

# Loccumer Pelikan

3/98

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Lernbewegungen

Jeremia im Gefängnis

Das Kreuz –  
der Weg zur Seligkeit

Buße als Umkehr  
erfahrbar machen

Grabmale  
als Todeszeichen

Martin Luther  
im Kreuzverhör

Schulgottesdienste –  
ja oder nein?

Ich sehe was,  
was du (noch)  
nicht siehst

Integrative Bildung

rpi

**Inhalt:**

Bernhard Dressler:	Editorial _____	113
	<i>grundsätzlich</i>	
Thomas Klie:	Lernbewegungen _____	115
	<i>praktisch</i>	
Marc Wischnowsky:	Jeremia im Gefängnis _____	121
Helmut Siegel:	Das Kreuz – der Weg zur Seligkeit _____	129
Siegfried Macht:	Buße als Umkehr erfahrbar machen _____	130
Thomas Klie:	Grabmale als Todeszeichen _____	133
Heike Scheiwe:	Martin Luther im Kreuzverhör _____	139
	<i>pro und contra</i>	
	Schulgottesdienste – ja oder nein?	
Holger Hermann:	Schulgottesdienste, ja bitte! _____	144
Renate Pichl-Isensee:	Schulgottesdienste, nein danke! _____	146
Dieter Mithöfer:	Anstelle eines Statements _____	146
	Nachträge zur Symboldidaktik	
Frank Frühling:	Symboldidaktik: entweder – oder? _____	148
Michael Meyer-Blanck:	Einverständnis und Überwältigung _____	149
	<i>Schule und Gemeinde</i>	
Sabine Schommatz:	„Ich sehe was, was du (noch) nicht siehst“ _____	150
Gert Traupe:	Ein Rap zum Lutherhaus _____	153
Doris Engels:	Unglaublich!?! _____	154
Alpika Sonderpädagogik:	Integrative Bildung in Schule und Gemeinde – Ein Positionspapier _____	155
	<i>informativ</i>	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche _____	157
	Aus dem Schnabel gefallen _____	159
Dietmar Peter:	RPI-online _____	160
Tessen v. Kameke:	Pressekonferenz zum Schülerlandeswettbewerb 1998/99	
	„Protestantische Profile in Niedersachsen“ _____	161
	Buchbesprechungen _____	162
	Veranstaltungshinweise _____	166

---

# editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

noch sind, während ich dieses Editorial schreibe, die konkreten Modalitäten nicht bekannt, noch wissen wir nicht, ob es z.B. für das kommende Jahr Übergangsregeln geben wird – aber die grundsätzliche Richtung ist klar: Lehrerfortbildung soll in Niedersachsen künftig nicht mehr mit Unterrichtsausfall verbunden sein. Angesichts der desolaten Unterrichtsversorgung wird das bedeuten: Lehrerfortbildung findet nur noch in den Ferien bzw. in anderer unterrichtsfreier Zeit statt. Der Ministerpräsident selbst hat die Richtung in der Regierungserklärung vorgegeben. Die Sache ist populär. Mit Verbündeten in Politik und Gesellschaft kann die Lehrerschaft kaum rechnen. Übrigens: Ich kann die Eltern gut verstehen, die sich über den Unterrichtsausfall aufregen, wenn die Klassenlehrerin ihres Kindes im RPI an einem Fortbildungskurs teilnimmt. Was aber mehr als ärgerlich ist: Ursache und Wirkung werden in der öffentlichen Diskussion nicht unterschieden. Unterrichtsausfall wird ja nicht einfach durch Fortbildungsteilnahme verursacht, sondern dadurch, daß an den Schulen mittlerweile die Reserven fehlen, um auch nur das reguläre Unterrichtsangebot zu gewährleisten. Es werden falsche Prioritäten zum Nachteil einer ganzen Generation von Schülerinnen und Schülern gesetzt – und der Schwarze Peter wird auf populistische Weise denjenigen zugeschoben, die eh schon als "faule Säcke" abgestempelt sind. Es sagt ja einiges über das Bildungsverständnis unseres Ministerpräsidenten, wenn er in seiner Regierungserklärung Betriebsausflüge und Fortbildung in einem Atemzug in die Ferien verbannt. Die Kirchen gehören zu den wenigen Stimmen, die hier grundsätzlich Einspruch erheben – und zwar ganz unabhängig vom konkreten Interesse an der besonders notwendigen, besonders anspruchsvollen, besonders differenziert zu organisierenden Fortbildung für den Religionsunterricht. Wir im RPI sind als Anbieter von Fortbildung für das Fach Religion herausgefordert, auf unumkehrbare Trends zu reagieren – uns aber nicht widerstandslos einem skandalösen Abbau von Bildungschancen zu fügen. Das Thema wird uns eine Weile erhalten bleiben, und wir werden Ihnen im nächsten "Pelikan" – im Zusammenhang mit unserem Jahresprogramm für 1999 – unsere Überlegungen zur Zukunft der Fortbildung für den Religionsunterricht vorstellen.

In diesem "Pelikan" wieder der gewohnte Strauß unterschiedlicher Themen. Ich greife nur einiges heraus: Thomas Klie fragt, wie eigentlich religiöse Lernprozesse genauer zu verstehen sind. Marc Wischnowsky entwickelt mit kritischem Rekurs auf die biblische Didaktik Ingo Baldermanns einen interessanten Vorschlag, wie der Prophet Jeremia in der Orientierungsstufe zur Sprache gebracht werden kann. Wir freuen uns, daß unsere neue Pro- und Kontra-Rubrik Zuspruch findet. Besonders hinweisen möchte ich Sie auf das semiotische Vexierspiel mit dem Pelikan im "Pelikan" auf S. 133ff. – nicht mißzuverstehen als Grabgesang. Wir haben vor, trotz aller schulpolitischen Mißhelligkeiten sehr lebendig zu bleiben.

Ich wünsche Ihnen einen schönen Sommer und einen guten Start ins neue Schuljahr!

Dr. Bernhard Dressler  
– Rektor –

PS: Mit der ministeriellen Schulpost erreicht Sie in diesen Tagen ein Brief des RPI: Wir wollen unsere Adressenkartei aktualisieren. Bitte geben Sie uns Ihre Rückmeldung! Je besser unser direkter Kontakt zu Ihnen ist, desto effektiver können wir uns weiterhin um ein gutes Fortbildungsangebot bemühen.

