir vertraut, es läßt sich gut ein Bezug auf ‚heute‘ herstellen.“

Klasse 3a – Thema: Pharisäer und Zöllner

Themenfindung: „Auswahl aus Vorschlagsliste. Damals und heute: Aktualität der Kernaussage (Gleichnis), Bezüge zur Gefühlswelt von Kindern / der Menschen“

Klasse 4a – Thema: Schöpfung

Themenfindung: „Wenig Zutrauen in meine Fähigkeit, ein Religionsthema in einem so großen Umfang auszuarbeiten. Themenauswahl deshalb, weil es mit Musik (Haydn) zu verbinden war.“

Klasse 4b – Thema: Der Turmbau zu Babel

Themenfindung: „Da ich bisher noch nie Religion unterrichtet habe, mußte ich mir ein Thema wählen, das keine umfangreichen fachlichen Kenntnisse voraussetzt und außerdem viele Informationsmöglichkeiten für Vorbereitung sowie Durchführung ermöglicht.“

Die Eltern wurden zum einen durch einen Brief über das Vorhaben unterrichtet, zum anderen fanden auch Elternabende statt. Es konnte generell eine positive Grundhaltung vermerkt werden selbst bei den Eltern, die keiner christlichen Religion angehören. Lediglich in einer ersten Klasse kam am Tag vor dem Projekt ein Anruf: „Meiner Tochter X geht es nicht so gut. Sie kommt in den nächsten drei Tagen nicht zur Schule. Ich denke, es ist ja jetzt nicht so wichtig, sie schreiben und rechnen ja wohl nicht so viel...“ Der Hinter-

grund dieser Entschuldigung wäre wohl nur mit Kenntnis der genaueren Umstände zu beleuchten. Allen Beteiligten ist es im nachhinein klar, daß die Frage des Abmelde-rechts vom Religionsunterricht und die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme der nichtchristlichen Kinder nicht genügend durchdacht war.

Die Projektstage fanden schließlich wie geplant statt, und alles lief besser als erwartet. Den Rückmeldungen und Gesprächen ist zu entnehmen, daß dieser Unterricht oft ein gemeinsames Entdecken von Kindern und Lehrkräften war, viele Lehrerinnen hatten sich ja wie die Kinder gerade erst auf den Weg zu einem Verständnis der ausgewählten biblischen Geschichte gemacht. Vielleicht machte das die Sache auch besonders spannend. Auf jeden Fall gab es eindeutig positive Rückmeldungen seitens der Kinder und seitens aller Lehrkräfte. Da die Fachberaterin anschließend eine schriftliche Befragung im Kollegium durchgeführt hat, liegen relativ ausführliche Stellungnahmen vor, von denen hier nur einige besondere Beobachtungen und das jeweilige Fazit aufgeführt werden sollen. Sie werden hier so wiedergegeben, wie sie notiert wurden.

Besondere Beobachtungen:

Klasse 1 gerät in Unruhe durch abweichenden Stundenplan, zusätzliche Unruhe durch Praktikantenbesuch, Schüler fragen nach Matheunterricht, Arbeit an verschiedenen Stationen mit unterschiedlichen Techniken ist für die Klasse 1 sehr ungewohnt, überfordert einige Schüler.

Das schriftliche Äußern (eigenes Erleben / „Gebete“) wurde als besonders schwierig empfunden, die anderen Handlungsebenen z.T. begeistert mitgestaltet.

Schüler haben wenig Zugang zu Umweltproblemen. Sie neigen dazu, nur oberflächlich hinzusehen, mit dem Achseln zu zucken, um danach das Problem beiseite zu schieben.

Es waren alle Kinder sehr intensiv am Thema interessiert, bedingt durch unterschiedliche Darbietungen und Arbeitsformen waren 4 Stunden täglich überhaupt nicht zu lang!

Dankesbrief mit Bezug auf die heutige Situation eines jeden Tieres war zu schwierig.

Vorteile

- + drei Tage Zeit für ein Thema!
- + Gelegenheit für die Kinder zum Basteln, neue Arbeitsgruppen zu bilden
- + teilweise erstaunlich selbständige Gruppenarbeit
- + gemeinsames, vorzeigbares (?) Ergebnis
- + Austausch mit Kolleginnen: Material, Planung, Verlauf

Nachteile:

- „Vorschulkinder“ und „Störfreaks“ haben zu viel Bewegungsspielraum, sind teilweise orientierungslos.
- Leider bekam ich am Montag folgenden Anruf: „Meiner Tochter X geht es nicht so gut. Sie kommt in den nächsten 3 Tagen nicht zur Schule. Ich denke, es ist ja jetzt nicht so wichtig, sie schreiben und rechnen ja wohl nicht so viel...“

Fazit:

- Spaß aller Beteiligten am Thema, gute Resonanz bei den Schülern, Schüler sind stolz auf ihre Werke. Schüler lernten viele Dinge, die im normalen Unterricht zu kurz kommen. Klasse 1 braucht längeren Vorlauf für Einübung bestimmter Techniken. In Klasse 1 wäre ein je zweistündiges Projekt über die Woche verteilt mit Einüben in normalen Unterricht zu überdenken.
- Zum Schluß war die Zeit wieder knapp, und es mußte auch gekürzt werden. Ein sehr ergiebiges Thema, das auch für spätere Unterrichtsthemen Bedeutung haben wird bzw. vertieft werden kann.
- Erfolgreiche 3 Tage. Schüler waren motiviert, haben gut mitgearbeitet. Es war schön, viel Zeit für ein Thema zu haben.
- Ich würde es gut finden, wenn wir solche Projektstage regelmäßig durchführen könnten! Die Kinder waren begeistert, und auch ich habe viel dazugelernt! Für mich und die Kinder war es eine runde Sache!
- Das Thema hat die Kinder gut angesprochen, sie waren weitestgehend mit viel Eifer und Interesse bei der Sache. Sie hatten genügend Zeit für ihre Arbeit, und es war schön, einmal 3 Tage nur an einer Sache in Ruhe zu verweilen.
- Es hat mir Spaß gemacht, den Kindern auch. Wir konnten ganz neue Erfahrungen zusammen machen.

Das alles und vieles, was man nicht in Worten auf Papier bringen kann, ist durch das schnelle „Ja“-sagen eines Kollegiums entstanden! Viel ist dabei gelernt worden, von Schülerinnen und Schülern und von ihren Lehrerinnen.

Im Gespräch mit der Fachberaterin wurde zum einen deutlich, daß im nächsten Schuljahr kein Weg um einen „ordentlichen“ Religions- und auch Musikunterricht herumgeht. Es war aber auch klar, daß es für alle ein sehr interessantes, wenn auch mühsames Projekt war, auf das man sich möglicherweise irgendwann einmal wieder einlassen könnte. Für solch einen Fall hat sich das Kollegium vorgenommen, zur Entlastung die Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der kirchlichen Gemeinde zu suchen.

Karl Birker

Gedanken zur Schulreform

Die Diskussion um die Schule, um ihren Auftrag und die Form seiner Erfüllung, hat in den letzten Jahren einen unerfreulichen Verlauf genommen. Sie wird zum einen bestimmt durch wieder aufgeflamnte ideologische Grabenkämpfe, bei denen es in der Regel höchstens an zweiter Stelle um Pädagogik, um Bildungsinhalte und Ziele und deren methodisch-didaktische Vermittlung geht. Zum anderen ruft eine Verknappung von Ressourcen offenbar Hektik, wenn nicht sogar Panik bei manchen Eltern und Politikern hervor. Hinzu kommt, daß einige renommierte pädagogische Denker den Charakter der traditionellen Schule grundsätzlich in Frage stellen, ihnen eine Bildung und Erziehung der jungen Generation möglichst „nicht verschult“ vorschwebt, während de facto der Schule in und von der Gesellschaft immer mehr Aufgaben und Funktionen zugewiesen werden. Aufgrund der genannten Entwicklung, aber wohl auch anderer Faktoren, die ich nicht näher untersuchen will, erfolgt der-

zeit im übrigen kaum eine wirkungsvolle Unterstützung der Schulpraxis durch die Erziehungswissenschaft.

Dieser insgesamt wenig erfreuliche Tatbestand wurde jüngst wieder einmal deutlich bei der von unzufriedenen Gesamtschullehrern in Nordrhein-Westfalen ausgelösten Diskussion, die vielerorts, z. B. in der „Zeit“ vom 17.02.95, zu der Feststellung führte, daß „in mühsamer Kleinarbeit Schule für Schule, Schultyp für Schultyp saniert“ werden müsse als „Lehre aus dem Zusammenbruch der Gesamtschuleuphorie“. Würde diese Argumentation konsequent zu Ende geführt, dann hätte demnach nur die Konzeption, die hinter der Gründung von Gesamtschulen seit Ende der 60er Jahre gestanden hat, eine grundsätzliche Sanierung des Schulwesens leisten können, und da sie – so die Feststellung – nicht gelungen sei, zieht man sich auf kleinste Schritte zurück, die dann (Gott sei Dank?) das Ganze nicht in Frage stellen.

Dahinter stehen völlig unnötige Gener-

alisierungen, Pauschalisierungen und Absolutierungen, mit denen ja bekanntlich gedankliche Gegenpositionen so leicht und bequem mundtot gemacht werden können. Die Realität und das tatsächliche Problem lassen sich jedoch damit nicht eliminieren, und die Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation ist seit je ein Problem gewesen, dessen Lösung nicht ein für allemal gefunden werden kann, sondern um die sich jede in Verantwortung stehende Generation immer wieder neu bemühen muß, wenn sie nicht vor der Geschichte versagen will.

Wenn man nicht den simpelsten Weg geht und Maximalforderungen aufstellt, sondern mit den nicht unbeschränkten Hilfsmitteln verantwortungsbewußt umgehen will, dann scheint es mir sinnvoll, in die wohl immer schwierige Diskussion um Schule drei Begriffspaare einzuführen, die zunächst eher zur Analyse geeignet scheinen. In diesem Zusammenhang ist mir jedoch noch wichtiger, daß sie darüber hinaus hilfreich sind

beim Nachdenken über eine künftige Entwicklung des Schulwesens. Diese erfolgt derzeit unter recht schwierigen Bedingungen; ich nenne hier nur die Finanzknappheit der öffentlichen Hand, die nationalen Unterschiede im europäischen Einigungsprozeß, verstärkt durch die besonderen Verhältnisse in den neuen Bundesländern, die offenbar doch neu zu definierenden Aufgaben von Schule, nicht zuletzt aber die gegenüber früheren Zeiten erheblich geänderte Sozialisation der Kinder.

Die Begriffspaare lauten:

1. Quantität – Qualität;
Motto: „Unsere Zeit kennt den Preis von allem und den Wert von nichts“
2. Effizienz – Effektivität;
Motto: „Die Hauptsache ist der Effekt“ (aus einem Musical)
3. Perfektion – Optimierung;
Motto: „Nur wer strebend sich bemüht, den können wir erlösen!“ (Goethe); „Sieg der Perfektion bedeutet Stillstand.“ (R. Kahl)

Sie sind keine Antinomien, deren Wert auch für die Pädagogik in letzter Zeit wieder entdeckt wird, sondern ich fasse sie zumindest gedanklich als echte Gegensätze auf, auch wenn sie scheinbar so nahe beieinander stehen. Sie sind auch nicht – wie ich sie verstehe – dialektisch oder wie auch immer auf einer höheren Ebene aufzulösen.

1. Quantität – Qualität

In unserem Leben generell, aber eben auch in der Schule wird häufig in unangemessener Weise die in der Wissenschaft oft notwendige und zumindest sehr hilfreiche Methode, Forschungsgegenstände quantitativ zu (er)fassen, auf allgemeine Erscheinungen übertragen. Es wird gar nicht erst der Versuch gemacht, die Validität dieser Methode im Hinblick auf die daraus resultierende Aussage und Beurteilung zu hinterfragen. Als eklatantes Beispiel aus dem Schulbereich seien die Statistiken zur Unterrichtsversorgung angeführt: 101% ist in jedem Fall besser als 98%, und darüber wird dann lange gestritten. Ähnliche Beispiele gibt es zuhauf: Angaben über die staatlichen Bildungsaufwendungen, gern auch im internationalen Vergleich, Zahlen von Abschlüssen, Quoten von Beteiligung dieser oder jener gesellschaftlichen Gruppen etc.. All diese statistischen Aussagen haben, be-

zogen auf eine konkrete Fragestellung, ihren Wert. Das Schlimme ist, daß daraus weiterführende Schlüsse auf Qualität gezogen werden, die sich gar nicht darauf stützen lassen. Qualität ist mit einer eingeeengten Fragestellung, wie sie quantitativen Aussagen immer zugrunde liegen muß, nicht zu bestimmen. Sie gelangt aber bei einer solchen Fragestellung auch gar nicht erst ins Blickfeld. Dies gilt selbstverständlich für ein so komplexes Gebilde wie Schule uneingeschränkt. Wohl auch deshalb sind von der Wissenschaft die Systemvergleiche zwischen integrierten und segregierten Schulorganisationen Anfang der 80er Jahre eingestellt worden. Diese Erkenntnis rechtfertigt jedoch m. E. nicht den Rückzug auf die Einzelschule und damit die Aufgabe genereller Aussagen zu Managementproblemen. Nur die Fragestellung muß anders lauten: Nicht „die Gesamtschule“ oder „das gegliederte Schulwesen“ ist besser, sondern: Welche Organisationsformen von Schule erleichtern unter bestimmten Vorgaben und bei gegebenen gesellschaftlichen (eventuell auch regionalen) Umständen die Erreichung von klar definierten Zielsetzungen?

2. Effizienz – Effektivität

Es ist in bezug auf die Beratungsaufgabe festgestellt worden, daß sich in den staatlichen Schulbehörden viel Kompetenz und Engagement ansammelt, daß diese Effizienz jedoch nicht in dem erhofften Maße effektiv ist, also zu einer wirkungsvollen Hilfestellung für die Schulen und damit zu deren Verbesserung führt. Wenn dieser Gegensatz in der deutschen Sprache als etwas gekünstelt empfunden werden sollte, so weise ich auf die Unterscheidung von „efficiency“ und „effectiveness“ im Englischen hin: Gemeint ist, daß persönliche Tüchtigkeit in fachlicher und allgemeiner Hinsicht nicht notwendig auch zu wirkungsvollem Handeln führt. Der Wunsch, effektiv gerade auch dann zu sein, wenn das Handeln anderer Menschen mitbedacht werden muß, bedarf zusätzlicher und sicherlich nicht immer einfacher Überlegungen und Bemühungen. Diese allgemeine Feststellung trifft eben auch sehr auf das System Schule zu. Es genügt nicht, „an sich“ ein tüchtiger Lehrer oder ein gewissenhafter und fleißiger Schulleiter zu sein. Ich meine, daß schon in der Ausbildung dieser Aspekt mehr beachtet werden sollte, wenngleich unter dem Stichwort „Beratung“ hier in den letzten Jahren schon einiges geschehen ist.

3. Perfektion – Optimierung

Reinhard Kahl hat in einem lesenswerten Aufsatz dargelegt, wie sich in großen Unternehmen die Abkehr von einem Streben nach Perfektionismus vollzieht, um Kreativität, Mitarbeiterverantwortung und letztlich auch bessere Ausnutzung von Ressourcen zu erreichen. Er weist darauf hin, daß die Angst, Fehler zu machen, lähmt, und daß das Prinzip von Vorgesetzten, auf Fehlersuche bei den Untergebenen zu gehen, diese frustriert und demotiviert.

Auf unser Thema übertragen heißt das für mich, daß die Tatsache, daß z. B. die Gesamtschule ihre selbstgesetzten Ziele nur unvollkommen erreicht hat, weder unbedingt bedeutet, daß diese Ziele falsch waren, noch daß sie als Schulform versagt hat. Diese Aussage sollte nicht als Apologetik mißverstanden werden: Sowohl die Ziele der Bildungsreform der 60er Jahre wie auch die Art, wie sie erreicht werden sollten, sind durchaus „frag-würdig“ im eigentlichen Sinne des Wortes. Interessanterweise sind sie von den Gesamtschulen selbst, sozusagen im Vollzug, hinterfragt und an vielen Stellen auch korrigiert worden, so daß man zu Recht inzwischen von der dritten Generation der Gesamtschulen spricht. Dabei sollte wohl zwischen den Zielen und den Formen, sich ihnen zu nähern, unterschieden werden. Es ist übrigens absurd, Reformern vorzuwerfen, daß sie hohe Standards formuliert haben. Vorwerfen könnte man ihnen ggf. nur, wenn sie diese Standards verabsolutieren.

Es geht aber gar nicht nur und nicht einmal vordringlich um die Gesamtschule. Die entscheidende Frage ist doch, ob diese Zielsetzungen nicht für das ganze Schulwesen richtig und wichtig waren und sind. Wenn das so ist – und vor 25 Jahren gab es ein sehr breites Spektrum von politischer und fachlich-pädagogischer Zustimmung –, dann müßte vor einer so weitgehenden Verurteilung der Gesamtschulentwicklung, wie sie derzeit vielfach erfolgt, zumindest untersucht werden, ob man diesen Zielen für die Gesamtheit der Schüler bei anderen Organisationsformen und Verwaltungsvorgaben, also z.B. im Bereich des gegliederten Schulwesens, näher gekommen ist als mit der Organisationsform der Gesamtschulen. Es könnte daraus sogar ein Sinn der Einzelschulbetrachtung abgeleitet werden, da es „die Gesamtschule“, „das Gymnasium“ oder „die Realschule“ in Deutschland nicht gibt. Ein völliger Verzicht auf generelle Aussagen ist jedoch entweder eine politische

Kapitulation oder eine Unterschätzung wissenschaftlicher Forschungsmöglichkeiten. Wenn die Wissenschaft in enger Zusammenarbeit mit der Praxis aufgrund konkreter und eingeschränkter Fragestellungen arbeitet, kann sie durchaus zu allgemeingültigen Aussagen gelangen. Die Gefahr, die in dem Streben nach Perfektion für pragmatische Lösungen, aber auch für ein humanes Umgehen miteinander liegt, rechtfertigt nicht, das Bemühen um Optimierung in einem gegebenen zeitlichen und räumlichen Rahmen aufzugeben.

Aus meiner Sicht eines Schulaufsichtsbeamten, der sich seit 20 Jahren um eine sinnvolle Verbindung von Theorie (im Sinne von abgesicherten Forschungsergebnissen, aber auch philosophischen Betrachtungen) und Praxis (i. S. von reflektierten konkreten Erfahrungen bei der Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und rechtlichen Vorgaben, aber auch unmittelbarer Konfrontation mit den Anforderungen der Gesellschaft an die Schule) bemüht, will ich aus diesen eher theoretischen Erörterungen einige Folgerungen ziehen, die sowohl die Qualität unseres Bildungswesens wie auch einen effektiven Einsatz von erkennbar begrenzten Ressourcen berücksichtigen. Diese Vorschläge sollen an aktuellen Themen zeigen, daß mit Hilfe der oben angeführten Begrifflichkeiten durchaus konkrete Aussagen möglich sind. Da bewußt mehrere Bereiche angesprochen werden sollen, können die einzelnen Vorschläge nicht so breit dargestellt werden, wie es eigentlich notwendig wäre. Sie sollen aber gerade in ihrer Gesamtheit Denkanstöße geben.