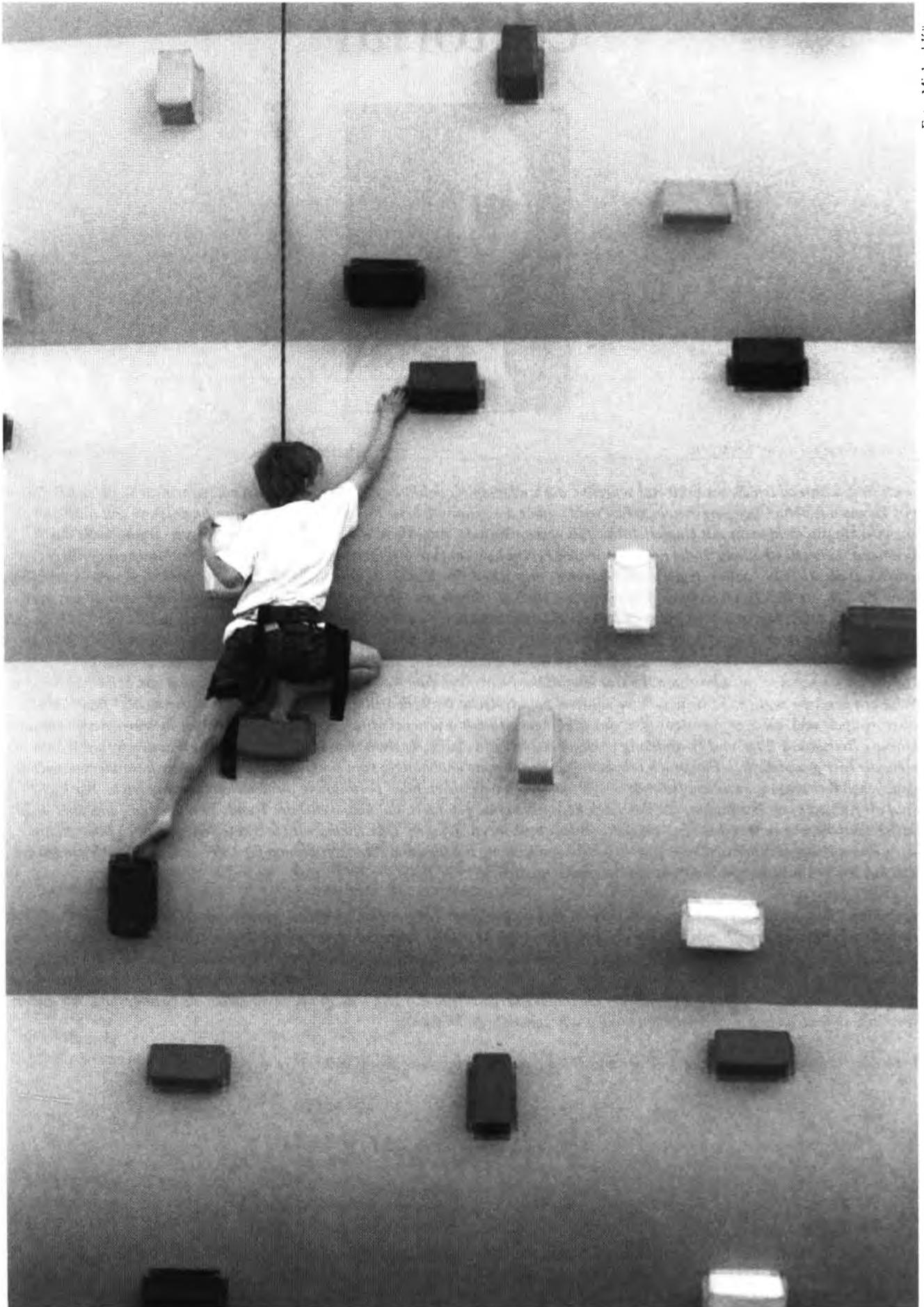


Foto: Michael Künne

Thomas Klie

## *Lernbewegungen*

### **Wenn Religionspädagogik von Lerntheorie lernt**

Die Religionspädagogik hatte im Laufe ihrer wechselvollen Geschichte eine Fülle von Lehrmeisterinnen. Zwar wird man in kritischer Rückschau wohl sagen müssen, daß es nicht immer Lehren waren, die ihre gedeihliche Entwicklung beförderten – daran hatten diese gelehrten älteren Damen auch keinerlei erkennbares Interesse –, immer aber waren es durchaus anregende Lehrjahre, die *Pädagogik*, *Soziologie* und *Psychologie* für ihre lernbegierige Schülerin, die Religionspädagogik, bereithielten. Eilfertig lernte sie neue Vokabeln, drang in ihr unbekannte Theoriegebäude ein und nahm dankbar entgegen, was sich ihr von *Gruppendynamik* und *Seelsorge*, *Ökumenik* und *Therapeutik*, *Symbol- und Ritualkunde* an jeweils Fortschrittlichem aufdrängte. Dabei ließ ihr mitunter übergroßer Lernfleiß die Religionspädagogik jedoch oft nicht zwischen sie peripher interessierenden und sie wirklich fundamental betreffenden Zusammenhängen unterscheiden – Normatives und Konstitutives gerieten ihr mitunter ebenso bunt durcheinander wie binomische Formeln und unregelmäßige Verben in den Köpfen so mancher Schüler.

Schaut man nun heute in die relevante religionspädagogische Literatur, so gewinnt man schnell den Eindruck, daß die *Entwicklungspsychologie* momentan das alle anderen Disziplinen dominierende Hauptfach für die Religionspädagogik darstellt.<sup>1</sup> Demgegenüber firmieren *Ästhetik*, *Litur-*

*gik* und *Semiotik* (noch) als eher randständige Nebenfächer. Dieser Befund spiegelt nicht zuletzt den virulenten gesellschaftlichen Wandel in den Gestaltwerdungen des Religiösen, weg von eher öffentlich-objektiven Formen hin zu privat-subjektiven Annäherungen. Die Religionspädagogik sieht sich genötigt, die Auseinandersetzung mit den Deutehorizonten und den Erschließungsangeboten des Christlichen auch und gerade unter den Bedingungen subjektiver Aneignung zu denken. Wird Religion zum fakultativen Gegenstand einer auch und gerade durch Sozialisaton und Biographie bedingten Auswahl, dann legt es sich nahe, die Funktion individueller Entwicklungs- und Erkenntnismodi für die Akzeptanz letzter Gewißheiten präziser als bislang zu erfassen. Die Entwicklungspsychologie verheißt, diesbezüglich das notwendige Instrumentarium bereitzustellen.