1. Der erste Vorschlag kann nur der Appell an alle Bildungspolitiker und Verbandsfunktionäre (einschließlich Elternverbände) sein, die ideologisch begründete Symstendiskussion einzustellen. Wenn landesweit durchschnittlich mindestens 25 % der Eltern echtes Interesse an Gesamtschulen zeigen, so sollten die anderen 75 % dieses ohne Murren akzeptieren. Die damit eingesparte Energie sollte sich auf die Optimierung der eigenen Schule oder Schulform konzentrieren. Das eigene System wird durch Schimpfen auf das andere nicht besser.

2. Wichtig ist ein entschlossener Abbau formaler Vorgaben. In bezug auf Verwaltungsabläufe wird darüber auch schon sehr ernst nachgedacht, etwa

im Zusammenhang mit der Reform der Schulverwaltung. Die Regeldichte im Schulbereich ist eindeutig zu groß. Sie verhindert nicht nur oftmals eine sinnvolle Lösung in Einzelfällen, sondern verführt auch dazu, Sachverhalte überwiegend unter dem Gesichtspunkt der Vermeidung formaler Fehler zu betrachten und nicht so sehr mit dem Willen, Probleme sachangemessen zu lösen. Damit muß allerdings auch der Mut verbunden sein, Verantwortung zu übernehmen.

3. Als Beispiel für einen nicht effektiven Einsatz von Kraft und Energie sei die derzeitige Form der Abiturprüfung genannt. Ihre vordringliche Aufgabe ist die Feststellung der allgemeinen Studierfähigkeit. (Diese bezieht sich im übrigen auf eine Person, nicht auf eine Summe von Einzelleistungen.) Der damit verbundene Verwaltungs- und Aufsichtsaufwand steht insbesondere im schriftlichen Teil in keinem angemessenen Verhältnis zu den Zielen (Vergleichbarkeit der Anforderungen, Sicherstellung der Einhaltung der inhaltlichen und formalen Standards) und deren Erreichung, zumal letztlich doch die Verantwortung bei den beteiligten Lehrkräften liegt, sowohl in der Vorbereitung als auch bei der Durchführung der Prüfung. Daher schlage ich vor, daß die schriftlichen Noten in den Schuljahren 12 und 13 in der Verantwortung der Schule ermittelt werden, wobei in bestimmten Prüfungs- und Leistungsfächern Prüfungskommissionen wie bisher gebildet werden. Eine Einsichtnahme der Schulbehörde ist jederzeit möglich. Die mündlichen Prüfungen finden dagegen in mindestens zwei Fächern und unter verstärkter Beteiligung der Schulaufsicht statt.

4. Gerade auch im Vergleich mit europäischen Regelungen sollte bei aller damit verbundenen Schwierigkeit doch noch einmal sehr ernsthaft über eine Reduzierung der Schulzeit auf 12 Jahre nachgedacht werden, wobei der (freiwillige) 10. Jahrgang weitgehend der Orientierung über den weiteren Bildungsweg, über Lernformen und Lebensformen dienen sollte. Die dadurch gewonnenen Ressourcen müßten zur Qualitätsverbesserung in der verbleibenden Schulzeit eingesetzt werden (z. B. nicht zu große Klassen, individuelle

Fördermaßnahmen, Ausbau von Ganztags- und Vollen Halbtags-schulen etc.). In offenen Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern und mit Lehrkräften wird durchaus deutlich, daß dies ohne wesentliche Einbußen an Bildungsinhalten geschehen kann. Andererseits kann es der individuellen Entwicklung in der Regel nicht zuträglich sein, wenn eine berufliche Tätigkeit von Akademikern so spät wie augenblicklich aufgenommen wird, ganz abgesehen von den jüngeren europäischen Mitbewerbern.

Als Ausgleich für eine verkürzte Schulzeit sollte das tertiäre Bildungssystem (freie Erwachsenenbildung, berufliche Weiterqualifikation) ausgebaut werden. Dort könnten viele Bildungsinhalte aufgrund der gemachten Erfahrungen und der spezifischen Motivation sehr viel effektiver vermittelt werden als in einer überlangen Schulzeit.

5. Das duale System sollte in Zusammenarbeit mit den Berufsverbänden stärker praxisbezogen gestaltet werden. Ein zweiter Berufsschultag ist teuer, bringt wohl kaum den erhofften Bildungsgewinn und scheint eben doch die Bereitschaft zu reduzieren, Berufsanfänger auszubilden. Auch in diesem Zusammenhang gilt das zum Schluß des vorherigen Punktes Gesagte, nämlich des Ausbaus der individuell wahrzunehmenden Bildungsangebote.

Es versteht sich nach den einleitenden Bemerkungen von selbst, daß diese Vorschläge nicht dem gegenwärtigen Trend in der schulpolitischen Diskussion entsprechen. Sie sind jedoch jeder für sich durchaus nicht sonderlich originell. Wichtig wäre mir der Argumentationszusammenhang, damit sie nicht in eine „Denk-Schublade“ abgelegt werden. Ihre Einbeziehung in die notwendigen Reformüberlegungen, die nicht überwiegend von äußerlichen Zwängen und ideologischen Positionen bestimmt sein sollten, könnte den Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen, die letztlich die Konsequenzen zu tragen haben, Luft für ihre eigentlichen Aufgaben verschaffen, nämlich der Erziehung und Bildung junger Menschen.

Literatur

Reinhard Kahl in: Frithjof Hager u. a. (Hrsg.): Bildung macht Verantwortung. Leipzig (Reclam) 1994

GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Thekla Röhrs

Lasset uns den Frieden tun!

Ein Gottesdienst am Buß- und Bettag 1995 in der St.-Jakob-Kirche in Peine
mit SchülerInnen und LehrerInnen der Burgschule (7. – 10. Schuljahr der Hauptschule)

Zum Gottesdienst

Dieser Gottesdienst wurde in Zusammenarbeit mit LehrerInnen der Burgschule vorbereitet, die mit der Bitte um einen Gottesdienst zum Buß- und Bettag an das Pfarramt herangetreten waren. Bei den Vorüberlegungen zum Gottesdienst war uns wichtig, die Friedensdekade mit dem Buß- und Bettag in Verbindung zu setzen, wobei wir uns von der Beobachtung leiten ließen, daß den SchülerInnen die Bereitschaft zur Gewalt, um eigene Interessen durchzusetzen, durchaus bekannt ist. Daher ging es zunächst um eine Sensibilisierung der SchülerInnen für den Begriff „Gewalt“ (Text von Astrid Lindgren). Mit Hilfe der „Hände-Meditation“ sollten sich die SchülerInnen ihrer eigenen Bereitschaft zur Gewalt und ihrer Körpersprache im Schulalltag bewußt werden. Die Predigt hatte vor allem die Aufgabe, den SchülerInnen – in der Stille (jede und jeder für sich!) – die Möglichkeit zu geben, die eigenen Anteile am ‘Unfrieden’ in der Schule, in der Familie, unter FreundInnen zu erkennen. Außerdem sollte mit

der Geschichte „Die Träumerin“ dem Gedanken ‘Ich allein kann sowieso nichts verändern...’ entgegengewirkt werden. Als letzten Schritt wurden die SchülerInnen aufgefordert, konkrete, für sie gehbare Schritte zu formulieren und schriftlich festzuhalten. Die ‘geschriebenen Schritte zum Frieden’ wurden dann – vorn im Altarraum – in eine vorgezeichnete „Friedenstaube“ von den SchülerInnen geklebt (s. Folienvorlage 5). Damit sollte deutlich gemacht werden, daß wir alle „Kleine Schritte zum Frieden gehen können“.

Gottesdienstverlauf

Begrüßung

Lied: Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind (EG 564)

Eingangsgebet

Textlesung: Der barmherzige Samariter, Lk 10, 25ff (SchülerInnen und Lehrer)

Lied: Liebe ist nicht nur ein Wort (EG 613)

Textlesung: Niemals Gewalt, von Astrid Lindgren (LehrerIn)

Lied: Sind so kleine Hände, von Bettina Wegner (SchülerInnen und Lehrer)

Ansprache

Lied: Hilf, Herr, meines Lebens (EG 419)

Aktion

Lied: Gib uns Frieden jeden Tag (EG 425)

Fürbitten mit Kyrie-Ruf (SchülerInnen und Pastorin)

Vaterunser

Lied: Komm, Herr, segne uns (EG 170)

Sendung und Segen

Orgelmusik

Materialien

Astrid Lindgren: „Niemals Gewalt!“

Sie war eine junge Mutter zu der Zeit, als man noch an diesen Bibelspruch glaubte, dieses „wer die Rute schont, verdirbt den Knaben“. Im Grunde ihres Herzens glaubte sie wohl gar nicht daran, aber eines Tages hatte ihr kleiner Sohn etwas getan, wofür er ihrer Meinung nach eine Tracht Prügel verdient hatte, die erste in seinem Leben. Sie trug ihm auf, in den Garten zu gehen und selber nach einem Stock zu suchen, den er ihr dann bringen sollte. Der kleine Junge ging und blieb lange fort. Schließlich kam er weinend zurück und sagte: „Ich habe keinen Stock finden können, aber hier hast du einen Stein, den kannst du ja nach mir werfen.“ Da aber fing auch die Mutter an zu weinen, denn plötzlich sah sie alles mit den Augen des Kindes. Das Kind mußte gedacht haben: „Meine Mutter will mir wirklich weh tun, und das kann sie ja auch mit einem Stein.“

Sie nahm ihren kleinen Sohn in die Arme, und beide weinten eine Weile gemeinsam. Dann legte sie den Stein auf ein Bord in der Küche, und dort blieb er liegen als ständige Mahnung an das Versprechen, das sie sich in dieser Stunde selber gegeben hatte: „NIE-MALS GEWALT!“

(aus: WIDER REDEN. Worte gegen Gewalt. Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels 1950-1992. Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Heimstetten bei München 1993)

Ansprache

Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Lehrerinnen und Lehrer, liebe Gemeinde!

„Niemals Gewalt“ so heißt die kleine Geschichte von Astrid Lindgren, die uns vorhin Frau N.N. vorgelesen hat.

„Niemals Gewalt“: ich bin immer noch davon überzeugt, daß sich eigentlich jeder Mensch wünscht, niemals Gewalt erleben zu müssen, niemals Gewalt anzuwenden, um das eigene Ziel zu erreichen. Auch wenn die Bilder im Fernsehen und manche Szenen auf dem Schulhof oder auf der Straße uns ganz anderes zeigen.

Vielleicht denkt Ihr jetzt: Ach, die ist Pastorin, die muß so reden, obwohl doch jeder Mensch weiß, daß es eine Welt ohne Gewalt gar nicht geben wird. Daß es eine Welt ohne Gewalt nur in unseren Träumen gibt. André Heller, ein Sänger aus Österreich, hat einmal gesagt: „Ich glaube an die Wirklichkeit meiner Träume, weil ich meine Träume für die Wirklichkeit halte.“ Ja, auch ich glaube immer noch daran, daß es eine Welt ohne Gewalt geben kann. Daß es eine Welt geben kann, in der Menschen friedlich miteinander leben. Und es wäre schlimm, wenn wir Menschen diesen Traum aufgeben würden. Denn erst dann wäre der Gewalt 'Tor und

Tür' geöffnet, erst dann würde sich nur noch der Stärkere durchsetzen.

Vielleicht denkt jetzt die eine oder der andere von Euch, von Ihnen: „Wieso? Ich habe doch gar nichts mit Gewalt zu tun. Ich tue doch niemandem weh! Das sind doch die anderen.“

Vielleicht ist das bei manchen von uns auch so. Ich will das gar nicht bestreiten.

Und doch: so gewaltfrei, so friedlich, wie wir meistens von uns selbst denken, sind wir oftmals gar nicht. Ich denke da z. B. an die Sprache unserer Hände, ja, unsere Hände können sprechen! Unsere Hände sagen

über das, was wir möchten, was wir vorhaben, ja, sogar über das, was wir denken, eine Menge aus. Oft viel eher als unser Mund. Wenn wir auf die Sprache unserer Hände achten, dann wird uns bewußt, wo und wie wir alles andere als friedlich sind.

Unsere Hände sprechen. Und ich möchte mit Euch und mit Ihnen mir jetzt Bilder von Händen ansehen. Hände, die eine deutliche Sprache sprechen. (Bilder von Händen aus KU-Praxis „Werkstatt Frieden – Den Frieden gestalten“, Nr. 25, auf Folie kopiert, dazu Textmeditation (leicht verändert) aus demselben Heft.)



Folienvorlage 1

Wir sehen zwei Fäuste, die miteinander kämpfen. Es wird einen Sieger geben und einen Verlierer. Beide aber werden Wunden davontragen.

Ich denke daran, daß manche Meinungsverschiedenheit in der Schule mit den Fäusten ausgetragen wird.

Aber ist es wirklich ein Sieg, wenn einer seine Meinung mit Gewalt durchsetzt und dann dafür nicht gemocht wird?

Ist es wirklich ein Sieg, wenn einer auf diese Art und Weise recht behält und sich die anderen dann von ihm zurückziehen?



Folienvorlage 2

Das Bild stellt zwei abwehrende Hände dar. Wollen sie sich vor jemandem schützen? Oder sagen diese Hände: Laß mich in Ruhe, ich will nichts von deinen Problemen hören, mit dir will ich nichts zu tun haben?

Diese Hände drücken Abstand zum Mitmenschen aus.

Ich denke daran, daß wir oft diese Handbewegung machen, wenn jemand in Not ist. Gerade dann, wenn Menschen Hilfe bräuchten, wenden wir uns oft von ihnen ab.



Folienvorlage 3

Das dritte Bild stellt einen Daumen dar, der nach unten zeigt. Das ist ein Bild, wo Unterdrückung und Druck auf jemanden ausgeübt wird. Wie oft sagen wir: „Wenn du zu uns gehören willst, dann mußt du

dies oder das tun.“ oder „Wenn du nicht dies und das tust, dann...“ Solche Sätze setzen Menschen unter Druck. Dabei wissen wir doch alle, daß es anders auch geht.



Folienvorlage 4

Das letzte Bild zeigt uns zwei Hände, die ineinander liegen. Das ist ein Bild für Versöhnung, Frieden, Zusammenarbeit und

Einigung. Einander die Hand reichen, das heißt, man fängt neu miteinander an, einer gibt dem anderen eine Chance.

Ja, liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Gemeinde! Unsere Hände können sprechen. Sie sprechen oftmals sogar eine eindeutige Sprache. -

Wenn wir heute am Buß- und Betttag gemeinsam Gottesdienst feiern, dann bedeutet das eben auch, darüber nachzudenken, wo wir selbst nicht immer so sind, wie wir eigentlich im Sinne Gottes sein sollten. Wo

wir selbst, jede und jeder einzelne von uns am Streit – ich möchte lieber „Unfrieden“ sagen – am Unfrieden in unserer Schule oder in unserer Familie beteiligt sind. (Stille)

Mancher von uns mag jetzt denken: „Ach, ich allein kann ja doch nichts ändern! Die Welt ist halt so. Auch wenn ich sie mir eigentlich ganz anders wünschen würde.

Auch wenn ich mir die Welt voller Frieden wünsche!“

Ich möchte eine Geschichte erzählen, eine Geschichte von einem Mädchen, die einmal träumte: Sie träumte von Frieden. Es gab keinen Krieg mehr, auch keinen Haß und keinen Streit.

Meinungsverschiedenheiten endeten immer damit, daß einer den anderen überzeugte oder daß ein Kompromiß gefunden wurde. Friedlich, freundlich und liebevoll gingen die Menschen miteinander um. Niemand mußte Angst haben, verletzt zu werden, weder durch Worte noch durch Blicke noch gar durch Waffen. Doch als die Träumerin wach wurde, sah sie, wie die Wirklichkeit ist. Und schnell schloß sie die Augen wieder und träumte weiter.

Sie träumte vom Vertrauen, und es war ein wunderschöner Traum. Niemand hatte mehr Angst vor einem anderen, niemand brauchte zu befürchten, er würde enttäuscht werden. Wer Hilfe oder einen Rat brauchte, konnte dies erbitten, ohne befürchten zu müssen, ausgelacht zu werden. Die Menschen nahmen einander ernst.

Aber als die Träumerin die Augen aufmachte, sah sie, wie die Wirklichkeit ist, und schnell schloß sie die Augen, um weitzuträumen.

Und sie träumte von der Liebe. Es war ein schöner Traum, denn alle Menschen gingen voll Vertrauen und friedlich miteinander um. Alles, was die Menschen miteinander und füreinander taten, entsprang der Liebe. Das Helfen, das Teilen und die Sorge, daß es allen gut geht. Es war ein wunderschöner Traum. Und die Träumerin öffnete ihre Augen, sah, wie die Wirklichkeit ist, und wünschte sich, ihre Augen nie wieder öffnen zu müssen.

Da war ein anderer, der sprach von Frieden, von Vertrauen, von Liebe. Er sagte: „Du, mach ernst mit Gott in deinem Leben. Versuche, daß er dir wichtig wird. Gott und seine Gebote. Versuche daran zu glauben, daß du für Gott wichtig bist, daß er dich ernst nimmt. Laß dich in deinem Leben von Gott tragen.“ Und er sagte: „Hab Achtung vor dem Menschen, mit dem du zusammen bist. Nimm ihn so ernst und achte ihn so, wie du ernst genommen und geachtet werden willst. Vertraue dem anderen so, wie auch du für dich Vertrauen erhoffst. Gestehe ihm die gleichen Rechte zu, die du auch für dich in Anspruch nehmen möchtest. Liebe deinen Nächsten, so gut du es vermagst.“ Und er sagte: „Hab auch dich selbst lieb. Denn es ist wichtig, daß es dich gibt. Es ist gut, daß es dich gibt. Auch wenn es an dir oder in dir Dinge gibt, die du selbst nicht gut findest – das Gute und Schöne in dir ist größer und stärker, wenn du nur genügend willst. Liebe auch dich selbst.“

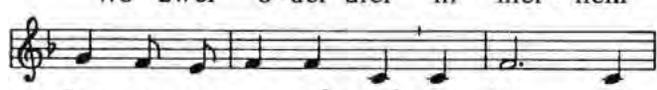
(leicht verändert aus: L. Bindels/R. Korte, „Symbolgeschichten für junge Leute“, Don Bosco Verlag, 2. Auflage, München 1992).
Amen.

564

1.



Wo zwei o-der drei in mei-nem



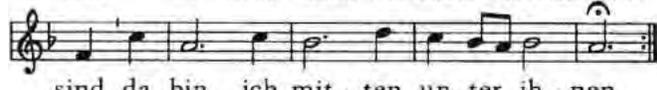
Na-men ver-sam-melt sind, da bin ich



mit-ten un-ter ih-nen. Wo zwei o-der



drei in mei-nem Na-men ver-sam-melt

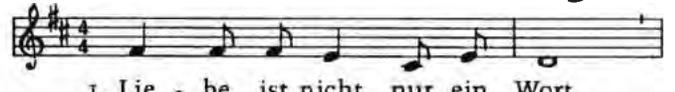


sind, da bin ich mit-ten un-ter ih-nen.