Der zuletzt von Goßmann/Mette<sup>2</sup> proklamierte “Perspektivenwechsel”, neben die “Hermeneutik der Vermittlung” in der religionspädagogischen Theoriebildung eine “Hermeneutik der Aneignung” treten zu lassen, die “nach der Struktur der Deutung, die Religion und Glaube als Ereignis der Selbstthematisierung erfahren”<sup>3</sup>, fragt und letztlich die Formulierung einer (für die Didaktik normativ verstandenen) “‘Theologie des Kindes’ oder ‘des Jugendlichen’”<sup>4</sup> programmatisch einfordert, verdeckt jedoch eher

die eigentliche Problemstellung als daß er, wie er vorgibt, deren Lösung darstellt. Denn Vermittlung und Aneignung bilden primär personale Relationen pädagogischen Handelns ab – beide sind im Kontext Schule ohne ausgewiesenen Sachbezug und ohne vorlaufende Reflexion der konkreten Lernbedingungen nicht zu denken.

### Wie lernen wir Religion?

Wie aber lernen (junge) Menschen? Wie vollzieht sich biographisch bedeutsames Lernen? Und vor allem: Wie lernen wir Religion?

Denkt man Religionsunterricht als einen ergebnisoffenen Prozeß, in dem sich nach Möglichkeit biblisch-christliche Religion und lebensweltliche Erfahrungen wechselseitig erschließen sollen, dann gilt es zunächst, das Verhältnis von Aneignung und Vermittlung unter dem Aspekt schulischen Lernens zu bedenken. Kommunikationsvorgänge, in denen es um letztverbindliche Selbstdeutungen geht, ereignen sich schließlich nicht im luftleeren Raum. Zwischen Religion und Sprache besteht ein ebenso enges Verhältnis wie zwischen Sprache und Lernprozessen. Lernen wird immer von Sprechakten begleitet, initiiert und gestützt. Mimesis und Poesis des Seienden vollziehen sich im Modus sprachlicher Interaktion. Sprache ist also ein zentraler Indikator für das Lernen von Religion.

In dem hier vorgetragenen lerntheoretischen Gedankengang sollen die spezifischen *Verlaufsformen* des Lernens in den Blick kommen und auf ihre Kompatibilität mit den Spielformen religiösen Lernens hin befragt werden. Insofern kann es hier auch nicht um eine Revision der einschlägigen entwicklungs- bzw. kognitionspsychologischen Entwürfe<sup>5</sup> gehen, sondern vielmehr um eine sprachanalytische Konturierung des Lernbegriffs.

Zu den elementaren Konstitutionsbedingungen jedweder schulischer Systeme gehört, daß sich in ihnen aufgrund von didaktisch motivierten und intentional gesteuerten Lehrarrangements Lernen mehr oder minder planvoll vollzieht. Das gilt natürlich auch für den Religionsunterricht. Lernen, zumal in strukturierten Zusammenhängen und öffentlich-rechtlich verantwortet, ist jedoch keineswegs als gleichförmiger Prozeß einer widerspruchsfreien und erfahrungsunabhängigen Assimilation vermittelter Inhalte beschreibbar. Lehr-Lernkonstellationen werden immer auch durch Vorgaben mitbestimmt, die *in*, *mit* und *unter* einer aktuellen Lernsituation bestehen. Das Subjekt lernt durch Rekurse auf Erfahrungsbestände, durch Verweise auf Gewußtes und Vorgelerntes. Nur so kann Neues in bereits vorhandenes Erfahrungswissen integriert, Gegebenes neu geordnet, transformiert werden. Ohne die grundsätzlich vorgängige Möglichkeit, einen wie auch immer gearteten Lerngegenstand als die eigene Wirklichkeit betreffend zu identifizieren, hat das Subjekt nur geringe Chancen zum lernenden Weltaufschluß. Lernen beruht mithin auf affinen Relationen zwischen personaler Situiertheit und den Tiefen-

strukturen eines in lehrender Absicht ausgegliederten, fremden Bedeutungszusammenhangs.

Auch im Religionsunterricht geht es um das produktive In-Beziehung-Setzen von personaler Situiertheit (Erfahrung im weitesten Sinne) und unterrichtlich ausgegrenzten Bedeutungszusammenhängen (religiöse Gewißheiten). Dem scheint zunächst zu widersprechen, daß das "Kriterium der Religion" (Ebeling), der Glaube, didaktisch weder herzustellen ist noch direktem Zugriff zugänglich gemacht werden kann. Glaube als unmittelbares Ergriffensein von Gottes Gebot und Verheißung kann weder gelernt noch gelehrt werden. Mitteilbar und damit lernbar sind jedoch die je konkreten Erfahrungen, die ein solcher Gottesglaube ermöglicht und bereithält. Diese Glaubenserfahrungen weisen über sich hinaus auf ihren Ermöglichungsgrund. R.Kabischs Frage "*Wie lehren wir Religion?*"<sup>6</sup> läßt sich also nur in Bezug auf Formen möglichen Selbstvollzugs des Glaubens (*fides qua*), d.h. in Bezug auf Gestaltwerdungen von Religion adäquat beantworten. Sprechakte zählen in besonderer Weise zu den Gestaltwerdungen von Religion.