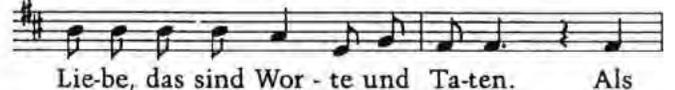
T: MATTHÄUS 18,20

KANON FÜR 2 STIMMEN: JESUSBRUDERSCHAFT
GNADENTHAL 1972

613



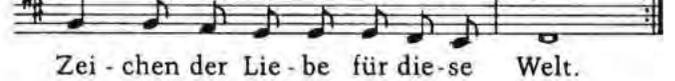
1. Lie-be ist nicht nur ein Wort,



Lie-be, das sind Wor-te und Ta-ten. Als



Zei-chen der Lie-be ist Je-sus ge-bo-ren, als



Zei-chen der Lie-be für die-se Welt.

2. Freiheit ist nicht nur ein Wort, / Freiheit, das sind
Worte und Taten. / Als Zeichen der Freiheit ist Jesus
gestorben, / als Zeichen der Freiheit für diese Welt.

3. Hoffnung ist nicht nur ein Wort, / Hoffnung, das
sind Worte und Taten. / Als Zeichen der Hoffnung ist
Jesus lebendig, / als Zeichen der Hoffnung für diese
Welt.

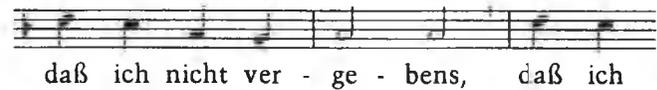
T: ECKART BÜCKEN 1973

M: GERD GEERKEN 1973

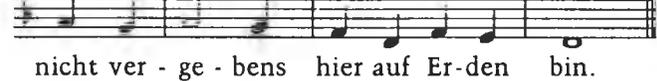
419



1. Hilf, Herr mei-nes Le-bens,



daß ich nicht ver-ge-bens, daß ich



nicht ver-ge-bens hier auf Er-den bin.

2. Hilf, Herr meiner Tage, / daß ich nicht zur Plage, /
daß ich nicht zur Plage meinem Nächsten bin.

3. Hilf, Herr meiner Stunden, / daß ich nicht gebun-
den, / daß ich nicht gebunden an mich selber bin.

4. Hilf, Herr meiner Seele, / daß ich dort nicht fehle, /
daß ich dort nicht fehle, wo ich nötig bin.

5. Hilf, Herr meines Lebens, / daß ich nicht vergebens, /
daß ich nicht vergebens hier auf Erden bin.

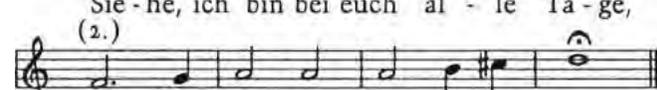
Dazu kann (auch im Kanon) gesungen werden:

(1.)



Sie-he, ich bin bei euch al-le Ta-ge,

(2.)



al-le Ta-ge bin ich bei euch.

T: GUSTAV LOHMANN 1962;

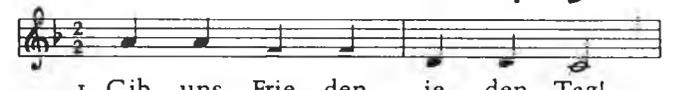
STR. 3 MARKUS JENNY 1970

M: HANS PULS 1962

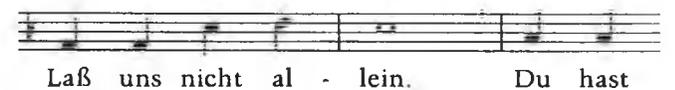
KANON FÜR 2 STIMMEN: WOLFGANG FISCHER 1967

Mt 28,20

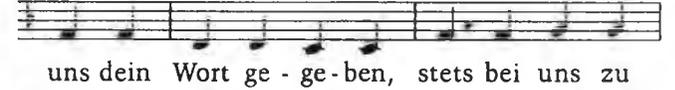
425



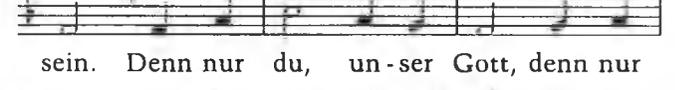
1. Gib uns Frie-den je-den Tag!



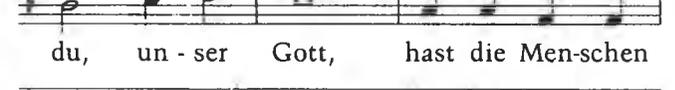
Laß uns nicht al-lein. Du hast



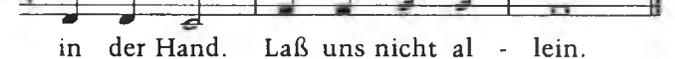
uns dein Wort ge-ge-ben, stets bei uns zu



sein. Denn nur du, un-ser Gott, denn nur



du, un-ser Gott, hast die Men-schen



in der Hand. Laß uns nicht al-lein.

2. Gib uns Freiheit jeden Tag! / Laß uns nicht allein. /
Laß für Frieden uns und Freiheit / immer tätig sein. /
Denn durch dich, unsern Gott, / denn durch dich, un-
sern Gott, / sind wir frei in jedem Land. / Laß uns nicht
allein.

3. Gib uns Freude jeden Tag! / Laß uns nicht allein. /
Für die kleinsten Freundlichkeiten / laß uns dankbar
sein. / Denn nur du, unser Gott, / denn nur du, unser
Gott, / hast uns alle in der Hand. / Laß uns nicht allein.

T: STR. I UND M: RÜDEGER LÜDERS 1963;

STR. 2-3: KURT ROMMEL 1963

I70

1. Komm, Herr, seg - ne uns, daß wir
son - dern ü - ber - all uns zu
uns nicht tren - nen, Nie sind wir al - lein,
dir be - ken - nen. stets sind wir die Dei - nen. La - chen o - der
Wei - nen wird ge - seg - net sein.

2. Keiner kann allein Segen sich bewahren. / Weil du reichlich gibst, müssen wir nicht sparen. / Segen kann gedeihn, wo wir alles teilen, / schlimmen Schaden heilen, lieben und verzeihn.

3. Frieden gabst du schon, Frieden muß noch werden, / wie du ihn versprichst uns zum Wohl auf Erden. / Hilf, daß wir ihn tun, wo wir ihn erspähen – / die mit Tränen säen, werden in ihm ruhn.

4. Komm, Herr, segne uns, daß wir uns nicht trennen, / sondern überall uns zu dir bekennen. / Nie sind wir allein, stets sind wir die Deinen. / Lachen oder Weinen wird geseget sein.

T UND M: DIETER TRAUTWEIN 1978



Folienvorlage 5

Aktion

Unfrieden gibt es in unserer Welt an vielen Orten. Aber „Viele kleine Leute, an vielen kleinen Orten, die viele kleine Dinge tun, werden das Gesicht der Erde verändern.“ So heißt es in einem afrikanischen Sprichwort.

Wir haben darüber nachgedacht, wo wir selbst am Unfrieden beteiligt sind. Wir wollen auch zeigen, wie mit kleinen Schrit-

ten Frieden erreicht werden kann. Deshalb werden wir jetzt kleine Zettel und Stifte austeilten, und ich bitte alle, die dann einen Zettel haben, daß sie darauf schreiben, was sie in der nächsten Zeit für den Frieden – in der Schule – Zuhause – hier in der Stadt – tun wollen. Wir werden später die Zettel einsammeln und hier auf das Bild kleben. (Aktion)

Kleine Schritte des Friedens können den Unfrieden in der Welt zurückdrängen. Da-

für ist die Friedenstaube ein Symbol. Jeder einzelne, jede einzelne kann etwas dafür tun, daß unsere Welt friedvoller wird, und kein Beitrag dafür ist umsonst. (Einiges, von dem was aufgeschrieben worden ist, wird vorgelesen)

Gott wird uns auf unserem Weg, 'das Gesicht der Erde zu verändern' begleiten, bis hin zu seiner Welt, in der es keinen Unfrieden mehr geben wird. Amen.

(aus Pelikan Sonderheft: Den Buß- und Betttag gestalten)



DM 10,-



DM 19,-

Welch dich liebe Schulgottesdienst

Mittwoch, den 20.11.1996

Buß - und Betttag

9.45 - 10.45 Uhr

Sankt Marienkirche Winsen

Ulrich Junak

Schulgottesdienst am Buß- und Betttag –

Predigt zu Lk 15,11-32 am Mittwoch, dem 20.11.96, St. Marien, Winsen

Der Schulgottesdienst fand von 9.45 bis 10.45 – also während der 3. und 4. Schulstunde in der St. Marienkirche in Winsen statt. Die Kirche befindet sich ca. 15 Minuten zu Fuß von den BBS Winsen. Es waren etwa 300 Schülerinnen und Schüler erschienen. Zum Teil waren Kolleginnen und Kollegen mit ihren ganzen Klassen gekommen.

Ich hatte im Vorfeld die Kolleginnen und Kollegen angesprochen, die jeweils am Mittwoch in der 3. und 4. Stunde Unter-

richt haben, und sie gebeten, für diesen Gottesdienst Werbung zu machen. Außerdem hatte ich einen Zettel vorbereitet, auf dem mir zwecks Planung Rückmeldung gegeben werden sollte.

Der Rücklauf dieser Zettel war Grundlage für die Planung des Gottesdienstes. Zusätzlich habe ich in der Schule mit Plakaten für den Gottesdienst geworben. Die Plakate konnte ich ganz einfach auf dem Computer und dem DIN A3-Farbdrucker der Malerabteilung unserer Schule erstel-

len. Zur Durchführung habe ich mit der Kirchenband von St. Marien, in der ich selbst mitspiele, zusammengearbeitet. Wir haben Lieder eingeübt, die einen Bezug zum Thema haben, aber nicht aus der Kirchenmusikszene stammen. Textteile des Gottesdienstes wurden überwiegend von zwei Mädchen aus der Jugendarbeit, die im Lesen von Texten bereits geübt sind, vorgetragen.

Am Ende des Gottesdienstes hatten Teilnehmer/innen die Gelegenheit, im Seiten-

schiff der Kirche auf zwei dafür aufgebauten Tischen eine Kerze anzuzünden. Ich hatte dafür 150 Teelichter in Glasschalen vorbereitet. Das Ganze habe ich erst am Ausgang angeboten, weil ich mir nicht sicher war, ob die Schülerinnen und Schüler während des Gottesdienstes aufstehen würden, um so ein Licht anzuzünden. Am Ausgang brannten jedenfalls am Ende alle von mir zur Verfügung gestellten Lichter auf den beiden Tischen.

Der Gottesdienst fand bei Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen ausnahmslos ein positives Echo.

Begrüßung

Ich begrüße Euch zu unserem Schulgottesdienst am Buß- und Bettag. Ich freue mich, daß so viele hier sind.

Wenn ich verliebt bin, könnte ich die ganze Welt umarmen, sagte neulich eine Schülerin.

Dieses wunderbare Gefühl des Verliebtseins wird auch in dem Lied besungen, das wir eben gespielt haben. Love is all around. Liebe ist überall, ich kann sie am ganzen Körper spüren.

Am Buß- und Bettag haben wir die Chance, über Liebe zu meditieren. Nicht so sehr über das schöne Gefühl des Verliebtseins, sondern auch über die schwierigeren Seiten der Liebe.

Wir können uns Zeit nehmen, über eine wichtige Seite in unserem Leben nachzudenken. Uns zu besinnen auf das, was wichtig ist in der Begegnung und im Zusammenleben mit Menschen, die wir lieben und auch mit Menschen, die wir weniger mögen. Einen Moment innehalten und nachdenken über mich selbst und andere Menschen. Dazu sind wir heute hier.

Laßt uns nun diesen Gottesdienst feiern im Namen Gottes, des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes. Amen.

Wir möchten mit Euch zusammen das Lied „Nobody knows“ singen. Ihr findet den Text auf dem Liedblatt.

Lesung aus 1. Kor 13

Wer liebt, ist geduldig und gütig.
Wer liebt, der ereifert sich nicht,
er prahlt nicht und spielt sich nicht auf.
Wer liebt, der verhält sich nicht taktlos,
er sucht nicht den eigenen Vorteil
und läßt sich nicht zum Zorn erregen.
Wer liebt, der trägt keinem etwas nach;
es freut ihn nicht, wenn einer Fehler macht,
sondern wenn er das rechte tut.
Wer liebt, der gibt niemals jemand auf,
in allem vertraut er und hofft er für ihn;
alles trägt er mit großer Geduld.

Dialogpredigt

Aus: Dietmar Rost: Ich will bei dir sein:
Heute (drittletzte Seite)

Predigt

Vater und Sohn, Mutter und Tochter,
Freund und Freundin.

Wo Menschen zusammen sind, da sind Erwartungen.

Wir machen uns ein Bild, wie der andere sein soll. Manche dieser Bilder sind von außen geprägt. Wir haben Erwartungen an Freunde und Freundinnen, an Mütter und Väter, an Lehrerinnen und Lehrer, an Söhne und Töchter.

Wo Bilder und Erwartungen sind, gibt es auch Enttäuschungen.

Ich entspreche den Bildern nicht, die andere von mir haben. Zum Teil, weil ich es nicht will, ich muß mir selbst treu bleiben. Zum Teil, weil ich es nicht kann. Ich bin nicht perfekt.

Nobody is perfect.

Freund und Freundin. Vater und Sohn. Mutter und Tochter.

Erwartungen müssen enttäuscht werden. Oft auch mit Recht. Jeder muß seinen eigenen Weg gehen.

Auch der *jüngere Sohn* in der Geschichte enttäuscht Erwartungen. Schlimmer noch: er ist ein totaler Versager. Er hat's nicht gepackt. Hat alles durchgebracht. Er ist ein looser, würden manche heutzutage sagen. Ein Verlierer eben. Nicht nur, daß er versagt. Er kommt auch noch ohne jede Selbstachtung zurückgekrochen. Er ist ganz unten.

Und trotzdem – das merkt jeder beim Lesen –: er ist in dieser Geschichte das Vorbild! Er ist es, der im Mittelpunkt steht.

Der looser, der Verlierer, der Versager ein Vorbild – wie kann das sein?

Was ist Gutes an ihm?

- Vielleicht, daß er weiß: Ich bin darauf angewiesen, daß mich andere nehmen, wie ich bin, mit all meinen Fehlern!
- Vielleicht, daß er es schafft, seinen Stolz zu überwinden und umzukehren!
- Vielleicht, daß er es schafft, sich selbst zu erkennen!
- Vielleicht, daß er seine Grenzen erfahren hat.
- Vielleicht, daß er es schafft, zu sagen: verzeih mir!
- Vielleicht, daß er sich ändern will.

Ja, er ist einer, der weiß, daß er sich Liebe nicht verdienen kann, daß er ganz darauf angewiesen ist, daß die anderen ihn annehmen mit all dem Mist, den er gebaut hat. Er kommt mit leeren Händen, er kann

nichts vorweisen. Er ist ganz schutzlos und verletzlich.

Dann ist da noch der ältere Bruder.

Der angepaßte, der alles tut, was sein Vater will.

Der Musterknabe, der seinem Vater alles recht macht. Der Verantwortung übernimmt, sich nichts gönnt. Der ackert von morgens bis abends.

Der kommt hier schlecht weg.

Was ist so schlecht an ihm?

- Vielleicht, daß er es nicht schafft, zu vergeben!
- Vielleicht, daß er die ganze Liebe für sich allein will!
- Vielleicht, daß er eifersüchtig ist!
- Vielleicht, daß er kein Vertrauen hat zu seinem Vater!
- Vielleicht, daß er glaubt, durch seine Leistung Liebe kaufen zu können!
- Vielleicht, daß er nicht weiß, was Liebe ist.

Ja, das ist schlecht an ihm, daß er denkt, man kann nur geliebt werden, wenn man ein toller Bursche ist, wenn man etwas leistet, wenn man etwas vorzuweisen hat.

Ob er es wohl schafft, sich zu überwinden? Ob er es wohl über sich bringt, hineinzugehen und zu sagen: ich verzeihe dir? Das wäre schön.

Vielleicht braucht er noch ein wenig Zeit.

Eine verrückte Geschichte: der Versager als Vorbild. Aber auch eine tröstliche Geschichte:

Da ist einer, der kann damit leben, daß du nicht perfekt bist, der kann damit leben, daß du bist, wie du bist!

Da ist einer, der traut dir was zu, wo andere dich schon abgeschrieben haben.

Da ist einer, der das kann, weil er dich liebt.

Da ist einer, der sagt:

- Weil ich dich liebe, akzeptiere ich dich wie du bist.
- Weil ich dich liebe, übersehe ich deine Fehler.
- Weil ich dich liebe, vertraue ich dir.
- Weil ich dich liebe, verzeihe ich dir.

Das kommt mir bekannt vor.

Das sagen auch manchmal Menschen zueinander: die Tochter zu ihrem Vater, die Mutter zu ihrem Sohn, der Freund zum Freund, die Freundin zur Freundin, der Bruder zur Schwester.

Das sagt Gott zu den Menschen.

Stop! Halt mal!

Ist das nicht zu einfach? Kann man denn alles vergeben?

Schwamm drüber und vergessen.

Was ist mit Kindermord, Vergewaltigung, Folter und Ausbeutung?

Männer schlagen ihre Frauen, Eltern mißhandeln ihre Kinder.

Menschen töten Menschen aus Habgier. Scheinen Spaß zu haben daran, anderen weh zu tun.

Kann man da einfach sagen: Schwamm drüber?

Und noch was. Einmal kann man vielleicht vergeben. Aber immer wieder? Auch in dieser Geschichte!

Was, wenn er es wieder tut? Vielleicht geht ja bald alles von vorne los?

Gibt es Dinge, die nicht vergeben werden können?

Gibt es eine Schmerzgrenze?

Bei uns Menschen wohl. Unsere Liebe ist begrenzt. Ich tu' mich schwer, alle Menschen zu lieben. Es gibt welche, die mir unsympathisch sind, die ich nicht mag, die mir gleichgültig sind, die mich nicht interessieren. Meine Liebe ist begrenzt. Ich kann nicht immer sagen: Ich liebe dich. Wenn mir einer weh tut, dann fällt es mir schwer, zu vergeben. Am liebsten möchte ich mich rächen. Wenn ich mir vorstelle, wie einer jemandem weh

Ablauf

Vorspiel: *Love is all around*

Begrüßung: mit Einführung ins Thema

Lied: *Nobody knows*

Lesung: 1 Kor 13

Lied: *Weil ich dich liebe*

Lesung: Lk 15

Dialogpredigt zu Lk 15

Lied: *Da berühren sich Himmel und Erde*

Lesung: Text aus Rost Machalke

Stille – mit ein wenig Musik

Fürbitte: Mit Antwortgesang: *Herr erbarme dich*

Segen – Irischer Reisesegen

Lied: *Knocking on heavens door*

Ankündigung: Möglichkeit, eine Kerze anzuzünden für etwas, um das man jemanden um Entschuldigung bitten möchte, oder einfach für jemanden, an den man während des Gottesdienstes gedacht hat.

Musik

tut, den ich mag, dann habe ich Phantasien voller Gewalt. Dann habe ich einen Haß auf jemanden. Meine Fähigkeit zur Liebe ist begrenzt. Ich kann wohl nicht alles vergeben. Ein bißchen bin ich wie der ältere Bruder in der Geschichte. Ich kenne seine Gefühle. Eifersucht, Neid, Haß. Das ist mir nicht fremd. Nein, ich kann nicht alles vergeben. Auch nicht, wenn einer mich um Verzeihung bittet, nicht, wenn es zu sehr weh getan hat.