### Modalitätsübergreifendes Lernen

Lernen bezeichnet einen Vorgang, in dem individuelles Erfahrungswissen erweitert, neu gestaltet bzw. verändert wird; es beschreibt einen an Erfahrung gebundenen Veränderungsprozeß. Im Rahmen dieses Prozesses geschieht die Aneignung neuer Bedeutungszusammenhänge innerhalb *mentaler, kommunikativer* und *objektivierender* Modalitäten.<sup>7</sup> Schulisches Lernen setzt sich in der Regel aus Sequenzen von einander ablösenden und sich überlagernden Modalitäten zusammen; es ist "von vornherein auf die Komplementarität mentaler, kommunikativer und objektivierender Modalitäten angelegt"<sup>8</sup>. Die Dauerhaftigkeit und Intensität des Gegenstandszugangs hängen einerseits davon ab, wie eng typische Modalitätssequenzen miteinander vernetzt sind, andererseits aber auch davon, in welchem Maße das zu Lernende an schon vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände anknüpfen und in sie integriert werden kann. Lernproblematiken, die biographisch nah am Lernsubjekt orientiert sind und die auf einen hohen Organisationsgrad des Vorgewußten treffen, können dabei viel effektiver und tiefer durchdrungen werden. Die mentalen Modalitäten des Lernenden sind im erschließenden Zugang zur Welt auf wechselseitige Durchdringung mit kommunikativen und objektivierenden Modalitäten hin angelegt. Lernen ereignet sich im Idealfall als ein kumulativer Prozeß eines sich anreichernden und differenzierenden Zusammenhangswissens. Dabei spielen – wie jeder Unterrichtende weiß – vielfältige Verweisungsstrukturen (Assoziationen, Einfälle, Analogien, Anknüpfungspunkte etc.) eine wichtige Rolle.

Diese modalitätsübergreifenden Verweisungsbeziehungen bilden nun gleichsam die inneren Strukturmomente des Lernens ab; als solche berühren sie aber nur sehr be-

dingt die Ebene *intentionalen* Lernens und Lehrens. Genau dies aber ist grundlegendes Merkmal schulischen Lernens. Unterricht ist in aller Regel planvolles Tun. In ihm geht es in verändernder Absicht um gezielte Integration neuer Zusammenhänge in vorgängiges Erfahrungswissen. "Veränderung ist das generelle Explanandum aller Lerntheorien."<sup>9</sup> Aber auch als zielgerichtete Veränderung bleibt sie immer verwiesen auf Organisationsmuster, die der aktuellen Lernintention vorauslaufen. D.h., intentionales Lernen ist nur im Zusammenhang mit vorintentionalen Gegebenheiten adäquat beschreibbar. Bezogen auf den Religionsunterricht folgt daraus, daß ein verständnisweiterndes Anteilgeben an Religion schwerlich gelingt ohne Rekursmöglichkeiten auf Entwicklungsbedingungen, Erfahrungsbestände und individuelle Zugangsweisen. Diese "religionspädagogische Binsenweisheit" (Fr. Schweizer) bedarf jedoch in zweierlei Hinsicht einer lerntheoretischen Präzisierung. Zum einen ist zu fragen, wie sich Erfahrungswissen (sprachlich) organisiert, und zum anderen, in welcher Weise Lernende sich dieses Erfahrungswissen in Lernprozessen erinnernd vergegenwärtigen. Im folgenden sollen zunächst die lerntheoretischen Implikationen der Selbstorganisation von Erfahrung bzw. latenten Wissensbeständen aufgewiesen werden, um dann im Anschluß an Holzkamp und Galliker<sup>10</sup> eine Theorie affinitiven Lernens zu skizzieren.

### Affinitive und definitive Äußerungen

Ausgehend von der Sprechakttheorie untersuchte der Sprach- und Kognitionspsychologe Galliker Gesprächsprotokolle auf das Zeit- und Wirklichkeitsverständnis hin, das sich in ihnen konstituiert. Er fand heraus, daß sich Sprechen und Erinnern in der Differenz zwischen sog. *affinitiven* und *definitiven* Sätzen aktualisieren. Mit ihnen bringen die Sprecher in je unterschiedlicher Weise subjektiv empfundene Zeit- und Bedeutungsrelationen zum Ausdruck.

*"Religion haben wir bei Frau M. in der 5. Stunde."  
"Der Vater hat den verlorenen Sohn wieder in den Arm genommen."*

In *definitiven* Sätzen wird ein Sachverhalt festgestellt, sie haben eindeutigen Charakter. Als Sprechakt macht das Subjekt in ihnen Aussagen über ein von ihm getrenntes Objekt. Sie legen fest, begrenzen eindeutig und schaffen keine Gegenwart, die über ihren augenblicklichen Vollzug hinausweist. "Sie sperren sozusagen alles ab, was nicht zum Vollzug des an sich endlichen Aktes beiträgt. Die Kehrseite des Sprechaktes kann als 'unbewußte Ab-teilung' aller Suppositionen desselben interpretiert werden."<sup>11</sup> Obwohl der Sprecher Akteur der Sprechhandlung ist, schließt er sich selbst aus dem Dargestellten aus. Je mehr sich aber das Subjekt dieser konstativen Sätze von der Wirklichkeit des Geschilderten abhebt, desto mehr konstituiert es sich als distanzierendes Gegenüber der anvisierten Wirklichkeit. Das

Verhältnis zur gegenwärtigen Wirklichkeit ist in diesen Sätzen *definitiv* festgelegt; eine zeitliche Tiefendimension ist nicht auszumachen.

*"Ich frage mich manchmal, wie ich Religion in der 5. Stunde bei Frau M. aushalten soll."  
"Die Stelle, wo der Vater den Sohn in den Arm nimmt, gefiehl uns immer am besten."*

In *affinitiven* Sätzen dagegen kongruieren sprachlicher Ausdruck und Thema; sie vermitteln Sinn, der sich in neue Bedeutungen transformiert. Die Trennung zwischen zuordnendem Subjekt und untergeordnetem Objekt verschmilzt in ihnen. "Affinitive Sätze werden (...) als mediatorische mehrdeutig-metamorph ausgestaltet. Mit ihrem vielseitigen Charakter vereinigen sie bewußte und unbewußte Bereiche. Sie erschließen gerade das, was durch die direkten Sprechakte weggeschoben bzw. 'verdrängt' wird, und können somit als 'vorbewußte Verbalisierungen' bzw. 'Thematisierungen' verstanden werden."<sup>12</sup> Sie haben erschließenden Charakter, weil sie "etwas aufkommen lassen". Der Inhalt und die Art und Weise, wie sie sich im Sprechen aktualisieren, entsprechen sich in gewisser Weise. Der Sprechende erschließt sich den Sinn dessen, was er berichtet, gleichsam selbst, ohne ihn jedoch eindeutig zu fixieren; er scheint sich im Vollzug zu transformieren. Wirklichkeit erweist sich durch das aktuelle Sprechen als gedeutete, eigene Wirklichkeit. Die ausgeführte Gegenwart dehnt sich über die der Darbietung aus und eröffnet zeitliche Tiefenstrukturen.