Doch bei Gott ist das anders, nur eins ist nötig: Daß einer umkehrt und aus tiefstem Herzen sagt: es war falsch, ich habe mich geirrt, ich habe versagt, es tut mir leid.

Zu Gott kannst du immer kommen, egal, was du selber von dir denkst, egal, was andere von dir denken, egal, was du getan hast. Da gibt es kein zu häßlich, zu dick, zu doof, zu schön, zu schlau, zu reich, zu arm, kein zu langsam, zu schnell.

Zu Gott kann jeder kommen. Aber den Schritt muß er schon selber machen.

Doch auch das ist nicht so leicht. Es ist schwer zu sagen: Verzeih mir. Ich gestehe damit meinen Fehler ein, ich möchte stark sein. Nicht mich klein machen.

Ich mache mich dann ja ganz abhängig von dem anderen. Er hat es in der Hand zu sagen: „Es ist vergeben.“ Er hat mich in der Hand. Ich bin dann völlig schutzlos.

Es fällt mir schwer, mich so zu demütigen. Häufig rede ich mich lieber raus. Es waren die Umstände, ich wußte es nicht besser, ich konnte nicht anders.

Zu sagen: Es tut mir leid. Das zu riskieren, das kann mir keiner abnehmen. Nicht vor meiner Frau, nicht vor meinen Kindern, nicht vor meinen Schülern, nicht vor meinen Kollegen, nicht vor Gott. Das muß ich schon selber tun. Genauso wie der jüngere Sohn in der Geschichte. Das kann niemand für ihn tun. Diesen Schritt muß er selber machen, ganz alleine.

Aber hinterher geht's ihm gut. Vater und Sohn liegen sich in den Armen. Die Fete kann steigen. Alles ist wieder gut. Auch mir geht es hinterher meistens besser, wenn ich gesagt habe, verzeih mir. Erst dann habe ich die Chance, neu zu beginnen. Erst dann bin ich wirklich frei.

Dafür lohnt es sich, sich zu überwinden, sich einen Ruck zu geben. Dafür lohnt es sich zu sagen: Verzeih mir!

Amen

Anmerkung:

Der Text wurde von mir zusammen mit zwei Schülerinnen mit verteilten Rollen gelesen.

Fürbitte

Gott, ich mache Fehler, ich bin nicht perfekt. Ich verletze andere, manchmal auch ganz bewußt.

Oft werde auch ich verletzt.

Wir rufen zu Gott:

Herr, erbarme dich.

Gott, es fällt mir schwer zu sagen: ich habe versagt,

es fällt mir schwer zu sagen: es tut mir leid. Ich bin oft zu stolz dazu.

Wir rufen zu Gott:

Herr, erbarme dich.

Gott, es fällt mir manchmal schwer zu sagen: Ich vergebe dir.

Gib mir Geduld für die anderen, hilf mir, mich in den Griff zu bekommen, wenn ich an die Decke gehen will.

Wir rufen zu Gott:

Herr, erbarme dich.

Gott, manchmal möchte ich am liebsten weglaufen,

vor mir und vor anderen.

Manchmal habe ich das Gefühl, daß ich nicht gut genug bin,

daß ich nicht liebenswert bin.

Wir rufen zu Gott:

Herr, erbarme dich.

Gott, ich bitte dich für alle, denen es ähnlich geht,

meine Freundin, meinen Freund,

meine Eltern und Geschwister.

Auch für die, die mir gleichgültig sind,

auch für die, die ich nicht mag.

Wir rufen zu Gott:

Herr, erbarme dich.

Vater unser

Irischer Segen

Mögest du immer Arbeit haben, für deine Hände etwas zu tun.

Immer Geld in der Tasche,

einen Schein oder auch zwei.

Immer möge das Sonnenlicht

auf deinem Fenstersims schimmern

und die Gewißheit in deinem Herzen,

daß ein Regenbogen dem Regen folgt.

Die gute Hand eines Freundes

möge immer dir nahe sein,

und Gott möge dein Herz erfüllen

und dich mit Freude ermuntern.

Anschließend: Aaronitischen Segen

Kundgebung der 9. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 1. Tagung zum Religionsunterricht

Mit der deutschen Einheit ist die Diskussion um den Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen neu entbrannt. Die Auseinandersetzung um die religiöse und ethische Bildung und Erziehung in der Schule beschäftigt Kirchen, Bundestag, Länderparlamente, Parteien und Verbände, vor allem aber die unmittelbar Betroffenen: die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Lehrerinnen und Lehrer. Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat sich in ihrer Denkschrift „Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“ von 1994 grundsätzlich und umfassend zu den Fragen des Religionsunterrichts geäußert. Wenn sich nun die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland erneut mit dieser Thematik befaßt, akzentuiert sie diese evangelische Positionsbestimmung vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und Herausforderungen:

1. Religiöse Bildung gehört zum Auftrag der Schule.

Die Kultur, die unsere Lebenssituation prägt, verdankt sich mit ihren freiheitlichen Überzeugungen wie ihrem sozialen, diakonischen Verantwortungsbewußtsein gerade auch christlich begründeten Überzeugungen. Nur in intensiver Auseinandersetzung mit diesen Wurzeln, mit dem breiten Strom erzählter und gestalteter Lebens- und Glaubenserfahrung, lassen sich die Geschichte verstehen, heutige Erfahrungen und Problemzusammenhänge deuten und überzeugende Zukunftsperspektiven entwickeln. Auch in einer pluralen Gesellschaft ist deswegen religiöse Bildung in der Schule ein unverzichtbarer Faktor allgemeiner und individueller Bildung. Das gilt insbesondere in einer Situation, in der interkulturelle Erziehung zum Auftrag der Schule gehört.

2. Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach ist ein unerläßliches und wichtiges Angebot religiöser Bildung.

Konfessioneller Religionsunterricht ist mehr als ein Lernen über Religion (Religionskunde). Ein authentisch in das jeweilige Bekenntnis eingewurzelter Religions-

unterricht dient zum einen pädagogisch den Kindern und Jugendlichen; er lebt zum anderen theologisch mit gleicher Klarheit aus den Quellen des Glaubens. Er gehört als ordentliches Lehrfach zum Fächerkanon eines Lehrplans, der sich des Ranges religiöser Fragen bewußt ist.

3. Der Religionsunterricht gemäß Grundgesetz ist eine notwendige Aufgabe des säkularen Staates. Er gehört zu einem freiheitlichen Umgang mit Pluralität in der öffentlichen Schule.

Der freiheitliche, plurale, demokratische Rechtsstaat der Bundesrepublik ist zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität verpflichtet. Die Freiheit im Sinne des Grundgesetzes beruht auf ethischen Grundlagen sowie den sie prägenden weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen, die der Staat nicht selbst schaffen kann. Er hat deswegen ein eigenes Interesse daran, daß diese Grundlagen in der Schule vermittelt werden. Daher würdigt das Grundgesetz die Bedeutung von Religion für das Gemeinwesen und räumt im Bildungsbereich den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften eine Mitwirkung ein. Der konfessionelle Religionsunterricht ist weder eine großzügige Geste des Staates noch ein Privileg der Kirchen. Aus der Perspektive von Art. 4 GG dient der Religionsunterricht nach Art. 7 GG der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sollen sich frei und selbstständig religiös orientieren können. Der Staat gewährleistet die Grundrechte der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern und der Religionsgemeinschaften und erkennt seine eigene Säkularität an.

Der Religionsunterricht ist staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen; seine Einrichtung als ordentliches Lehrfach ist für die Schulträger obligatorisch, aber individuell freiheitlich geregelt. Zugleich gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen beziehungsweise Religionsgemeinschaften. Sie entscheiden nach Maßgabe ihrer Grundsätze über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion, wobei die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt bleiben sowie Struktur und Organisation der jeweiligen Schulart beachtet werden müssen.

4. Evangelischer Religionsunterricht macht die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zur evangelischen Kirche nicht zur Teilnahmebedingung.

In den neuen Bundesländern finden sich im konfessionellen Religionsunterricht vielfach in der Mehrzahl Schüler und Schülerinnen, die keiner Konfession angehören. Der Vorwurf, die Kirchen kümmerten sich nicht um die religiöse Bildung der konfessionslosen Kinder und Jugendlichen, ist nicht berechtigt. Ebenso ist in den alten Bundesländern in bestimmten Regionen und Schularten eine konfessionelle Homogenität der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht nicht mehr gegeben. Auch Religionsunterricht unter diesen Voraussetzungen ist wegen der Konfessionszugehörigkeit der Lehrenden und der je bestimmten „Grundsätze“ konfessioneller Religionsunterricht im Sinne des Artikels 7 Abs. 3 GG. Er ist in evangelischer Sicht pädagogisch und theologisch ebenso begründet wie jener, bei dem alle Schülerinnen und Schüler einer Konfession angehören.

5. Ein staatlicher Pflichtunterricht in weltanschaulich-religiösen Fragen verfehlt die freiheitlich-demokratischen Prinzipien und reduziert in unverantwortlicher Weise die Bildungsaufgabe der Schule.

Ein staatliches, alle Religionen und Weltanschauungen umfassendes Pflichtfach muß aufgrund der Verfassung weltanschaulich neutral sein und kann die verschiedenen Religionen nur in religionswissenschaftlicher Beschreibung und im religionskundlichen Vergleich betrachten. Das ist für einen lebendigen persönlichen Bildungsprozeß in existentiellen Fragen zu wenig. Angesichts einer multikulturellen Gesellschaft, die stets auch eine multireligiöse Gesellschaft ist, reicht pädagogische Distanz zu Religion und der stets anstehenden Wahrheitsfrage nicht aus. Zwar wird argumentiert, ein Lernen mit Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen aus unterschiedlichen Kulturen im Klassenverband ermögliche größere Toleranz. Die notwendig flächig bleibende Darstellung (weil bei religiösen Beurteilungen Art. 4 GG verletzt wird) er-

faßt aber nicht die religiöse Tiefendimension der in kulturellen und religiösen Konflikten anstehenden Probleme. Es ist ferner prinzipiell nicht angemessen und verkürzt Religion, wenn nur dasjenige von den Religionen gleichsam ethisch abgeschöpft wird, was für die allgemeine staatliche „Werteerziehung“ für sinnvoll gehalten wird.

Die Regelungen des Grundgesetzes zum Religionsunterricht entspringen der Einsicht, daß der Staat Vorgaben über religiöse und weltanschauliche Orientierungen niemals selbst herstellen und sie gleichsam gesetzlich verordnen darf. Es gibt außerdem keinen übergeordneten Standpunkt, von dem aus er eine Religion beziehungsweise Weltanschauung bevorzugen dürfte. Art. 7 GG ermöglicht den Schülerinnen und Schülern frei von Zwang die Begegnung mit einer identifizierbaren Position, ohne damit konfessionalistische Spaltungen oder Intoleranz zu fördern. Was geschehen kann, wenn sich der Staat ideologisch absolut setzt, zeigen die leidvollen Erfahrungen der deutschen Geschichte dieses Jahrhunderts.

Eigene Überzeugungen bilden sich nicht im Niemandsland der Gleich-Gültigkeit, sondern dadurch, daß junge Menschen bestimmten Glaubensüberzeugungen und -vorstellungen begegnen. Das schließt den Dialog mit anderen Positionen ein. Wer aber nicht mit einer religiösen Lebenssicht wenigstens bis zu einem bestimmten Grad vertraut ist, kann Unterschiede und Gemeinsamkeiten weder angemessen erkennen, noch sie sich für die Bildung der eigenen Identität begründet zu eigen machen. Verständigung und Identität sind wechselseitig aufeinander bezogen.

Ein starker und tragfähiger Toleranzbegriff sucht nicht auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner eine Verständigung oberhalb bestimmter Standpunkte, sondern ringt um Verständigung durch die Standpunkte hindurch. Die pluralistische Situation zur Kenntnis nehmen, heißt auch, die bestehenden Gegensätze nicht verdrängen. Die Schule braucht Antworten auf die Frage, wie die Pluralität der Herkunft, Positionen und Weltanschauungen in das gemeinsame Lernen integriert werden kann. Es besteht die Gefahr, daß gerade das Unterschiedene als unbequem und nur schwer integrierbar ausgeklammert wird. Die eigentlichen Fragen von Glaube, Religion und Kultur werden auf diese Weise über-

gangen. Eine „Schule des Dialogs“ muß sich bemühen, das Fremde und Andere so zur Geltung zu bringen, daß es als Voraussetzung für das gemeinsame Leben erkannt und akzeptiert werden kann. In einem Einheitsfach – wie zum Beispiel

Religionen in einer „Religionskunde“ in einem Bruchteil des Unterrichtsstoffes noch „mitnehmen“ will, verflacht der Unterricht über Religion. Entscheidungskraft und Urteilsfähigkeit bleiben auf der Strecke.

(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.

Artikel 4 GG

(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

Artikel 7 GG

6. Der Religionsunterricht trägt zur aktuellen Weiterentwicklung von Schule bei.

Viele Elemente der neueren Schulentwicklung sind auch im Interesse eines „Perspektivenwechsels“ (EKD-Synode 1994), der die eigene Sicht der Kinder und Jugendlichen wahrnimmt und ernst nimmt, ausdrücklich zu begrüßen. So ist die Verstärkung fächerverbindender und fächerübergreifender Angebote in den einzelnen Schularten einerseits positiv zu sehen. Der Religionsunterricht wird sich daran gern beteiligen, denn wegen der Verschränkung von Religion und Leben, Glaube und Alltag, Kirche und Gesellschaft überschneiden sich seine eigenen Unterrichtsgegenstände längst mit denen anderer Fächer; entsprechende Möglichkeiten sind bereits in verschiedenen Formen erprobt.

Andererseits setzen integrierte Lehr- und Lernformen eigenständige Fächer beziehungsweise Fächergruppen voraus sowie ein klares Bewußtsein von deren inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten und Grenzen. Sonst ergäbe sich ein gravierender Verlust an Fachlichkeit, und der Bezug zu den Referenzwissenschaften stünde in Frage. Damit wäre der schulische Bildungsauftrag nicht nur des Religionsunterrichts zur Disposition gestellt. Integrierte Formen müssen also auf der Grundlage des Faches und unter Mitwirkung seiner Vertreter entwickelt werden. Im Blick auf den Religionsunterricht ist es daher unerläßlich, daß – bevor bestimmte Korrespondenz- oder Lernbereiche eingerichtet werden – mit den am Religionsunterricht jeweils beteiligten Kirchen und Religionsgemeinschaften über den Inhalt und die Gestaltung des Unterrichts gesprochen wird.

7. Die evangelische Kirche begüßt eine ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht.

Wo Grundsituationen und Grundfragen menschlicher Existenz authentisch be-

„Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) in Brandenburg -, das alles zugleich leisten und neben den Fragen der „Lebengestaltung“ und der „Ethik“ auch das Gesamtfeld der großen

handelt werden, sind stets auch persönliche Bekenntnisse und konfessionelle Färbungen im Gespräch. Sie zeigen die Vielfalt christlichen Glaubens und Denkens. Eine Meinungsvielfalt innerhalb der Konfessionen und über die Konfessionsgrenzen hinweg hat es schon immer gegeben. Die Rede von Bekenntnis oder Konfession darf keinen Konfessionalismus meinen; sie ist allerdings ebenso unvereinbar mit konfessioneller Gleichgültigkeit. Es geht vielmehr um die Ausbildung einer geschäftsfähigen Identität, die Verständigung sucht. Ein konfessioneller, an das Evangelium gebundener Religionsunterricht ist dem ökumenischen Dialog verpflichtet.

Mit dem Text der katholischen Bischofskonferenz „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ liegt nunmehr eine umfassende katholische Position zu Fragen des Religionsunterrichts vor. In vielen Passagen zeigen sich deutliche Übereinstimmungen mit der Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ – auch wenn bestimmte Differenzen bestehen bleiben. Auf dem Hintergrund der aktuellen schulpolitischen und -praktischen Herausforderungen ist eine verstärkte evangelisch-katholische Zusammenarbeit im Religionsunterricht notwendig. Bei Wahrung der Konfessionalität des Religionsunterrichts sollte eine Verständigung in ökumenischem Geist über praktische Folgerungen möglich sein. Sie würde zur Profilierung und Konsolidierung des Faches erheblich beitragen. In diesem Sinne sind auf der Basis der Stellungnahmen beider Kirchen auf der Ebene von Bundesländern, Landeskirchen und Bistümern möglichst bald Regelungen anzustreben, die den unterschiedlichen regionalen Voraussetzungen gerecht werden. Die in einigen Bundesländern bereits entwickelten Vorhaben verstärkten Zusammenwirkens der Kirchen sind nachdrücklich zu fördern.

8. Die evangelische Kirche versteht Religionsunterricht und Ethik- bzw. Philosophieunterricht als „Dialogpartner“. Allerdings besteht zwischen den Fächern eine grundlegende Differenz.

Auf der einen Seite überschneiden sich Religionsunterricht und Ethik; sittliches Handeln ist in die verschiedenen Auffassungen vom Verständnis des Menschen und seiner Bestimmung notwendig eingebettet. Deswegen ist es wichtig, neben konfessionell-kooperativen Arbeitsformen der großen Kirchen auch eine Zusammenarbeit des Religionsunterrichts mit dem Fach Ethik beziehungsweise Philosophie zu entwickeln. Auf der anderen Seite ist der Religionsunterricht keine Doublette des Ethikunterrichts. Er geht keineswegs in einer Werteerziehung auf, weil er vom Sinn des Lebens und der Zukunft der Welt handelt, von Gott und Gottlosigkeit, von Heil und Unheil, von Vergebung und Schuld, von der welt- und menschenverändernden Kraft des Glaubens an den dreieinigen Gott. In diesem Zusammenhang

bilden die biblischen Texte einen unverzichtbaren Inhalt des Religionsunterrichts. Das damit angesprochene theologische Profil des Religionsunterrichts ist zu stärken und, wo es abhanden zu kommen droht, neu zu entdecken und zu betonen. Allerdings braucht auch der Ethikunterricht eine solide bezugswissenschaftliche Fundierung und Profilierung. Nur so können beide Fächer wirkliche „Dialogpartner“ werden.

9. Die Regelungen des Grundgesetzes zum Religionsunterricht sind zukunfts-offen. Gerade im Blick auf die Situation in den neuen Bundesländern ist auf die Möglichkeit der Einrichtung einer „Fächergruppe“ religiöser und ethischer Bildung und Erziehung in der Schule zu verweisen.

Das Gewicht der religiösen, philosophischen und ethischen Dimensionen von Bildung in der Schule erfordert eine angemessene Gestaltgebung. Art. 7 GG bietet den Ländern Raum für Regelungen, die ihren spezifischen Voraussetzungen entsprechen. Die EKD-Denkschrift von 1994 „Identität und Verständigung“ zeigt die Möglichkeit auf, einen Lernbereich in Form einer Fächergruppe einzurichten, in dem die Fächer evangelische Religion, katholische Religion, Ethik (bzw. Philosophie oder Werte und Normen) und – je nach den regionalen Gegebenheiten – auch orthodoxer, jüdischer und gegebenenfalls islamischer Religionsunterricht in eine bestimmte, geregelte Beziehung zueinander treten. Die geltende rechtliche Stellung und Zuordnung der Fächer in der Fächergruppe bleibt davon unberührt. Gedacht ist dabei an voneinander klar unterscheidene Fächer, die einen eigenständigen „Pflichtbereich“ im Fächerkanon der Schule bilden. Das heißt, die Teilnahme an einem der Fächer ist obligatorisch.