Unter Zugrundelegung dieser kategorialen Differenzierung formuliert Galliker seine *Affinitätshypothese* (der sprachlich gefaßten Erinnerung): Affinitive Sätze ermöglichen Vergangenheitsverweise durch analogische Vergegenwärtigungen, in ihnen werden durch "Entsprechungsreihen" zeiträumliche Korrespondenzen zum Ausdruck gebracht. Gegenwart "dehnt" sich zeitlich in affinitiven Phrasen; sukzessiv einander substituierende Einheiten öffnen bedeutungsrelevante Tiefendimensionen, "ohne Realität zu eliminieren oder dingfest zu machen. (...) Die Vergangenheit wird durch ein *Analogon* zum gegenwärtigen Sinn vermittelt. (...) Alles was sich unter der Voraussetzung eines affinitiven Realitätsbezuges als gegenwärtig vorstellt, verweist *zugleich* auf die Vergangenheit"<sup>13</sup>. Definitive Sprache ist dagegen zwar eine zentrale und notwendige Voraussetzung des Vergangenheitsverständnisses, aber sie konstituiert sich nicht in ihr.

Die Resonanzen, die in affinitiver Sprache freigesetzt werden, beruhen auf sedimentierten Erfahrungen, die in sprachlicher Gestalt gleichsam an die Oberfläche gelangen. In der aktuellen Sprache werden diese Sinnzusammenhänge in der Regel unbewußt realisiert. In affinitivem Rededuktus klingen nun diese vielfältigen, für den Sprecher selbst nicht immer wahrnehmbaren Konnotationen an. "Nicht *ich* spreche, nicht *du* sprichst, sondern *es* spricht."<sup>14</sup> Affinität bezeichnet also einerseits das Verhältnis zwischen diesen metasprachlichen Ablagerungen und deren diachroner Rea-

lisierung; gleichzeitig gibt sie aber auch die Bedingung der Möglichkeit ihrer synchronen Rekonstruktion an. Die zeitlichen Tiefendimensionen einer sich (sprachlich) weitenden Gegenwart können in affinitiven Lernschritten als bedeutungstragend und damit als für das Subjekt sinnvoll erfahren werden. Zum dritten – und hiermit deutet sich deren mögliche Bedeutung für einen lerntheoretischen Transfer an – impliziert das Konzept affinitiven Weltbezugs genuin kommunikationsstiftende Aspekte. “Da wir in einer sprachlichen Wirklichkeit zuhause sind, befinden wir uns immer schon im Brennpunkt semantischer Strukturen, die gesellschaftlich konstituiert sind und als solche nicht subjektiv, sondern intersubjektiv vermittelt werden. Die Sprache samt ihrer Struktur existiert, bevor der einzelne menschliche Organismus in sie eintritt. (...) Die Menschen leben als Kommunikationspartner in formellen sowie informellen Kommunikationsstrukturen, die nicht nur die aktuelle Sprache supponieren, sondern auch als Ressource von Bedeutung sind.”<sup>15</sup>

Affinitive Kommunikation besitzt für die jeweils Beteiligten eine Plausibilität und Evidenz, die definitiver Sprache – auch und gerade in didaktischen Kontexten – schlechterdings nicht zugänglich sind. “Jede Bedeutung, zu der man sich nicht definitiv verhält, kann Resonanz auslösen.”<sup>16</sup>

Nun ist Lernen kein rein innersprachlicher Vorgang. So sehr mentale, kommunikative und objektivierende Modalitäten bestimmte Sprachspiele voraussetzen, sind die in der Affinitätshypothese behaupteten Selbstorganisationsprozesse immer auch involviert in außersprachliche, z.B. perzeptive, kognitive oder emotionale Muster. Es ist eben dieser Umstand, der die Relevanz von Gallikers Modell für pädagogische Prozesse ausmacht und der es als Sonderfall einer allgemeinen Theorie des Lernens ausweist. Er eröffnet die lerntheoretische Zuordnung von *Erfahrung* und *Veränderung* innerhalb didaktischer Vollzüge.

Veränderung bedingt Auseinandersetzung mit Unvertrautem und Fremdem, ohne Dissonanzen und Irritationen ist Lernen nicht denkbar. Bei der gängigen Verdoppelung von Schülererfahrungen im Unterricht (sog. Brainstorming; Betroffenheitsphasen; “Schön,-daß-wir-darüber-geredet-haben”-Sequenzen) wird kein nennenswerter Lernzuwachs erzielt. Gleichwohl setzen Fremdheitserfahrungen immer auch Be- und Gekanntes voraus, sind sie doch nur so als Fremdes überhaupt wahrnehmbar. Das zu Lernende muß also durchaus neu und anders sein, nicht jedoch grundsätzlich, sondern eher anschlussfähig anders. Da sich in affinitiven Zugewendungen immer auch die Voraussetzungen der jeweiligen Lernsituation aktualisieren, kann die Differenz zwischen dem noch unvertraut Neuen des Lernzusammenhangs und den möglichen Anknüpfungspunkten im durchaus vertrauten Erfahrungswissen auf diese Weise entdeckend erspielt und dadurch verringert werden.

Insofern sich unterrichtliches Lernen jedoch in der Regel auf Bestimmbares bezieht, also mithin formal *definitiven* Charakter hat, stellt sich die Frage nach der Möglichkeit einer ziel- und gegenstandsorientierten Freisetzung *affinitiver* Lernphasen. So wird die Ausgliederung und Abgrenzung eines zunächst zugemuteten Unterrichts-