10. Die Kirche muß im Rahmen ihrer Mitverantwortung einen inhaltlich qualifizierten Religionsunterricht gewährleisten.

Der Staat trägt die Verantwortung dafür, daß jedes Kind und jeder Jugendliche sein Recht auf religiöse Bildung wahrnehmen kann. Damit sind die Kirchen nicht aus ihrer Verantwortung entlassen. Die evangelischen Landeskirchen müssen gewährleisten, daß der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den evangelischen Grundsätzen inhaltlich qualifiziert und profiliert erteilt wird. Das gemeinsame Engagement der Landeskirchen für den Religionsunterricht und die kirchliche Bildungsarbeit insgesamt sind dabei trotz der sehr angespannten finanziellen Situation durchzuhalten. Sie haben hier – insbesondere durch ihre personelle Mithilfe – erhebliche Leistungen erbracht. Ihre Bemühungen dürfen den Staat jedoch nicht von seinen Verpflichtungen entbinden.

11. Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer brauchen für ihren schwierigen pädagogischen Dienst im Schnittpunkt von Kirche und Gesellschaft auch die Vergewisserung und Begleitung durch die Kirche.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer können für Schülerinnen und Schüler Orientierung bieten in Bereichen, die weit über die unmittelbaren Inhalte des Fachunterrichts hinausgehen. Die Unterrichtenden werden dabei nach ihrem eigenen Glauben und Standpunkt gefragt und sind nicht selten Kritik oder sogar Widerstand ausgesetzt. „Im Dialog über Glauben und Leben“ (Empfehlungen zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik, 1997) eröffnen sie Schülerinnen und Schülern eigene Zugänge zum christlichen Glauben. Religionslehrerinnen und Religionslehrer stehen vor hohen fachlichen, didaktischen und persönlichen Anforderungen. Hierin dürfen die Kirchen und alle ihre Glieder sie nicht alleinlassen.

12. Eine lebendige Kirche ist der Lebensrückhalt des Religionsunterrichts.

Der Religionsunterricht gestaltet Schulleben mit. An manchen Orten gibt es über den Religionsunterricht hinaus Angebote eines religiösen Schullebens (Schulgottesdienste, Morgenandachten, Schülerbibelkreise etc.). Fehlendes religiöses Leben in der Familie und in der Gemeinde läßt sich aber auch dadurch nicht ersetzen. Hier liegen die Grenzen des Religionsunterrichts. Eine in religiösen Überzeugungen gegründete Identität und Integrität sowie eine selbständige Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen sind das Ergebnis eines sehr vielschichtigen Prozesses.

Religiöse Bildungsarbeit in öffentlichen Schulen ist darauf angewiesen, daß Kindern und Jugendlichen Erlebnisfelder und Freiräume angeboten werden, in denen liturgische Vollzüge erlebt, intergenerational gelernt, Gemeinschaft erfahren und gesellschaftliches Engagement mitvollzogen werden können. Unverzichtbar bleibt deswegen die Stärkung der kirchlichen Bildungsarbeit in Gemeinden und Kirchenkreisen (Arbeit mit Kindern, Christenlehre, Konfirmandenunterricht, Jugendarbeit etc.).

Es ist dringend zu wünschen, daß sich die Kirche auf allen Ebenen, besonders im Bereich der Kirchenkreise und der Einzelgemeinden, diesen Aufgaben intensiver als bisher zuwendet. Eine lebendige Kirche ist der Lebensrückhalt des Religionsunterrichts.

Friedrichroda, den 25. Mai 1997

Der Präses der Synode
der Evangelischen Kirche
in Deutschland

Religionspädagogische Langzeitfortbildung beendet



hintere Reihe (v.l.): Beate Giesmann (Holtland), Tabea Pipenbrink (Isernhagen), Rosemarie Rieke (Hannover), Karin Lange (Munster), Petra Schander (Wilhelmshaven), Veronika Claßen (Wilhelmshaven), Marianne Schmidt (Diak. Werk Hannover), Rosemarie Cammann (Hann.-Münden), Silke Kordes-Rubart (Lehrte), Heike Eggers (Bissendorf), Martin Küsell (RPI Loccum), Holger Grimm (Ihrenerfeld), Manuela Polley (Otterndorf), Susanne Rehbock-Roolfs (Ovelgönne/Wesermarsch), Doris Engels (Hannover), Hildegard Lüer (Ölsburg), Heidrun Lankow (Neu Wulmstorf), Johanna Schmöckel (Klostermoor/Ostfr.), Sabine Hauck-Kühl (Großenheidorn); vordere Reihe (v.l.): Sabine Steinke-Wolter (Reppenstedt), Gisela Brecht (Hannover), Regina Kießling (Altwarmbüchen), Heidi Schroeter (Lüneburg), Dörte Görnitz (Rethem). Dagmar Schmidt (Lüneburg); wegen Erkrankung fehlt: Ingrid Grapentin (Bad Laer)

Zum abschließenden Gruppenfoto trafen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Religionspädagogischen Langzeitfortbildung im Innenhof des RPI. Die Gruppe bestand aus 23 Erzieherinnen und einem Erzieher. Sie arbeiten alle in Kindertagesstätten der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers und der Evangelisch-lutherischen Kirche in Oldenburg. Während der Kurswochen und bei weiteren Treffen in den Regionen haben sie sich die Wurzeln der eigenen Religiosität bewußt gemacht. Einen breiten Raum nahm die Bibel und der Umgang mit ihren Geschichten und Bildern im Alltag des Kindergartens ein. Hinzu kamen Informationen zur religiösen Entwicklung von Kindern. Mit der

so gewonnenen Kompetenz wollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Kindern helfen, Glauben zu erfahren und zu verstehen. Neben der sozialpädagogischen Arbeit ist dies das Anliegen evangelischer Kindertagesstätten. Die Religionspädagogische Langzeitfortbildung wurde 1979 zum ersten Mal durchgeführt. Das Diakonische Werk (damals noch: Evangelischer Landesverband für Kinderpflege) hatte die Notwendigkeit erkannt, Erzieherinnen religionspädagogische Kenntnisse zu vermitteln. Sie sind Voraussetzung für die Arbeit in einer evangelischen Kindertagesstätte, jedoch lediglich in den sechs evangelischen Fachschulen Niedersachsens Teil der Ausbildung. Darum ist die Religionspäd-

agogische Langzeitfortbildung auch nach zehn Durchgängen so sinnvoll wie vor 18 Jahren. Durchgeführt wird sie gemeinsam vom Diakonischen Werk der evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers und dem Religionspädagogischen Institut in Loccum. Ein Planungsausschuß begleitet die Fortbildung und schreibt die Konzeption fort. Ihm gehören u. a. Fachberaterinnen und Unterrichtende evangelischer Fachschulen sowie der Evangelischen Fachhochschule Hannover an. Der nächste Durchgang beginnt im Herbst 1998. Interessierte Erzieherinnen und Erzieher können sich im Diakonischen Werk der evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Ebhardtstr. 3a, 30159 Hannover, melden.

Ab Oktober '97:

Neue Ausstellung im RPI



„BILDER AUS SÜDAFRIKA“

Linolschnitte von William Zulu
mit Texten vom Künstler

Ev.-luth. Missionwerk in Niedersachsen (ELM)
Außenstelle Hildesheim – Referat Öffentlichkeitsarbeit
Weinberg 57, 31134 Hildesheim
Tel.: 0 51 21/93 74-45
Fax: 0 51 21/93 74-11

Neues Veranstaltungsprogramm des Ev.-luth. Missionswerkes: „Ökumenische Werkstatt“

„Länder live erleben“, „Kochen wie in Indien“, „Meine Kirche – Deine Moschee“ und „ZUKUNFTswerkSTADT“ sind nur einige der 15 Themen, die im Programm „Ökumenische Werkstatt“ für Gruppen von 9 – 99 Jahren angeboten werden. Durchgeführt werden die Veranstaltungen vom Ev.-luth. Missionswerk in Niedersachsen (ELM) in Kooperation mit dem Kirchlichen Entwicklungsdienst (KED) und der Ev. Erwachsenenbildung Niedersachsen (EEB).

Das Besondere an diesem Angebot ist das praktische und kreative gemeinsame Erarbeiten der Themen durch Rollenspiele, Filme und Dias, Interviews, Arbeit mit Bibeltexten und Ausstellungsmaterialien und weiteren interessanten Medien und Methoden. So werden vor einer indischen Lehmhütte im Erdgeschoß Wasserkrüge auf dem Kopf getragen, mit der Handmühle Getreide gemahlen und beim Betrachten von Wandtafeln und Fotos Alltag in Indien erfahrbar gemacht. Gearbeitet wird außerdem zur Kampagne gegen Kinderarbeit und zur Blumenkampagne, zu Armut und Reichtum in Deutschland und weltweit, zum interreligiösen Dialog und zum Umgang mit Wasser.

In dieser Vielfalt der Angebote nimmt die Ökumenische Werkstatt Fragestellungen aus Mission, Ökumene und Entwicklung auf und sucht nach Wegen, wie christlicher Glaube und Verantwortung in der Einen Welt gelebt werden können. Dazu werden Information und Hintergrundwissen erarbeitet, eigene Erfahrungen und Verhaltensweise reflektiert und neue Handlungsperspektiven entwickelt.

Einige dieser Angebote sind an das „Haus am Weinberg“ gebunden, andere können auch vor Ort z. B. in Gemeinden, Schulen, Partnerschafts- und Eine-Welt-Gruppen durchgeführt werden. Der Zeitrahmen reicht von einem halben Tag bis zu einem Wochenende mit Unterkunft und Verpflegung.

Das Werkstatt-Programm mit den Angeboten und Informationen über die Begegnungsstätte „Haus am Weinberg“ kann beim ELM, Pf 100 964 ind 31109 Hildesheim angefordert werden. Tel.: 0 51 21/93 74-0, Fax: 93 74-11.

Ines Hartmann

Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen
Ulrich Becker, Friedrich Johannsen, Harry Noormann
Zweite überarbeitete Auflage. Stuttgart. Berlin. Köln. Kohlhammer Verlag 1997. 296 Seiten. 34.– DM.

Das Arbeitsbuch des hannoverschen Autorenteams erscheint nach 1993 nunmehr in einer überarbeiteten und um ein Osterkapitel erweiterten Neuauflage. Nach einer Einführung in die Entstehung des Neuen Testaments geben die drei Autoren in 15 weiteren thematisch klar gegliederten und unabhängig voneinander zu erarbeitenden Kapiteln einen grundlegenden Überblick zu zentralen neutestamentlichen Fragestellungen. In den Einheiten werden unter anderem das Verhältnis Jesu zum zeitgenössischen Judentum anhand der Sabbatheiligung, die Bergpredigt, neuere Gleichnistheorien, die Wunderheilungen, das Vater unser, die urchristliche Mahlfeier, die paulinische Theologie und schließlich auch die Anfänge der Kirche behandelt. Die Einheiten schließen mit einem Überblick über die neuere Literatur. Im Anhang befinden sich eine Zeittafel zur neutestamentlichen Zeitgeschichte und Hinweise zur Anfertigung einer neutestamentlichen Seminararbeit.

Der Leser wird in dem Arbeitsbuch immer wieder dazu eingeladen, sich bestimmte Aufgaben vorzunehmen, sei es, biblische Texte synoptisch zu vergleichen und die Ergebnisse durch weiterführende Fragestellungen zu vertiefen oder zu bestimmten Thesen Stellung zu beziehen. Diese Aufgaben müssen nicht zwingend gelöst werden, sie dienen jedoch der vertiefenden Erarbeitung der einzelnen Einheiten. Für die Auswahl und die Schwerpunktsetzung der einzelnen Kapitel ist der Versuch, die Gegenwartsrelevanz neutestamentlicher Texte für die heutige Kirche und Gesellschaft herauszuarbeiten, nicht zu übersehen. So wird nach dem Verhältnis Jesu zu den Frauen gefragt, die Gültigkeit ethischer Maßstäbe des Neuen Testaments behandelt oder die christliche Urgemeinde mit dem Charisma eines sozio-kulturell bunten Flickenteppichs versehen. Daß sich das Buch an Religionspädagogen wendet, zeigt sich nicht zuletzt daran, daß auch didaktische Fragestellungen in den Blick genommen werden. So werden im Kapitel über die Gleichnisse Jesu Konsequenzen aus den neueren Gleichnistheorien für die unterrichtliche Praxis dargestellt.

Das Buch wendet sich an angehende Religionspädagogen, ist aber auch für Religionslehrerinnen und -lehrer, die ihre neutestamentlichen Kenntnisse auffrischen möchten oder auch auf der Suche nach pointierten Texten und geschickten Aufgabenstellungen sind, von Interesse. Ihnen sei das Buch empfohlen.

Michael Wermke

Christine Lehmann: Freiarbeit – ein Lern-Weg für den Religionsunterricht? Eine Untersuchung von selbständigem Lernen im Horizont kritisch-konstruktiver Didaktik
LIT Verlag. Münster – Hamburg – London 1997

Mit dieser Arbeit liegt wohl eine der umfassendsten Untersuchungen zum Stellenwert der Freiarbeit im Religionsunterricht vor. Aus eigener Praxis kennt und beschreibt die Verfasserin die pädagogische Aufbruchstimmung in den Schulen, die zu dem eher schillernden Begriff „Freiarbeit“ und den damit verbundenen Materialien geführt hat. In knapper Form stellt sie die religionspädagogischen Akzentuierungen im Verständnis der Freiarbeit von H. Halbfas, H.J. Heim-

brock, D. Fischer, H. Müller-Bardorff, B. Menke und H.K. Berg heraus.

Die Auseinandersetzung mit grundlegender schul- und religionspädagogischer Literatur führt zu der Fragestellung nach den Bedingungen selbständigen Lernens im Religionsunterricht im Horizont kritisch-konstruktiver Didaktik. In Wahrnehmung der Situation heutiger Kinder und Jugendlicher, der Schulrealität und der Stellung und Akzeptanz des Religionsunterrichts heute formuliert Chr. Lehmann ihr Hauptanliegen: „Der Religionsunterricht muß in Auseinandersetzung mit schulpädagogischen und allgemeindidaktischen Reformbestrebungen seine Stellung zu Formen selbständigen, selbstbestimmten Lernens klären und einen eigenen Beitrag zu einer aneignungsorientierten Didaktik leisten“ (S. 85).

Ein sorgfältiger historischer Rückblick führt zu weiteren Fragestellungen nach dem Stellenwert, nach Intentionen, nach Inhalten selbsttätigen Lernens, sowie nach der Rolle des Schülers und des Lehrers und nach den Arbeitsmethoden in Prozessen selbsttätigen Lernens. Zusammenfassend formuliert die Verfasserin: „Im Hinblick auf gegenwärtige Herausforderungen vermag ein integrativer Ansatz, der hermeneutische, ideologiekritische, problem- und erfahrungsorientierte Zugangsweisen in sich aufnimmt, am besten, die in der historischen Entwicklung religiösen Lernens gesammelten Erfahrungen zur Geltung zu bringen“ (S. 158).

In Auseinandersetzung mit Biehls Verständnis von religiöser Bildung und in Verbindung mit einer praktischen Theologie des Subjekts (H. Luther) wird ein „neues Lernverständnis“ (S. 178) entwickelt, das als religionspädagogische Grundlage zusätzlich das Lernen selbst thematisiert, und zwar das Lernen in größtmöglicher Selbständigkeit.

In diesem Sinn räumt die Verfasserin der Freiarbeit einen Stellenwert ein, indem sie ihr folgende Aufgaben zuschreibt:

- „dem einzelnen dabei zu helfen, sich in selbständiger Auseinandersetzung mit einer Sache Wissen anzueignen, Wissen zu ordnen oder zu vertiefen.“
- „eigene Erfahrungen wahrzunehmen, ernstzunehmen und zu reflektieren.“
- „in einer Auseinandersetzung mit Symbolen, Erzählungen, Handlungen, unterschiedlichen Lebensentwürfen und Traditionen... zu Eigeninitiative und (Selbst-)Reflexivität herauszufordern“ (S. 181f).

Es wird deutlich, daß hier in erster Linie das individuelle Lernen akzentuiert wird, wenn Freiarbeit auch nicht nur in Einzelarbeit gedacht ist. (H. Luther: Religion als „Ort radikaler Selbstthematisierung“). Aufgabe der Lehrkraft ist es, die „in der Freiarbeit gewonnenen Fähigkeiten und Erkenntnisse direkt oder indirekt in den Lernprozeß der Gruppe einfließen“ (S. 184) zu lassen und so ein Lernen in Individualität und Sozialität zu ermöglichen.

In einer exemplarisch angelegten Studie überprüft die Verfasserin das Freiarbeitsmaterial von H.K. Berg und U. Weber: „Mit Jesus beginnt etwas Neues“ anhand ihrer vorher entwickelten Fragestellungen. Sie führt die im Material liegenden Intentionen kritisch und konsequent auf die fehlende Diskussion über die biblische Anthropologie und die Anthropologie Maria Montessoris zurück, beantwortet die Frage nach der hier möglichen Schüler- und Lehrerrolle und setzt sich mit den eher reduzierten Arbeitsmethoden des Materials auseinander, wobei sie die positiven Ansätze durchaus würdigt.

Das letzte Kapitel konkretisiert die Forderungen in bezug auf Freiarbeit und Freiarbeitsmaterial. Die Gefahr, Orientierungslosigkeit zu verstärken, wird ebenso gesehen wie die stringente auf eine Leitaussage hinauslaufende Bevormundung des Schülers: „Zehn Thesen zur Integration von Freiarbeit in ein Gesamtkonzept von Religionsunterricht“ (S. 279f) fassen die Ergebnisse dieser sehr gründlich und sorgfältig durchgeführten Untersuchung schließlich zusammen.

Lena Kuhl

Siegfried Macht, In die Freiheit tanzen. Liedtänze für Schule, Freizeit und Gemeinde

220 Seiten. Kartoniert. Werkbuch DM 39,80. Dazu Doppel-CD (120 Minuten, 40 Liedtänze) DM 49,90 (Bonifatius Verlag, Paderborn).

Als letzten Band einer Tanzlieder-Trilogie legt der Autor nach „Kinder tanzen ihre Lieder“ (Kindergarten, Kindergottesdienst, Grundschule) und „Gottes Geist bewegt die Erde“ (Sek I, Konfirmandenunterricht) nun eine Sammlung für alle Altersstufen etwa von der 3. Klasse über beide Sekundarstufen hinaus bis zur Erwachsenenbildung vor.

Die bewährte Gliederung u. a. nach den geprägten Zeiten des Kirchenjahres, biblischen Texten, Stationen des Gottesdienstes und verschiedenen thematischen Bezügen wurde beibehalten.

Die stilistische Vielfalt wurde weiter ausgebaut: Neben neuen geistlichen Liedern (meist aus der Feder des Autors) finden sich Kanons, traditionelle Choräle und Balladen, sowie zahlreiche geschmackvoll und singbar ins Deutsche übertragene Stücke meist israelischer und griechischer Folklore, häufig in der Gestalt biblischer Erzähllieder und Psalmen.

Im Vergleich zu den ersten beiden Bänden wurde theologischen Reflexionen des Liedtextes und der Symbolik der Schritte und Raumwege erstmals ein größerer Raum zugestanden. Erzählvorschläge runden exegetische und symboldidaktische Anmerkungen ab, bzw. zeigen einen Weg auf, diese in die Erarbeitung und/oder Vorführung der Tänze einfließen zu lassen.