gegenstands eher auf definitiv-intentionalem Wege zu erfolgen haben, obschon die affinitive Perspektive bereits in gewisser Weise die Bedingung dafür ist, daß die Diskrepanz zwischen Erfahrungs- bzw. Wissensbestand und zu Lernendem als bedeutsam erfahren werden kann. So kann bspw. eine Motivationsphase im Unterricht nur gelingen, wenn von vornherein die Bezüge des jeweiligen Themas zur Wirklichkeit der Schüler eine entsprechende Lernbewegung in Gang zu setzen vermögen. In jedem Fall jedoch beinhaltet das planvolle Arrangieren von konkreten Lernbedingungen eine vorlaufende Verhältnisbestimmung zwischen affinitiven und definitiven Optionen im Lehr-Lernprozeß. Beim direkten Versuch, ein Themenfeld über operationalisierbare Unterrichtsziele zu strukturieren, kann die “Lerndimension nicht als im Schnittpunkt vielfältiger Verweisungen liegendes wesentliches Kennzeichen der jeweiligen Problematik ausgegliedert werden, die emotional bewerteten Komplexqualitäten schließen von vornherein relevante Bezüge des Lerngegenstands aus, und die Stelle, von der aus ich die Lerndiskrepanz als Leitlinie der Überwindung der Lernproblematik ansetze, bleibt somit mehr oder weniger zufällig: So kriege ich, gerade weil ich unmittelbar und kurzschlüssig auf Festlegungen und Identifizierungen aus bin, die inneren und äußeren Bedeutungsbezüge des Lerngegenstands nur in beschränkter und einseitiger Weise mit und weiß letztlich selbst nicht, wo ich mit meinen Lernanstrengungen hingeraten werde.”<sup>17</sup> Es gilt also zu berücksichtigen, inwieweit spezifische Lernproblematiken affinitive Verweisungszusammenhänge ermöglichen, die dann im folgenden in definitiv zu bestimmende Lernfortschritte qualifizierend einmünden können.

### Bedeutungen erspielen

Eine affinitive Didaktik setzt auf die grundsätzliche Möglichkeit eines eher assoziativ-spielerischen Ertastens von sprachlich verfaßten Bedeutungszusammenhängen. Das *Spiel* bzw. die Integration spielerischer Sequenzen in den Lernprozeß erweist sich dabei als einschlägiges Paradigma einer solchen Lerntheorie.<sup>18</sup> Analoge Erfahrungen werden nicht von vornherein in definitivem Kurzschluß, sondern innerhalb von Lerndiskrepanzen sukzessiv angeglichen. “Infrastrukturelle Bedeutungsrelationen des nie völlig neuen Lerngegenstandes werden so in den Angleichungsprozeß einbezogen, als handelte es sich schon um den Nachvollzug desselben. In dem Maße, wie sich das Unvertraute als Vertrautes verstehen, umstrukturieren und damit verankern läßt (...), verliert es seinen fremden Charakter.”<sup>19</sup> Dies schließt die Möglichkeit *qualitativer Lernsprünge* nicht aus, sondern ein. Der Lernweg vom Vertrauten zum unvertraut Neuen vollzieht sich nicht nur in kontinuierlicher Angleichung, sondern mitunter auch sprunghaft und unkalkulierbar, gerade weil affinitive Verweise immer nur personengebunden realisiert werden. Das versuchsweise Eindringen in die Tiefenstrukturen semantischer Netzwerke eröffnet “Diskrepanzerfahrungen höherer Ordnung”<sup>20</sup>,

die nicht mehr allein aus den Optimierungen des initialen Lernprinzips möglich sind.

Dem Unterrichtenden fällt nun in diesem Konzept die Aufgabe zu, im Rahmen eines ausgegliederten thematischen Zusammenhangs produktive Resonanzen zu eröffnen. Deren Zielrichtungen müssen dabei zunächst einmal offen bleiben, weil sie nur sehr bedingt didaktisch vorhersagbar sind und sich nicht intentional erfassen lassen. Darin rückt das Modell affinitiven Lernens zumindest formal in eine große relative Nähe zur *Theorie des entdeckenden Lernens*<sup>21</sup>. In schulischen Kontexten, in denen es in erster Linie um die operative Realisierung eines vorgegebenen Curriculums geht, fungiert es als ein kritisches Korrektiv. Entgegen einer (immer noch) dominierenden Lernzielfixierung erfährt hier die ergebnisoffene Auseinandersetzung mit den thematischen Bezügen im Vollzug des Lernens eine besondere Stärkung. „Thematisch dominiertes expansives Lernen ist (...) immer auch ein Prozeß der Vermeidung von Einseitigkeiten, Fixierungen, Verkürzungen, Irrwegen, Sackgassen beim Versuch der Gegenstandsannäherung.“<sup>22</sup> Das eigene Movens, das sich aus den möglichen Resonanzen modalitätsübergreifender Verweisungszusammenhänge speist, setzt aus sich heraus den Grad, die Dauer und im Idealfall auch die Ziele eines lernenden Eindringens in das Thema frei. Der Lernstimulus ist in die innere Struktur der individuellen Bedeutungszuweisungen mit einbezogen, bleibt darin aber – rückblickend im Ordnen von Zwischenzielen bzw. vorausschauend bei der Realisierung weiterer inhaltlicher Aspekte – immer auch verwiesen auf definitive Lernaktivitäten. Das Alternieren zwischen affinitiven und definitiven Phasen ist also konstitutiv für expansive Lernbemühungen.

Die Ermöglichung affinitiver Lernepisoden bedingt aber nicht nur eine Akzentverschiebung im Hinblick auf die innere Organisation subjektiver Aneignungsformen, sondern sie relativiert gleichzeitig auch die traditionellen Machtverhältnisse in Lehr-Lernprozessen. So kommt die fachwissenschaftliche Kompetenz der Unterrichtenden hier lediglich in der Bereitstellung und Verantwortung von Lerngelegenheiten zum Ausdruck (ähnlich einem Regisseur im Theater) und nicht etwa wie beim Prinzip der sog. „Handlungsorientierung“ dadurch, daß die Schüler durch gezielten Informationsentzug den Erkenntnisvorsprung des Lehrers einzuholen genötigt werden. Die Lernwege ergeben sich in affinitivem Zugang ja gerade im Zurücknehmen intentionaler Fixierungen und im Zulassen von Spielräumen. Damit sind die spezifisch schulischen Rollenzuweisungen zwischen Lehrenden und Lernenden zwar nicht von vornherein aufgehoben, aber sie aktualisieren sich im Lernprozeß in erster Linie als *Perspektivendivergenzen*: Der Unterrichtende stellt verantwortete Lerngelegenheiten bereit, bei denen seine Kompetenz durch wissensuchende Fragen jederzeit einholbar und begründungspflichtig ist. Er steht also weniger *zwischen* den Lernenden und dem Thema, sondern er verortet sich gewissermaßen *neben* den Lernenden und mitten *im* Thema. Denn er ist ja immer bereits vorab involviert in das semantische Netzwerk einer ausgegliederten gemeinsamen Lernproblematik. In affini-

tiven Lernarrangements kommen also die jeweils individuellen Lernbiographien *aller* am Unterrichtsprozeß Beteiligten in perspektivisch voneinander abweichenden Zugeweisen zum Ausdruck.

## Religionspädagogische Erträge

Was trägt nun diese Reflexion über die Modalitäten schulischen Lernens religionspädagogisch aus?

1. Das Konzept affinitiven Lernens erlaubt zunächst formal eine **lerntheoretische Zuordnung von Erfahrung und Veränderung** in unterrichtlichen Vollzügen.

So fordert P.Biehl für den Religionsunterricht: „Lernprozesse sollten dementsprechend so gestaltet werden, daß die Erfahrungen der Teilnehmer thematisiert und gebündelt werden, damit die biblische Verheißung sich *an* diesen Erfahrungen als das erweisen kann, was sie ist. (...) Wir können Lernprozesse mit offenem Ausgang initiieren, (...) so daß dem ‘subjektiven Faktor’ Spielraum gegeben werden kann ...“<sup>23</sup> Versteht man Erfahrung als ein ins Bewußtsein gehobenes und in einen umfassenden Verstehenshorizont integriertes gedeutetes Erleben, dann meint *religiöse* Erfahrung die Möglichkeit, eine *bestimmte* Erfahrung mit *aller* Erfahrung zu machen bzw. Alltagserfahrungen im Licht und aufgrund eines sehr spezifischen sinngebenden Interpretationsrahmens wahrzunehmen. Religionspädagogisch beschreibt dann Veränderung eine Neuorientierung und Umgestaltung dieses Interpretationsrahmens und des daraus resultierenden Welt- und Selbstverhältnisses. Biblische Wortlaute in den Kommunikationszusammenhang ‘Unterricht’ einzuspielen, setzt dabei auf das ihnen innewohnende Vermögen, aufgenötigtes Systemvertrauen im Resonanzbereich Jesu Christi transformierend verändern zu können. Nicht der Ausleger legt die Heilige Schrift aus, sondern umgekehrt: der Ausleger selbst wird von ihr ausgelegt. Ob und inwiefern es daraufhin zu einer letztverbindlichen Revision der eigenen religiösen Selbstdeutung kommt, ist kontingent, aber durchaus möglich.

Vor dem Hintergrund verheißener Lebensdienlichkeit bekommt religiöses Lernen ein Woher und ein Wohin bzw. mit Jesus Christus ein auktoriales Subjekt und im Medium des Wortes ein angesprochenes Gegenüber. Veränderung wird zu einer *gerichteten* Veränderung. Die Verstehensbedingung dafür sind affine Resonanzen mit lebensweltlichen Erfahrungen. Denn nur vor dem Hintergrund des Alltäglichen kann der Anspruch des Möglichen, Nicht-Alltäglichen überhaupt realisiert und religionspädagogisch offengehalten werden. In Phasen affinitiven Lernens können sich die Schüler bspw. ihnen *zugespielte* biblische Verheißungen als für sie womöglich relevante Zusagen *erspielen* und *tentativ* erschließen. Als definitiver (Lern-)Gegen-Stand ermöglichen sie es, von verheißener Zukunft her die Zweckrationalität der Wirklichkeit in den Blick zu nehmen, um so womöglich die “Schein-Unendlichkeit der Alltagswelt”

aufzubrechen. Erfahrungen zugemuteter Kontingenz können so heilsam begrenzt bzw. überhaupt erst als solche wahrgenommen werden.<sup>24</sup>

## 2. Religion umschließt immer auch den **Zeitaspekt menschlicher Gotteserfahrung.**

Mit dem Konzept affinitiven Gegenstandsbezugs sind die methodischen Bedingungen gegeben, über assoziativ-spielerische Herangehensweisen die sprachlich vermittelten Tiefendimensionen biblischer (Erfahrungs-)Texte auszuloten. Ebenso können sprachliche Interakte auf Indikatoren religiöser Rede hin befragt werden. Im probeweisen Sich-Einlassen auf religiöse Deutungsmuster wird *Zeit* – als Lebenszeit, Gotteszeit oder Endzeit – zur Sprache gebracht und ihr damit (reflexiv) Bedeutung zugewiesen. Auch und gerade im gemeinsamen Gespräch können Wahrheitsansprüche nur relational und performativ, eben als Beziehungsereignis evident werden; Verstehen erwächst dabei aus "spielerischer" Teilhabe. Ein Unterricht, der "verheißungsvolle" Lernchancen eröffnen will, lebt von diesen offenen Kontexten.

## 3. Die lerntheoretischen Überlegungen konturieren auch die **Funktion und Rolle des Unterrichtenden im Lernprozeß.**

Als personaler Repräsentant seiner Religion hat er den Religionsunterricht theologisch und pädagogisch zu verantworten. Seine Professionalität (*professio* – wörtl.: öffentliches Bekenntnis) kommt zum Ausdruck im reflektierenden Umgang mit Religion und im Eröffnen schülernaher Zugänge zu Religion. Er steckt gleichsam den pädagogischen Handlungs(spiel)raum ab für das – lerntheoretisch ausgedrückt – Wechselspiel affinitiver und definitiver Lernphasen. Seine konfessorische Kompetenz aktualisiert sich in der sachangemessenen Zuspitzung, in der er dem christlichen Glauben als Kriterium der Religion im Unterrichtsprozeß Gestalt verleiht. Je weniger der Religionsunterricht institutionell noch rechtlich an bestimmte Religionsgemeinschaften zurückgebunden wird, desto mehr kommt es darauf an, so folgert Chr. Bizer, "daß konkrete Religion nach eigenen spezifischen 'Grundsätzen' didaktisch konturiert herausgearbeitet wird, damit sie (...) in ihrer zentralen Inhaltlichkeit erarbeitet und erwogen werden kann. Damit ist der Religionslehrer bei seiner Profession."<sup>25</sup> Im Religionsunterricht kann dies nicht unter Absehung von biographischen Gestaltwerdungen des Glaubens geschehen. Die persönliche Glaubens- und Theologiegeschichte des Unterrichtenden bestimmt immer schon vorab die didaktische Struktur und die methodischen Entscheidungen; das Bezeugen und Bedenken christlicher Religion sind nicht auseinanderdividierbar. Das expansive Lerninteresse der Schüler soll sich dabei jedoch weder am persönlichen Glauben des Unterrichtenden noch an einem von seiner Subjektivität vollends losgelösten Unterrichtsthema orientieren, sondern vielmehr an der Art und Weise seines Gegenstandsverhältnisses: Seine konfessorische und theologische Kompetenz muß innerhalb dieser Spiel-Räume jederzeit abrufbar sein. Er hat die Zirkel rationaler Plausibilitäten zu öffnen für die Kontrafaktizität