Auch die korrespondierende Doppel-CD unterstreicht den Charakter eines Werkbuches für verschiedenste Altersgruppen und Anlässe: Der Vielfalt der Liedformen entsprechend stehen kammermusikalische Orchestrierungen für meditative Tänze (an denen auch Seniorenkreise ihre Freude haben werden) neben eher folkigen Arrangements und lebhaften 7/8-Takten, deren Eingängigkeit jedoch sofort zum Mitsingen und -tanzen einlädt. Daneben läßt dann der eine oder andere Liedtext auch die Nichttänzer aufhorchen und belegt die umfangreiche Suche des Autors nach unverbrauchten und im doppelten Wortsinn „bewegenden“ Quellen: Selma Meerbaum-Eisingers im KZ geschriebenes Lied für den Geliebten oder auch die Ballade der König David mutig trotzenden Rizpa sind, um nur zwei Beispiele zu nennen, auch ohne Rückgriff auf Bewegungsimpulse oder unterrichtliche Verwendung eine Bereicherung jeder CD-Sammlung.

Anderer Stücke allerdings leben gerade von der originalen Dynamik der vorgeschlagenen Handlung, wenn z. B. mit dem „Wettlauf“ des Johannes und des Petrus zum Grab Jesu ein mittelalterliches Spiel wieder aufgegriffen wird („An dem ersten Tag der Woche“) und zum Gesang der Gemeinde in der Osternacht zwei jugendliche Läufer durch den Mittelgang eilen...

Etwa die Hälfte der Einspielungen ist ohne Gesang, aber mit deutlich vernehmbaren Melodieinstrumenten eingespielt, so daß neben der Funktion als Playback zum Einüben der Lieder und Begleiten der Tänze auch für Entspannungübungen, Phantasieren und Biblidrama eine breite Palette zusätzlicher Einsatzmöglichkeiten vorliegt.

Rolf Peter Ingelhoff

Wolfgang Bergmann, Computer Kids – Die neue Generation verstehen lernen
Kreuz Verlag, Zürich 1996, 220 S. Paperback DM 29,80

„Wir ahnen nur“ – dieser letzte Satz des Vorwortes zieht sich wie ein roter Faden durch die Beobachtungen, die Wolfgang Bergmann an Kindern und Jugendlichen

anstellt. Die Welt der Computerspiele und der Multi-Media-Erlebnisse fasziniert ihn als Vater dreier Kinder wie als Journalisten und Kinderpsychologen. Er will verstehen, was da abgeht, wenn Jugendliche stundenlang vor Bildschirmen verharren und wie in Trance auf die Herausforderungen immer schnellerer Spiele reagieren. Er geht den Kommunikationsformen des Internet nach und versucht, den Reiz des Fintauchens in imaginäre Welten zu ergründen. Er beschreibt die Faszination in der Techno-Kultur und findet in den Kaufhäusern der Städte die neuen Spielplätze und Erlebnisse. Im Vergleich mit der eigenen erlebten Kindheit in den 50er Jahren markiert er Veränderungen im Zeit- und Raumpfinden: „Heute ist es so, daß das Abstrakte in Zeit und Raum solche Verkettungen des Erinnerens, solche Verdichtungen der persönlichen Geschichte vielfach überlagern, teilweise zerstören. Der effektivste Zerstörer von sinnlicher Zeit und sinnlichem Raum ist die Telekommunikation und der Computer.“ (S. 72) Dabei ist Bergmann kein Kulturkritiker und -pessimist; es geht ihm weder um Statistiken, noch um Sensationen, sondern um den Versuch, die Binnenperspektive kindlicher Erfahrungen einzunehmen und diese zu deuten. Seiner Meinung nach mangelt es nämlich gerade daran in der Auseinandersetzung mit jugendkulturellen Phänomenen: „Ich jedenfalls kenne aus der pädagogischen Literatur nicht einen einzigen Text, der auch nur ahnen läßt, was eine Techno-Nacht ist, was das Mitschwingen in diesen computergenerierten Klängen wirklich bedeutet, nicht einen einzigen Ansatz, der mir erklärt, was an Madonna und Michael Jackson derart faszinierend ist, daß Millionen von Kindern in Begeisterungstaumel verfallen, wo wir Erwachsenen nur eine mittelmäßige und recht eintönige Musik hören, kein wissenschaftliches Projekt kenne ich, das die Besonderheit der Verführungen in den Kaufhäusern – den frequentiertesten Spielplätzen unserer Kinder – aufzeigt.“ (S. 106f) Konsequenter ist Bergmann an seiner subjektiven Wahrnehmung orientiert und scheut auch den Selbstversuch mit Ecstasy nicht. Die streckenweise spannend zu lesende Beschreibung jugendlicher Lebenswelten mündet in ebenfalls recht subjektive, tiefenpsychologisch orientierte Deutungen und die Formulierung einiger Fragen. An vielen Stellen ist deutlich zu merken, daß der Autor angesichts des Beschriebenen eher ratlos ist und dieses auch nicht verschweigen will; es könnte diese Ratlosigkeit aber auch eine Konsequenz mangelnder Distanz sein. So bleibt das Fazit des mit einem Selbstgespräch endenden Buches eher dünn: „Die pädagogischen Aufgaben, vor denen Lehrer, Wissenschaftler, vor allem aber die Eltern stehen, lauten: Bildung einer neuen Kultur im Zeitalter der Daten und Medien. Wir müssen sie gemeinsam mit unseren Kindern leisten.“ (S. 216f) Strukturen solch einer „neuen“ Kultur bleiben bei Bergmann völlig im dunkeln. Seine Stärke liegt in der teilnehmenden Beobachtung, die uns einen Blick in jugendliche Lebenswelten gewährt, der vielen verspart ist. Es sind vorzugsweise die Lebenswelten von Großstadtkids, die Bergmann oft unkritisch als für die Jugend repräsentativ beschreibt. Aber vielleicht deutet sich hier etwas an, was insgesamt tiefergehende Konsequenzen für alle Pädagogik hat. Bergmann jedenfalls wirft diese Frage beharrlich auf, ohne eine Antwort parat zu haben. Insofern legt man das Buch dann doch mit einem „... und nun?“ aus der Hand, unsicher ob man denn mit seiner Hilfe die „neuen“ Kinder dieser Zeit wirklich kennengelernt hat. Immerhin aber kann es dazu beitragen, angesichts verunsichernder Beobachtungen, die wir bei unseren Kindern und Jugendlichen machen, nicht vorschnell nach Patentrezepten zu rufen, sondern diese Verunsicherung selbst erst einmal wahr- und anzunehmen. Insofern ist das Buch auch in der Hand von Pädagogen durchaus hilfreich.

Bernd Abesser

Karlheinz Vonderberg, Neue Psalmen für Jugendliche

Kreuz-Verlag, Stuttgart 1996, DM 16,80.

„Ein einmaliges Gebetbuch, in dem Jugendliche sich wiederfinden“, preist der Verlag etwas vollmundig einen kleinen Band an, der diesen Anspruch allerdings

durchaus einlösen kann. Ein buntes Themen-Kaleidoskop – typisch für die breite Empfindungspalette jugendlicher – findet sich in 60 Psalmen. Der Verfasser, seit 20 Jahren Lehrer für Naturwissenschaften und Religion an einem Hamburger Gymnasium, hat dabei nicht nur die Themen, sondern vor allem die Sprache jugendlicher mit großer Sensibilität getroffen. Fernab von jedem Jargon greifen seine Texte auf, was im Alter zwischen 14 und 18 „dran“ ist: Lebensfreude durch Musik und Freunde, Liebeskummer und Liebesglück, Streß in der Schule oder am Arbeitsplatz ebenso wie Tod, Ferien oder Bedrohung der Umwelt. Selbstreflexion wird groß geschrieben, ohne daß „politische“ Themen ausgeklammert werden – Sprache und Form der Psalmen eröffnen dabei zu letzteren den Zugang. Man merkt den Psalmen an, daß sie im Dialog mit jugendlichen entstanden sind; in Dank und Klage entfaltet sich in ihnen die Gefühlswelt von Menschen, die zwischen Kindheit und Erwachsensein unterwegs sind – noch angewiesen auf Unterstützung und schon selbständig, voller Vertrauen, aber auch mit Ängsten. Der faszinierendste Psalm steht am Schluß des Buches: aus den 60 verschiedenen Anreden Gottes in den vorausgehenden Psalmen hat Vonderberg einen eigenen 61. Psalm gestaltet und damit einen Text geschaffen, der die ganze Vielfalt menschlicher Gotteserfahrung und Gottesbeziehung aufscheinen läßt.

Vonderbergs Textsammlung ist mehr als ein Buch für Jugendliche: die direkte und zugleich schöne Sprache seiner Psalmen fesselt auch Erwachsene und regt Unterrichtende in der Arbeit zu den Themen Gebet/Psalmen an. Die Texte sind dabei auch über den Bereich des Religionsunterrichts und der Schüler- und Jugendarbeit hinaus einsetzbar; z.B. im Rahmen von Gottesdiensten und Andachten. Den Erlös aus dem Verkauf des Buches verwendet Vonderberg übrigens vollständig für Solidaritätsprojekte im ehemaligen Jugoslawien. Insofern ist der Kauf dieses Buches, das sich auch hervorragend als kleines Geschenk eignet, in mehrfacher Hinsicht ein gutes Werk.

Bernd Abesser

Lena Kuhl (Hg.), Mit Kindern das Kirchenjahr gestalten und erleben

Arbeitshilfe Grundschule 5, RPI Loccum 1997, ISBN 3-925258-62-0, DM 14,-

„Heutigen Kindern sind religiöse Traditionen in Leben und Lehre weitgehend fremd...“ (Kuhl, Mit Kindern...S.6) – wie wahr! Unter diesem Motto anzutreten heißt, eine ganze Menge grundlegendes, motivierendes Material bereitstellen zu müssen, nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Unterrichtenden. So ist es sinnvoll, dass in einem ersten Teil die Lehrerin bzw. der Lehrer umfassend informiert wird über zyklische und lineare Zeitwahrnehmung, die Zeitwahrnehmung der Kinder, die Bedeutung kultischer Feste und die jüdischen Traditionen des christlichen Kirchenjahres. Die christlichen Feste des Kirchenjahres (evangelische und katholische) werden auf ihre Entstehung und Bedeutung hin bedacht. Hinzu kommen Informationen und, ganz wichtig, die aus all dem zu ziehenden religionspädagogischen Konsequenzen. Es geht nämlich nicht darum, dem „Stoff“ der Schule noch etwas mehr hinzuzufügen, es geht, wie L. Kuhl zeigt, darum, „klare Strukturen und Sinndeutungen“ (S.20) wiederzugewinnen, die über die eigene Existenz hinausweisen und den Schülerinnen und Schülern helfen können, in ihrem Leben einen sinnvollen Gesamtzusammenhang zu erkennen.

In diesen Zusammenhang werden dann der Weihnachts-II., S.24ff.), der Osterfestkreis (III., S.55ff.) und die Trinitatiszeit (IV., S.74ff.) gestellt. Mit viel Liebe werden jeweils Anregungen zur Gestaltung des Klassenraums gegeben. Sie sind machbar und zeigen das Gespür der Herausgeberin für sinnvolles Handeln in der Schule. Da gibt es z.B. für Weihnachten einen Adventskalender, eine Krippe, einen Weihnachtsstern als Plakat, die Heiligen Drei Könige aus Klopapierrollen, Aktionen (Spiele und Tänze), Stilleübungen und viele Lieder, die auch Anleitungen zu Bewegungsabläufen haben. Selbst die Erzähl- und Bilderbücher sind nicht vergessen – was wäre die Weihnachtszeit ohne schöne

Geschichten, wo doch die geschichtenlesenden Mütter und Grossmütter (fast) ausgestorben sind und die Schule auch hier einspringen muss! Die Fülle zeigt es schon: Hier muss und soll ausgewählt werden; aber es ist bestimmt für jede Lerngruppe auch etwas dabei. Sehr üppig bemessen ist in der Trinitatiszeit das Material zu Martin Luther. Es gibt ein Legespiel, Silbenrätsel, Luther-Quiz, Lutherspiel (Wegespiel). Ob das alles von Grundschulkindern gelesen werden kann? (z.B. S.85 und 86) Wie schade, dass Sek. I-Lehrerinnen und Lehrer für ihre 7./8. Klassen es nicht wahrnehmen werden! Dafür hätten sich Grund- und Sonderschullehrerinnen und -lehrer vielleicht etwas mehr zum Erntedankfest gewünscht. Musste das so knapp ausfallen, weil der Buß- und Bettag mit einem (sehr guten) Gottesdienst gefeiert wird?

Gleichzeitig mit dieser Arbeitshilfe erschien das Spiel für die Freiarbeit „Unser Kirchenjahr“ (Alice Schneider / Lena Kuhl, Hg.), das bereits im Pelikan 2/97 vorgestellt wurde. Alles beides zusammen stellt ein gutes schülergerechtes Angebot für den Religionsunterricht der Grundschule und darüber hinaus dar.

Ilka Kirchhoff

Michael Wermke (Hg.): Tod und Auferstehung Jesu Christi. Theologische und religionspädagogische Annäherungen.

(Arbeitshilfe Gymnasium 8), Loccum (Religionspädagogisches Institut) 1997, ISBN 3-925258-61-2, DM 14,00

Die ‚Auferstehung Jesu Christi‘ ist in den derzeit gängigen Religionsbüchern und Unterrichtsmodellen theologisch und religionspädagogisch nur unzureichend präsentiert! Zu diesem Ergebnis kommt Werner Thiede in seinem Beitrag ‚Ratlos vor der Auferstehungshoffnung?‘ im vorliegenden Sammelband (100-107): „Das Auferstehungsthema wird seiner inhaltlichen Fülle - zugleich auch simplifizierend seiner Problemfülle - beraubt, der Schüler begegnet kaum mehr der eschatologischen Tradition und ihrer Intention, sondern einseitig reduzierenden Interpretationen und blassesten Aufgüssen der urchristlichen Botschaft“ (107). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Jörg Ohlemacher in einer 1996 in der Zeitschrift ‚Glaube und Leben‘ (2/96) veröffentlichten ‚Problemanzeige‘ zur ‚Kreuzestheologie in Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht‘. Ohlemacher beklagt zusammenfassend eine weitgehende „Eliminierung und/oder Isolierung der Rede von der Heilsbedeutung des Kreuzes“ sowie eine „Reduzierung der Christologie auf eine Vorbild-Nachfolge-Jesulogie“ (169f.). Wer in Kenntnis dieser Kritik eine ‚Arbeitshilfe Gymnasium‘ zum Thema ‚Tod und Auferstehung Jesu Christi‘ herausgibt, stellt sich einer schwierigen Aufgabe, weckt aber auch hohe Erwartungen.

Michael Wermke dokumentiert in dem von ihm herausgegebenen Sammelband zunächst vier Manuskripte zum Thema ‚Auferstehung Jesu‘. Gerd Lüdemann eröffnet den grundsätzlich-theologischen Abschnitt mit einer Zusammenfassung seiner provokanten Position zur ‚Auferstehung Jesu‘ (7-13). Gerhard Ringshausen (14-19) und Peter Höffken (20-25) stellen sich in ihren Beiträgen der aktuellen Diskussion und setzen sich kritisch mit Lüdemanns theologisch-exegetischen und hermeneutischen Implikationen auseinander. Klaus Berger schließlich skizziert eine konträre Position zu Lüdemann (26-29) und erweitert damit die Auseinandersetzung mit Lüdemanns Thesen um wesentliche inhaltliche Aspekte. Die genannten vier Beiträge bieten den LeserInnen eine gute Basisinformation zu der gegenwärtig auch in der Öffentlichkeit geführten Diskussion um die Auferstehung Jesu Christi. Leider kommt es in diesem Abschnitt zu inhaltlichen Wiederholungen, wohl bedingt durch die Tatsache, daß es sich nicht um inhaltlich abgestimmte Originalbeiträge für diesen Band handelt, sondern um Manuskripte von Vorträgen, gehalten auf zwei Lehrer tagungen in Loccum und Lüneburg. Insgesamt kann Michael Wermke in der von ihm im Vorwort (3-5) geäußerten Hoffnung nur bekräftigt werden, daß die Veröffentlichung dieser vier Referate dazu führt, daß sich v.a. ReligionslehrerInnen intensiver mit dem Thema ‚Auferstehung‘ beschäftigen.

Den didaktisch-methodischen Abschnitt des Buches eröffnet Rainer Lachmann mit Überlegungen zur ‚Passion Jesu in religionsdidaktischer Sicht‘ (30-42). Neben grundlegenden historischen und sachkundlichen Informationen zur Passion Jesu sowie christlichen Deutungen des Kreuzesgeschehens gipfelt sein ‚religionsdidaktische(s) Bedenken‘ in der Forderung, Kindern und Jugendlichen das Kreuz Jesu als ‚Lebens-Zeichen‘ zu vermitteln, weil ‚trotz und gegen den skandalösen Anschein liebloser Verborgenheit und Abwesenheit Gottes in menschlichem Leiden und Sterben (...) uns Kreuz und Kreuzigung Jesu von der Auferstehung her zum sinnvollen Lebens- und Hoffnungszeichen eines Gottes werden (kann), der mit uns, bei uns und für uns ist, auch wenn wir ganz unten sind‘. Es folgen sechs Unterrichtsmodelle, vorwiegend entworfen von VikarInnen und ReferendarInnen in der zweiten Ausbildungsphase, die die breite Palette der derzeit im Religionsunterricht praktizierten didaktisch-methodischen Positionen eindrucksvoll spiegeln. Überwiegen im grundsätzlich-theologischen Teil die Beiträge zum Thema ‚Auferstehung‘, ist es im unterrichtspraktisch-religionspädagogischen Teil umgekehrt: vier beschäftigen sich hauptsächlich mit dem ‚Tod Jesu Christi‘, nur zwei mit der ‚Auferstehung‘.

Matthias Richter stellt auf der Grundlage von Ingo Baldermanns bibelbildlicher Konzeption (zu) ausführlich eine Unterrichtseinheit ‚Mit Jesus nach Jerusalem‘ vor (43-53) und geht dabei besonders auf die ‚Verleugnung des Petrus‘ (Mk 14, 66-72) ein. Richters Beitrag dokumentiert zwar eine interessante ‚Jesus‘-Einheit für die Orientierungsstufe, behandelt den ‚Tod Jesu‘ aber nur peripher. Ganz anders der Unterrichtsentwurf von Frank Pritzke zum Thema ‚Der Tod Jesu Christi als Tod für andere‘ (54-64). Über einen bilddidaktischen Zugang mithilfe des Misereor-Hungertuches 1996 gelingt es ihm eindrucksvoll, ‚den Schülern die Wahrheit des Satzes, daß der Tod Jesu Christi umfassend Tod für andere und somit auch Tod pro nobis (für uns) ist‘ (61), zu vermitteln. Peter Noß betont in seinem kurzen Beitrag, daß in einer Unterrichtseinheit zum ‚Kreuz als Zeichen‘ (65-70) den SchülerInnen besonders zu vermitteln ist, daß ‚die Erfahrung, daß sich ein Unerreichbarer (der Gottessohn) zu Geringeren (den Menschen) hinabläßt, (...) heilsam und befreiend sein kann‘ (67). Ob die von ihm eingesetzten Medien die Kreuzeserfahrung aber nicht nur auf eine vordergründig menschliche Erfahrung reduzieren, bleibt kritisch anzufragen. Bettina Herrmuth-Vetter schließlich hofft über ‚das Bild ‚Große Meditation Karfreitag‘ von Alexej Jawlensky mit seiner anthropologisch individuellen bzw. existentiellen Deutung des Kreuzes Jesu (...), den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur christlichen Tradition‘ (77) zu eröffnen. Ihrem an der Symboldidaktik Peter Biehls orientierten Entwurf für die Sekundarstufe II (77-80) wird der Vorwurf nicht erspart bleiben, daß er die Heilsbedeutung des Kreuzes zu wenig berücksichtigt.

Alles in allem dokumentieren die vier Unterrichtsmodelle interessante unterrichtliche Zugangsweisen zum ‚Kreuz Jesu Christi‘ und gehen dabei in didaktischer und methodischer Hinsicht weit über bisher veröffentlichte Unterrichtseinheiten zum Thema hinaus.

Auch die beiden Unterrichtsvorschläge zum Thema ‚Auferstehung‘ bieten originelle Unterrichtsmedien. Esther M. Heling-Hitzemann stellt einen interessanten literarischen Zugang über Heinrich Bölls wenig bekannte Kurzgeschichte ‚Steh auf, steh doch auf‘ dar (71-76), und Michael Wermke plädiert in einer narrativen Exegese der ‚Thomas‘-Perikope (Joh 20, 24-27) unter Einbeziehung zweier Kunstwerke von Michelangelo Mersi da Caravaggio und Emil Nolde (81-87) für eine stärkere Berücksichtigung dieses im Religionsunterricht bislang vernachlässigten Bibeltextes. Während Heling-Hitzemann interessante Vorschläge zur unterrichtlichen Realisierung macht, fehlen diese bei Wermke. Wünschenswert wären weitere Unterrichtsideen zum Thema ‚Auferstehung‘ gewesen, so etwa die Darstellung von ‚Auferstehung‘ in neueren Jesusfilmen oder eine religionsdidaktische Aufarbeitung der Lüdemann-Debatte für den Unterricht.

Bleibt noch der Hinweis auf die interessante Zusammenstellung von Voten ‚Jüdische(r) Gelehrte(r) zur Auferstehung Jesu‘ von Lukas Bormann (88-99), die weniger für den Unterricht, als vielmehr für interessierte Religionspädagogen von Interesse sein dürften.

In der vorliegenden Loccumer ‚Arbeitshilfe‘ wird die anfangs skizzierte Kritik an der Behandlung von ‚Kreuz und Auferstehung Jesu Christi‘ im Religionsunterricht produktiv aufgenommen und konstruktiv in neue Unterrichtsvorschläge umgesetzt. Einige der beschriebenen Unterrichtsversuche machen deutlich, daß es auch im schulischen Kontext möglich ist, neben einer anthropologisch-existentiellen und ethischen Deutung von ‚Kreuz‘ und ‚Auferstehung‘ die soteriologische nicht zu vernachlässigen.

Der vorliegende Sammelband sei allen ReligionspädagogInnen empfohlen, die sich in ihrem Unterricht neu dem Thema ‚Tod und Auferstehung Jesu Christi‘ stellen wollen. Die als Kopiervorlagen abgedruckten Unterrichtsmaterialien und zwei beigelegte Folien ermöglichen die eigene Erprobung der beschriebenen Unterrichtsideen. VikarInnen und ReferendarInnen bietet der Band darüber hinaus ein gutes Beispiel für eine unterrichtsrelevante theologische und religionspädagogische Reflexion zentraler theologischer Inhalte.

Rudolf Tammeus

Religionsunterricht praktisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Sekundarstufe I. 7. Schuljahr. Hrsg. von Rudolf Tammeus, Vandenhoek & Ruprecht Verlag Göttingen 1997, 196 Seiten.

Der erste Sek.I-Band der vor allem im Grundschulbereich erfolgreichen Reihe „ru praktisch“ ist nunmehr für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im 7. Schuljahr erschienen. Sein Aufbau gleicht den Vorgängerbänden: Nach einer konzentrierten theologischen und didaktischen Themeneinführung werden nach einer Aufstellung der Lernintentionen und weiterführenden Literaturhinweisen Unterrichtsideen entfaltet und Vorschläge für die Verlaufplanung vorgestellt. Der anschließende umfangreiche Materialteil enthält kopierfähige visuelle Medien und Texte, Lieder, Spielanleitungen, Lernzielkontrollen u.a.; abgerundet wird dieser Teil durch Informationen über weitere Materialien und Medien wie Diaserien und Jugendbücher. Das große Format des Buches kommt der Materialaufbereitung entgegen.

Der Band ist nicht nur eine Zusammenstellung origineller Unterrichtsideen und unverbrauchter Materialien, die im Sinne eines ‚Steinbruchs‘ zur Bereicherung eingeführter Religionsbücher dienen soll, zu verstehen. Die vorgestellten Unterrichtsentwürfe versuchen darüber hinaus den religionspädagogischen Herausforderungen dieser Altersstufe gerecht zu werden.

Wie der Herausgeber, der Göttinger Seminarleiter Rudolf Tammeus, im Vorwort ausführt, steht der Religionsunterricht in Klasse 7 vor der Aufgabe, ‚(s)tärker als bisher (...) die veränderten Erscheinungsformen und Aneignungsmöglichkeiten von Religion bei heutigen Schülerinnen und Schülern (zu) berücksichtigen.‘ Angesichts des nach wie vor bestehenden Interesses von Siebtklässlern am Religionsunterricht, ‚bietet dieser nach wie vor eine einmalige Chance zu einer kontinuierlichen religiösen Bildung in der Schule.‘ Dem liegt die Vorstellung eines Religionsunterrichts zugrunde, der sich nicht darin erschöpft, Faktenwissen in ‚altersangemessener‘ Form zu vermitteln, sondern den Alltags- und Lebensbezug zu den Schülerinnen und Schülern herzustellen und diesen entsprechend didaktisch-methodisch zu wenden.

Dem von Tammeus versammelten Mitarbeiterteam ist es in den acht Unterrichtseinheiten weitgehend gelungen, diesen religionspädagogischen Anspruch einzulösen. So versucht Ulrike von Fritschen in der ersten Unterrichtseinheit ‚Woher ich komm‘ - wohin ich geh‘ (Symbolweg). Eine lebensgeschichtlich orientierte Unterrichtseinheit - wer die hervorragenden Arbeiten von Tammeus kennt, sollte sich nicht wundern, daß die Symboldidaktik in diesem Band einen besonderen Stellenwert erhält -, die durch den Schulformwechsel vieler Siebtklässler entstandene ‚Aufbruchsituation‘ mit den damit verbundenen Unsicherheiten und Herausforderungen aufzugreifen und mit biblischen Erfahrungen zu korrelieren. Symboldidaktische Entwürfe finden sich auch bei dem sechsten Thema ‚Wasser des Lebens. Elementare Zugänge zum Symbol Wasser und

zum Sakrament der Taufe‘ von Heike Klischka und bei dem achten Thema ‚Bilder von Gott - Erfahrungen und Hoffnungen von Menschen‘ (Symbol Hand) von Holger Klischka. Diese drei Unterrichtseinheiten stellen sicherlich für viele Kolleginnen und Kollegen einen guten Einstieg in das symboldidaktische Unterrichten dar. Das zweite Kapitel ‚Amos - Mit anderen Augen sehen lernen‘ von Michael Stille ist der biblischen Gestalt Amos gewidmet. Das Thema ‚Prophetie‘ ist nicht ohne Tücken. Allzu leicht erliegt man als Unterrichtender der Gefahr, einer aktualisierten und damit vordergründigen Sozial- und Wirtschaftskritik Vorschub zu leisten. Die vorliegende Einheit legt jedoch den Schwerpunkt auf die durch Amos‘ Gotteserfahrung bewirkte ‚neue Sicht der Dinge‘ und versucht, den Schülerinnen und Schülern ‚spielerisch Erfahrungen im Umgang mit neuer Wahrnehmung der Wirklichkeit‘ zu eröffnen. Gewissermaßen als kirchengeschichtliches Pendant zu Amos stellt Heike Klischka im vierten Kapitel ‚Barfuß auf den Spuren Christi: Franziskus von Assisi‘ den Heiligen Franz vor. Die Autorin will mit ihm eine Person einführen, die in vorbildhafter Weise ein Leben aus dem christlichen Glauben heraus zu leben vermochte, um durch sie Kritik und Impulse für unsere eigene Lebensgestaltung zu gewinnen. Im dritten Kapitel ‚Jüdisches Leben - jüdisches Leid‘ nähert sich Marina Parlitz dem Judentum an. Im Mittelpunkt ihrer Einheit steht das empfehlenswerte Jugendbuch ‚Der gelbe Vogel‘ von Myron Levoy. Dem vorangestellt ist eine religionskundliche Einführung in das Judentum. Da Levoy's Jugendbuch, das das Schicksal eines durch die Judenverfolgung traumatisierten Kindes erzählt, kaum Wissen über das Judentum vermittelt, scheint dieser Zugang wohl gefordert. Allerdings ist es fraglich, ob dies, wie vorgeschlagen, durch das gekürzte Kapitel ‚Das Fest‘ aus dem Jugendroman ‚Damals war es Friedrich‘ von H. P. Richter geschehen muß. Abgesehen davon, daß das Buch nicht nur in Niedersachsen immer noch zur Standardlektüre des Deutschunterrichts in Kl. 5/6 gehört, sind erhebliche theologische Zweifel an Richters Bucha zu richten. Richter deutet die Judenverfolgung im Dritten Reich als ein innerjüdisches Phänomen bzw. als ein ihnen von Gott auferlegtes Schicksal, dem Juden nicht ausweichen dürfen. ‚selbst dann, wenn wir glauben, darunter zusammenbrechen zu müssen,‘ wie der Rabbiner in dem vorgelegten Auszug bekennt. Dies ist schlicht als ein billiger Versuch deutscher Entschuldigung zu werten, und es sollte an der Zeit sein, dieses Buch durch eine geeignetere Schullektüre zu ersetzen.

Dem aktuellen Problem der Fremdenfeindlichkeit ist das fünfte Kapitel ‚Fremde‘ von Marina Parlitz verpflichtet. Daß dieses Thema nicht in moralischen Appellen versanden soll, macht Parlitz in den didaktischen Überlegungen deutlich. So sind die zu behandelnden christlichen Positionen ‚nicht als notwendiger ‚Nachklapp‘ für den Religionsunterricht zu verstehen,‘ sondern stellen Antworten aus christlicher Sicht vor, ‚die eine überzeugende Hilfestellung für das eigene Denken und Handeln darstellen können.‘ Mit der Überschrift für das siebte Kapitel ‚Ich glaub‘ nicht dran - aber interessieren tut es mich doch. Okkulte Phänomene und der christliche Glaube‘ hat Michael Stille das Grundempfinden wohl der meisten Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Okkultismus richtig erfaßt. Stille sieht in seinen Unterrichtsideen ein okkultes Experiment vor (Pendeln), für das er sorgfältig vorbereitete Auswertungsmaterialien bereitstellt. Das Ziel seiner Einheit besteht u.a. darin, daß die Schülerinnen und Schüler ‚Kriterien für die Unterscheidung von Glaube und Aberglaube im Zeitalter der Beliebigkeit entwickeln und Kritikfähigkeit und Verhaltensmöglichkeiten abergläubischen Praktiken gegenüber entwickeln‘ sollen.

Die Themenstellungen, die in diesem Band vorgestellt werden, sind durchweg bekannt - sie sollen ja auch zu den traditionellen Themen des RU in Klasse 7 in bezug gesetzt werden können -, die didaktischen und methodischen Umsetzungen eröffnen jedoch allesamt neue und interessante Zugänge, die nicht nur ‚machbar‘ erscheinen, sondern auch den Wunsch des eigenen Ausprobierens wecken. Als ‚Einstiegsband‘ für die Sek.I-Reihe ‚ru-praktisch‘ ist ihm viel Erfolg und den Nachfolgebänden die gleiche Qualität zu wünschen.

Michael Wermke

Internetwettbewerb ,Christliche Feste'

Religionspädagogisches Institut Loccum

Initiator: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers Uhlhornweg 10-12 D-31547 Rehburg-Loccum Tel.: 049-5766-81136 FAX: 049-5766-81184 eMail: RPI.Loccum@t-online.de	Wettbewerbsjury: Karin Aulike Professor Dr. Ulrich Becker Dr. Bernhard Dressler D. Horst Hirschler (angefragt) Ernst Kampermann Wettbewerbsleitung: Dietmar Peter
--	--

Zum Thema

Christliche Feste, ihr Ursprung und ihre Traditionsgeschichte sind heutigen Kindern und Jugendlichen (zumindest in Deutschland) weitgehend fremd. Die Bedeutung von wiederkehrenden Ritualen im Tages- und Jahresablauf für die innere Stabilität und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist erst durch ihren Verlust ins Bewußtsein gerückt. Die Erschließung einzelner Stationen des Kirchenjahres eröffnet die Möglichkeit, den Ursprung und die Traditionsgeschichte christlicher Feste in Ansätzen zu verstehen. Daneben wird es darauf ankommen, Elemente des Feierns im Unterricht einzuüben und zu einem festen Bestandteil des Unterrichts werden zu lassen.

Zum Wettbewerb

Zur Erprobung der Möglichkeiten des Mediums Internet für den Religions- und Konfirmandenunterricht hat das Religionspädagogische Institut Loccum einen Wettbewerb konzipiert, bei dem es darum geht, selbstgewählte Aspekte des Themas ,Christliche Feste' im Religions- oder Konfirmandenunterricht gemeinsam zu erarbeiten und anschließend im Internet zu veröffentlichen. Die Wettbewerbssprache ist Deutsch. Die eingestellten Arbeiten werden am Ende des Wettbewerbs durch eine Jury ausgewertet und zur Vergabe der Preise in eine Rangfolge gebracht. Im Vordergrund der Bewertung stehen die erarbeiteten Inhalte. Die optische Darstellung auf den einzelnen Seiten sollte dem Medium angemessen sein. Überlange Ladezeiten (z.B. von großen AVI-Files etc.) sind in der Präsentation zu vermeiden.

Preise

Die zu vergebenden Preise gliedern sich wie folgt:

1. Preis = DM 1000,-
2. Preis = DM 500,-
3. Preis = DM 250,-

(Der 3. Preis wird zweimal vergeben.)

Zielgruppe

Die Zielgruppe des Wettbewerbs sind Klassen aller Schularten und Konfirmanden- und Jugendgruppen aus Kirchengemeinden im Inland, in Europa und in Übersee.

Allgemeine Ziele

Die folgenden allgemeinen Ziele setzen den Rahmen, sind aber von den Wettbewerbsteilnehmerinnen und -teilnehmern den jeweils vor Ort gegebenen Bedingungen anzupassen:

- Kooperative Erstellung von Materialien zum Thema ,Christliche Feste' mit anschließender Veröffentlichung im Internet
- Erarbeitung theologischer Inhalte zum Thema
- Interpretation biblischer Texte in unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen
- Darstellung christlicher Feste in ihrem jeweiligen kulturellen Umfeld mit den speziellen Formen ihrer Ausgestaltung
- schulart-, gemeinde-, regionen- und länderübergreifende themenbezogene Kommunikation auf der Basis des Mediums Computer

Beginn / Ende	Wettbewerbsbeginn ist der 1. Oktober 1997. Der Wettbewerb endet mit dem Ende des Schuljahres 1997/98 am 31.07.1998.
Anmeldung	<p>Klassen bzw. Konfirmandengruppen, die am Wettbewerb teilnehmen möchten, melden sich beim RPI unter folgender Anschrift / Faxnummer / eMail an: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, D-31547 Rehburg-Loccum, FAX 049-5766-81184, eMail RPI.Loccum@t-online.de. Dabei stellen sie sich kurz vor (z.B. Klassengröße, Hobbies, Foto etc.), nennen ihr Thema und geben ihre eMail-Adresse an. Sollte eine Gruppe ihre Vorstellung in HTML einreichen, so ist dieses keine Bedingung, aber durchaus erwünscht.</p> <p>Die Klasse bzw. Gruppe wird daraufhin auf den Internetseiten des RPI (http://www.evka.de/extern/rpi/rpi.html) als Teilnehmende am Wettbewerb benannt. Jeder Wettbewerbsteilnehmer hat nun die Möglichkeit, direkt mit den anderen Wettbewerbsteilnehmern zu kommunizieren.</p>
Schwerpunkte des eigenen Beitrags	Während des Wettbewerbszeitraumes bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb des thematischen und organisatorischen Rahmens ihre erstellten Materialien ein. Die Schwerpunkte des eigenen Beitrags sind von den Wettbewerbsteilnehmern festzulegen. Ob die Teilnehmenden zu einem einzelnen Fest oder zu mehreren Festen arbeiten, welche biblischen Texte sie dazu heranziehen, welche kulturellen Besonderheiten sie berücksichtigen etc., liegt im eigenen Ermessen. Den Arbeitsbeginn, die Veröffentlichung erster Teilergebnisse und die Publikation der Endergebnisse werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eigenverantwortlich geplant.
HTML	Jede Klasse bzw. Konfirmanden- und Jugendgruppe arbeitet selbständig und erstellt ihre Arbeitsergebnisse in HTML. Dabei ist nicht daran gedacht, daß alle Mitglieder der Klasse oder Gruppe HTML erlernen. Es ist ausreichend, wenn ein Gruppenmitglied oder die/der Unterrichtende die Ergebnisse in HTML formatiert und aufarbeitet.
Einsendung der Arbeitsergebnisse	Die Arbeitsergebnisse werden von den Wettbewerbsteilnehmern per eMail an die Adresse 'RPI.Loccum @t-online-de' oder auf Diskette an das Religionspädagogische Institut Loccum (z. H. Dozent Dietmar Peter, Uhlhornweg 10-12, D-31547 Rehburg-Loccum) geleitet.
ZIP-File	Die Beiträge werden nach Eingang für andere Schulen, Kirchengemeinden und Interessierte im Internet eingestellt. Darüber hinaus wird jeder Wettbewerbsbeitrag in Form eines ZIP-Files der Öffentlichkeit als Gesamtpaket zugänglich gemacht.
Listserver	Für Mails einzelner Teilnehmer an alle Wettbewerbsteilnehmer wird ein Listserver eingerichtet.
Wettbewerbsjury	Die Wettbewerbsjury setzt sich wie folgt zusammen: Karin Aulike, Mitglied der Landessynode, Religionspädagogin Professor Dr. Ulrich Becker, Universität Hannover Dr. Bernhard Dressler, Rektor des Religionspädagogischen Instituts der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers D. Horst Hirschler (angefragt), Landesbischof der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers Ernst Kampermann, Oberlandeskirchenrat im Landeskirchenamt
Rückfragen	Rückfragen können an Dozent Dietmar Peter unter nachstehender Adresse gerichtet werden: RPI Loccum, Internetwettbewerb, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum, Tel.: 049-5766-81139, FAX: 049-5766-81184, eMail: RPI.Loccum@t-online.de

Veranstungshinweise

Die mit einem Stern versehenen Veranstaltungen werden im Rahmen der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen ausgeschrieben.

TREFFPUNKTE

Treffpunkt Herbst 1997

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
„Lernwege der Religion“
17. bis 18. Oktober 1997
Leitung: Lena Kuhl

KONFERENZEN

Konferenz der Leiter/innen der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften *

Für Lehrer/innen an Grund-, Haupt- und Realschulen, Orientierungsstufen, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
8. bis 10. September 1997
Leitung: Inge Lucke

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen *

Für Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen
12. bis 13. September 1997
Leitung: Bernd Abesser/Hans-Jörg Schumann
Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Regionalkonferenz Diepholz-Nienburg

17. September 1997
10.00 Uhr bis 16.00 Uhr
Leitung: Inge Lucke/Ulrich Römhild (Fortbildungsbeauftragter)

Tagung der Vorsitzenden der Schulausschüsse der Kirchenkreise

6. bis 7. Oktober 1997
Leitung: Inge Lucke

Thema und Tagungsplan werden mit der Einladung bekanntgegeben.

Konferenz für Gymnasialdirektorinnen und Gymnasialdirektoren *

Für Direktorinnen und Direktoren an Gymnasien in Niedersachsen
4. bis 5. November 1997
Leitung: Michael Wermke/OLKR Ernst Kampermann

Tagung für Fachleiter/innen und Fachberater/innen Gymnasien *

Das künftige Verhältnis zwischen dem evangelischen, dem katholischen Religionsunterricht und dem WuN-Unterricht
(in Zusammenarbeit mit dem NLI)
Für Fachleiter/innen und Fachberater/innen für evangelische und katholische Religionslehrer an Gymnasien
10. bis 12. November 1997
Leitung: Josef Fath/Rudolf Tammeus/Michael Wermke

Jahreskonferenz Gymnasien *

Für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien und Fachgymnasien
10. bis 11. September 1997
Leitung: Michael Wermke
Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Tagung für Fachgruppenleiter/innen an Gesamtschulen *

Jugend- und Sozialarbeit

17. bis 19. November 1997
Leitung: Wilhelm Behrendt/Michael Wermke

Tagung für Fachseminarleiter/innen *

(Geschlossener Teilnehmerkreis)
24. bis 26. November 1997
(Ort: Bergkirchen)
Leitung: Lena Kuhl

Das Thema wird jeweils auf der vorhergehenden Tagung festgelegt.

Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz *

Für Berufsschuldirektoren und -direktorinnen, Dezernentinnen und Dezernenten aus den Bezirksregierungen.
25. bis 26. November 1997
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Bernd Abesser/Ulrich Kawalle

Pädagogische Studienkommission *

Für Hochschullehrer/innen und Vertreter/innen des Mittelbaus der niedersächsischen Hochschulen, die mit der Ausbildung von Religionslehrern/innen befaßt sind.
(fester Teilnehmerkreis)
28. bis 29. November 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Loccumer Tagung für Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen*

Für Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen, Dezernentinnen und Dezernenten an den Bezirksregierungen
Behinderte Menschen im Strom postmoderner Lebenswelten
2. bis 3. Dezember 1997
Leitung: Dietmar Peter

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE KURSE

Tagungen für Fachseminare

(Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS)
10. bis 11. November 1997
Leitung: Siegfried Macht
Themen nach Absprache

Medienbörse Sekundarstufe I

NLI-Nr. 97.38.29
für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I
15. bis 17. September 1997
Leitung: Michael Künne
Sigrid Gabel - Medienzentrale Hannover

Theologie aktuell - nach 20 Berufsjahren

Kursreihe für grundständig ausgebildete Religionslehrer und Religionslehrerinnen
Thema: „Glaube in den Gegensätzen des Lebens“
NLI-Nr. 97.39.30
(fester Teilnehmerkreis)
22. bis 26. September 1997
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffler

Herbsttagung

Wie nah ist die Apokalypse? Endzeitstimmungen und Zukunftshoffnungen am Ende des 2. Jahrtausends
NLI-Nr. 97.40.29
Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Katechetinnen und Katecheten aller Schulformen
29. September bis 2. Oktober 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Psalmen und Propheten

Kreative Zugänge zur Poesie des Alten Testaments
NLI-Nr. 97.41.29

Für Lehrer und Lehrerinnen, Katecheten und Katechetinnen, die ev. oder kath. Religionsunterricht an HS/RS/OS und IGS/KGS oder Gymnasium (Klasse 5-10) erteilen oder erteilen möchten, sowie für haupt- und ehrenamtlich in Konfirmandenunterricht oder Jugendarbeit Tätige.
6. bis 8. Oktober 1997
Leitung: Siegfried Macht

Erinnerung und Begegnung: Möglichkeiten der Gedenkstättenpädagogik vor Ort (Buchenwald)

NLI-Nr. 97.41.96
Für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarbereiche I und II
6. bis 11. Oktober 1997
Leitung: Veronika Geyer-Iwand/Ilse Henneberg
(Finanzielle Eigenbeteiligung in Höhe von DM 200,-)

Erlebniswelt Religion:

Video-Clips im Religionsunterricht

NLI-Nr. 97.45.30
Für Lehrer und Lehrerinnen, Katecheten und Katechetinnen, die ev. oder kath. Religionsunterricht an HS/RS oder Berufsbildenden Schulen erteilen oder erteilen möchten.
5. bis 7. November 1997
Leitung: Siegfried Macht/Andreas Martin/
Bernd Abesser

Theologische Grundfragen

„Zeit - Geschichte - Ewigkeit“

NLI-Nr. 97.45.29
für evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer und katechetische Lehrkräfte aller Schulformen
5. bis 7. November 1997
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffler

SCHULE UND GEMEINDE

Schule und Gemeinde:

Religiöse Räume erschließen - "Kirchenpädagogische Impulse für die religionspädagogische Praxis"

NLI-Nr. 97.38.30

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, Katechetinnen/Katechetinnen und Lehrerinnen/Lehrer aller Schulformen

17. bis 19. September 1997

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Thomas Klie

Einschulungsgottesdienste

NLI-Nr. 97.46.31

Für Lehrerinnen/Lehrer, Katechetinnen und Katechet an Grundschulen sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in evangelischen Kindergärten

10. bis 14. November 1997

Leitung: Lena Kuhl/Martin Küssel

STUDIEN TAGUNGEN, KONSULTATIONEN, SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

Studienreise Wilna /St. Petersburg

Geistliches Leben in Litauen und Rußland -

Religion, Kirche und Gesellschaft in zwei ehemaligen Sowjetrepubliken

(In Kooperation mit der Ev.-luth. Propstei St. Petersburg)

Für Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulformen

(Begrenzte Teilnehmerzahl)

18. bis 31. Oktober 1997 (Ferienkurs)

Leitung: Michael Wermke, Thomas Klie (RPI Loccum)

Vassilij E. Ivanov (St. Petersburg)

Vorbereitungstreffen (13./14.09.1997) und Nachbereitung (22.11.1997) im RPI Loccum.

Interessenten/-innen werden gebeten, sich mit der Kursleitung in Verbindung zu setzen (05766/ 81-142 u. 139).

Segel-Studienreise Türkische Mittelmeerküste

„Im Kielwasser des Paulus“

In Kooperation mit der Ev.-luth. Margarethengemeinde, Gehrden

Für Religionslehrer/innen aller Schulformen, Schulpastoren/innen

(Begrenzte Teilnehmerzahl, umgehende Anmeldung erforderlich). Segelerfahrung ist nicht erforderlich.

18. Oktober bis 1. November 1997

Leitung: Bernd Abesser (RPI Loccum)

Jens Feisthauer (Ev.-luth. Margarethengemeinde)

Thomas Friße (Segellehrer)

Vorbereitungstreffen: 20.09.1997, 11.00 bis 18.00 Uhr (gesonderte Einladung)

Kosten: 2.000,- DM

Interessenten werden gebeten, sich mit der Kursleitung

(Tel.: 05766/81-141/153) in Verbindung zu setzen.

Schule und Gemeinde:

Religiöse Räume erschließen - "Kirchenpädagogische Impulse für die religionspädagogische Praxis."

NLI-Nr. 97.38.30

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, Katechetinnen/Katechetinnen und Lehrerinnen/Lehrer aller Schulformen

17. bis 19. September 1997

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Thomas Klie

Geschichte der Religionspädagogik

Expertentagung

17. bis 19. November 1997

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Theologie mit Erzieherinnen

Spiritualität in einer schwierigen Zeit

Für ehemalige Teilnehmer/innen der Langzeitfortbildung

13. bis 17. Oktober 1997

Leitung: Heinz-Otto Schaaf/Marianne Schmidt

Offener Kindergarten und Religionspädagogik

Für Erzieher/innen der Sprengel Osnabrück und Ostfriesland

3. bis 7. November 1997

Leitung: Martin Küssel/Elisabeth Schwutke

Einschulungsgottesdienste

Für Lehrerinnen/Lehrer, Katechetinnen und Katechet an Grundschulen sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in evangelischen Kindergärten

10. bis 14. November 1997

Leitung: Lena Kuhl/Martin Küssel

In Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover. Erzieher/innen melden sich bitte dort an.

RELIGIONS PÄDAGOGIK IN DEN SONDERSCHULEN/SONDERPÄDAGOGIK

Sonderpädagogisches Colloquium:

Zwischen Biographie und Kultur - Skizzen eines theologisch verantworteten Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen

12. bis 14. September 1997

Leitung: Dietmar Peter

Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

Musik, Bewegung und Theaterspiel im Religionsunterricht an Sonderschulen

NLI-Nr. 97.42.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katechet, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Sonderschulen und in Integrationsklassen, Pfarrerrinnen und Pfarrer und Diakoninnen und Diakone.

13. bis 17. Oktober 1997

Leitung: Dietmar Peter

Referendarstagung *

Biblische Geschichten gestalten

Für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Ev. Religion an Sonderschulen

19. bis 21. November 1997

Leitung: Dietmar Peter

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

Die Botschaft der Bilder

NLI-Nr. 97.39.81

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katechet, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, ev. Religionsunterricht erteilen.

22. bis 26. September 1997

Leitung: Lena Kuhl

Einschulungsgottesdienste

NLI-Nr. 97.46.31

Für Lehrerinnen/Lehrer, Katechetinnen und Katechet an Grundschulen sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in evangelischen Kindergärten

10. bis 14. November 1997

Leitung: Lena Kuhl/Martin Küssel

In Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover. Erzieher/innen melden sich bitte dort an.

Mit Kindern Ruhe erfahren und Stille entdecken (Fortsetzungskurs)

NLI-Nr. 97.48.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katechet, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, ev. Religionsunterricht erteilen.

26. bis 28. November 1997

Leitung: Inge Brüggemann/Lena Kuhl

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN ORIENTIERUNGSSTUFEN, HAUPT- UND REALSCHULEN

Psalmen und Propheten

Kreative Zugänge zur Poesie des Alten Testaments

NLI-Nr. 97.41.29

Für Lehrer und Lehrerinnen, Katechetinnen und Katechetinnen, die ev. oder kath. Religionsunterricht an HS/RS/OS und IGS/KGS oder Gymnasium (Klasse 5-10) erteilen oder erteilen möchten, sowie für haupt- und ehrenamtlich in Konfirmandenunterricht oder Jugendarbeit Tätige.

6. bis 8. Oktober 1997

Leitung: Siegfried Macht, RPI Loccum

Erlebniswelt Religion:

Video-Clips im Religionsunterricht

NLI-Nr. 97.45.30

Für Lehrer und Lehrerinnen, Katechetinnen und Katechetinnen, die ev. oder kath. Religionsunterricht an HS/RS oder Berufsbildenden Schulen erteilen oder erteilen möchten.

5. bis 7. November 1997

Leitung: Siegfried Macht/Andreas Mertin/Bernd Abesser

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Spiritualität leben und lehren

NLI-Nr. 97.39.29

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

24. bis 26. September 1997

Leitung: Bernd Abesser

Referendarstagung *

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

1. bis 3. Oktober 1997

Leitung: Bernd Abesser/Michael Wermke

Das Thema wird noch bekanntgegeben.

Erlebniswelt Religion:

Video-Clips im Religionsunterricht

NLI-Nr. 97.45.30

Für Lehrer und Lehrerinnen, Katechetinnen und Katechetinnen, die ev. oder kath. Religionsunterricht an HS/RS oder Berufsbildenden Schulen erteilen oder erteilen möchten.

5. bis 7. November 1997

Leitung: Siegfried Macht/Andreas Martin/Bernd Abesser

Alle Jahre wieder - Weihnachten im Unterricht

NLI-Nr. 97.46.80

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

10. bis 12. November 1997

Leitung: Bernd Abesser

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

Schule und Gemeinde:

Religiöse Räume erschließen - "Kirchenpädagogische Impulse für die religionspädagogische Praxis.

NLI-Nr. 97.38.30

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, Katechetinnen/Katechetinnen und Lehrerinnen/Lehrer aller Schulformen

17. bis 19. September 1997

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Thomas Klie

Veränderte Religiosität Jugendlicher - Der Religionsunterricht auf dem Prüfstand

NLI-Nr. 97.39.31

Für Lehrerinnen und Lehrer, die ev. und kath. Religionsunterricht in der Sek. II an Gymnasien unterrichten

22. bis 26. September 1997

Leitung: Petra Coppenrath/Michael Wermke/Ewald Wirth

Herbsttagung

Wie nah ist die Apokalypse? Endzeitstimmungen und Zukunftshoffnungen am Ende des 2. Jahrtausends

NLI-Nr. 97.40.29

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Katechetinnen und Katechet aller Schulformen

29. September bis 2. Oktober 1997

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Referendarstagung *

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

1. bis 3. Oktober 1997

Leitung: Bernd Abesser/Michael Wermke

Das Thema wird noch bekanntgegeben.

Erinnerung und Begegnung: Möglichkeiten der Gedenkstättenpädagogik vor Ort (Buchenwald)

NLI-Nr. 97.41.96

Für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarbereiche I und II

6. bis 11. Oktober 1997

Leitung: Veronika Geyer-Iwand/Ilse Henneberg

Tagung für Studierende

7. bis 10. Oktober 1997

Leitung: Michael Wermke

Das Thema wird noch bekanntgegeben.

Freiheit und Zivilcourage - Christliche Existenz zwischen Gehorsam und Widerstand

NLI-Nr. 97.42.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen, Fachgymnasien und Gymnasien ev. Religionsunterricht erteilen

13. bis 17. Oktober 1997

Leitung: Anita Schröder-Klein/Michael Wermke

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE LEHRGÄNGE FÜR VIKARINEN UND VIKARE

Leitung: Thomas Klie

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare umfaßt drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum.

Lehrgang I

Religionspädagogisches Propädeutikum (Schwerpunkt: Konfirmandenarbeit)

Lehrgang II

Einführung in die Religionspädagogik (Schwerpunkt: Religionsunterricht)

Lehrgang III

Aspekte der Gemeindepädagogik

Vikariatskurs	Celle Hildesheim:	52,2	01. bis 12. September 1997
	Celle Hildesheim:	52,3	24. bis 28. November 1997
	Loccum:	53,1	22. bis 26. September 1997

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

Konfirmandenarbeit in einer Region

Für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

15. bis 17. September 1997

Leitung: Carsten Mork

Über den eigenen Kirchturm hinauszuschauen tut der Konfirmandenarbeit gut. Das Zusammenspiel und die Zusammenarbeit in einer Region über Gemeindegrenzen hinweg kann Lern- und Handlungsspielräume für Unterrichtende und Konfirmanden und Konfirmandinnen eröffnen. Die Chancen einer Konfirmandenarbeit in einer Region sollen in den Blick genommen werden und für die je eigene Gemeindegrenzen und Region entwickelt werden.

Schule und Gemeinde:

Religiöse Räume erschließen - "Kirchenpädagogische Impulse für die religionspädagogische Praxis.

NLI-Nr. 97.38.30

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, Katechetinnen/Katechetinnen und Lehrerinnen/Lehrer aller Schulformen

17. bis 19. September 1997

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Thomas Klie

Psalmen und Propheten

Kreative Zugänge zur Poesie des Alten Testaments

NLI-Nr. 97.41.29

Für Lehrer und Lehrerinnen, Katechetinnen und Katechetinnen, die ev. oder kath. Religionsunterricht an HS/RS/OS und IGS/KGS oder Gymnasium (Klasse 5-10) erteilen oder erteilen möchten, sowie für haupt- und ehrenamtlich in Konfirmandenunterricht oder Jugendarbeit Tätige.

6. bis 8. Oktober 1997

Leitung: Siegfried Macht

Bibliodrama/Biblisches Rollenspiel in der Konfirmandenarbeit

Für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

12. bis 14. November 1997

Leitung: Carsten Mork

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG

Medienbörse Sekundarstufe I

NLI-Nr. 97.38.29

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I

15. bis 17. September 1997

Leitung: Michael Künne

Sigrig Gabel - Medienzentrale Hannover

REGIONALE VERANSTALTUNGEN ZUR VERNETZUNG VON SCHULE UND KIRCHE

Weinen und Lachen - sich in Psalmen wiederfinden (Teil I)

Für Religionslehrerinnen und -lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone

24. bis 25. September 1997

Ort: Rinteln

Leitung: Inge Lucke

Krieg und Gewalt - Friede und Toleranz

350 Jahre Westfälischer Friede: Die Beziehungen der Konfessionen in Geschichte und Gegenwart

Für Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulstufen, die ev. oder kath. Religionsunterricht oder Geschichte erteilen

5. bis 7. November 1997

Ort: FA Georgsmarienhütte

Leitung: Inge Lucke/Aloys Lögnering/Alfred Reif

Regionalveranstaltung

Weihnachten und Advent - Licht auf unserem Weg

Für Religionslehrerinnen und -lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone

13. November 1997

Ort: Bramsche

Leitung: Inge Lucke/Elisabeth Zeidler

Weinen und Lachen - sich in Psalmen wiederfinden (Teil II)

Für Religionslehrerinnen und -lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone

24. bis 26. November 1997

Ort: Rinteln

Leitung: Inge Lucke

H 7407 F

Wassersuppe

Simsach, der Alte vom Berg, war ein sehr friedvoller Mensch. Und da die Kunde von seiner Sanftmut in aller Welt bekannt wurde, kamen schon bald zu ihm die Gelehrten und baten ihn, daß er ihre Gespräche leiten solle, damit sie in Frieden stritten über Gott und die Welt, und Simsach nickte.

Da begannen sie zu erzählen vom Glauben ihrer Ahnen, doch weil sie höflich und der anderen noch nicht sicher waren, sprachen sie so, daß niemand ihnen widersprechen konnte. So kürzten sie hier ein wenig und dort und ließen wegfallen, was die Sache auf den Punkt, die anderen aber möglicherweise in Gegnerschaft gebracht hätte. Und immer schielten sie zu Simsach, dem Friedfertigen, der freundlich nickte.

Als nun die Mittagszeit herbeikam, ließ Simsach seine Gäste das Gespräch beenden und versprach ihnen, ein Mahl zu bereiten, das sollte all die Köstlichkeiten vereinen, die ein jeder aus seiner Heimat mitgebracht hatte.

Da es aber soweit war, gab er einem jeden Löffel und Schüssel in die Hand, stellte ihnen einen großen Kessel aufgewärmten Wassers in die Mitte und sprach: „Ach, ihr Sanftmütigen, seht diese Speise voller Harmonie. Hat nicht ein jeder von euch eingebracht, was alles mit allem verbindet? Und was ist dieses anderes als das Wasser in der Suppe?“

Siegfried Macht