christlichen Gottvertrauens. Die Bereitstellung offener Spiel-Räume kommt hierin den subjektiven Aneignungsstrukturen der Lernenden entgegen, ohne daß dadurch deren Rezeptionshorizonte zum normierenden Kriterium für die Inhalte und Ziele des Unterrichts gemacht werden. Im Konzept affinitiven Lernens treiben Perspektivendifferenzen den pädagogischen Diskurs ergebnisoffen und produktiv voran, sie fixieren ihn nicht vorschnell intentional. So kann zwischen Objektivität des Unterrichtsgegenstands und Subjektivität aller am Unterricht Beteiligten vermittelt werden. Im Idealfall kommt es dabei zu Transformationen von Gegebenem, die mit objektiver Bedeutung und mit subjektiver Bedeutsamkeit belehrt werden können.<sup>26</sup>

## Anmerkungen

1. Vgl. v.a. *Fr. Schweitzer, K.E. Nipkow, G. Faust-Siehl, B. Krupka: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis.* Gütersloh 1995.
2. *K. Goffmann, N. Mette: Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang.* In: Comenius-Institut (Hg.): *Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E. Münster* 1993, 163-175.
3. A.a.O., 164.
4. A.a.O., 167.
5. *Z.B. J.W. Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn.* Gütersloh 1991 (1974). *F. Oser, P. Gmünder: Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung.* Gütersloh 1996 (1988). *Fr. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter.* München 1991 (1987).
6. Göttingen 1910.
7. *K. Holzkamp: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt/M., New York 1993. Mit *mentalen* Modalitäten sind Aneignungsformen gemeint, in denen Lernen durch beachtungsgelenkte bzw. innersprachliche Veränderungen des eigenen Erfahrungsbestandes erfolgt ("einprägendes Lernen"). Als *kommunikative* Modalitäten werden Behaltensstrategien bezeichnet, in denen Lernende die Wahrnehmungspräsenz eines Lerngegenstandes sich in interpersonalen Bezügen herzustellen suchen ("fragendes Lernen"). Die *objektivierenden* Modalitäten beziehen sich auf Formen von äußerer Fixierung des zu Lernenden ("mediatisiertes Lernen"). A.a.O., 300ff.
8. *K. Holzkamp, a.a.O.*, 308.
9. *B. Weidenmann: Artikel: Lernen – Lerntheorie.* In: D. Lenzen (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe.* Reinbek 1989. Bd.2: S.996-1010, 996.
10. *M. Galliker: Sprechen und Erinnern. Zur Entwicklung der Affinitätshypothese bezüglich verbaler Vergangenheitsweise.* Göttingen 1990.
11. A.a.O., 109.
12. A.a.O.
13. A.a.O., 115.
14. A.a.O., 142f.
15. A.a.O., 133.
16. A.a.O., 144.
17. *K. Holzkamp, a.a.O.*, 331.
18. *Th. Klie: Religionsunterricht in den Vorhöfen des Heiligen. Ein spieltheoretischer Gedankengang.* In: *Loccumer Pelikan* 2/1997, 57-61.
19. *M. Galliker, a.a.O.*, 163.
20. Vgl. *K. Holzkamp, a.a.O.*, 332.
21. *J.S. Bruner: Der Akt der Entdeckung.* In: H. Neber (Hrsg.): *Entdeckendes Lernen.* Weinheim 3. überarb. Aufl. 1981 (1973); 15-29.
22. *K. Holzkamp, a.a.O.*, 480.
23. *P. Biehl: Erfahrung, Glaube, Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik.* Gütersloh 1991, 45.
24. Vgl. *P. Biehl, a.a.O.*, 36.
25. *Chr. Bizer: Die Heilige Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Ein religionspädagogischer Gedankengang.* In: *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)* 8. Neukirchen: S.115-138; 117.
26. *Th. Ziehe* plädiert bei der Beschreibung seiner idealtypischen Lehrerpersönlichkeit ("Mein' Lehrer") für die pädagogische Nutzung von Fremdheit und Distanz in Lehr-Lernzusammenhängen. *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen.* Weinheim. München 1991, 71.

Marc Wischnowsky

## *Jeremia im Gefängnis – der leidende Prophet (Jer 15,10-18)*

### 1. Didaktische Erwägungen

Das Thema Prophetie in der 5. Klasse eröffnet den Schüler(inne)n einen Raum, eigene Vorstellungen von Gerechtigkeit und gelingendem menschlichem Zusammenleben zu artikulieren und auf dem Hintergrund alttestamentlich-prophetischer Gerechtigkeitsentwürfe zu hinterfragen und zu erweitern.

In diesem Alter sind die Schüler(innen) in ihren moralischen Regeln sehr beeinflussbar. Sie verdanken sich der Formulierung nach eher der Übernahme von Eltern oder anderen Autoritäten als eigener Festlegung. Auf der anderen Seite ist deutlich, daß hier ein Prozeß der Aneignung und Suche nach eigenen Begründungen im Gange ist. Gerade der Bezug auf eine alltagsferne Instanz (Gott und sein Prophet) bietet den Schüler(inne)n vielleicht die Chance, sich kritisch mit den Normen der sie Erziehenden (Eltern, Großeltern, Lehrer(inne)n) auseinanderzusetzen und eigene, gegenüber diesen Instanzen au-

tonome Maßstäbe des Handelns zu finden.

Deshalb halte ich das Thema ‚Prophe- tie‘ in der fünften Klasse für durchaus angemessen, auch wenn es als solches in den Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe nicht vorgesehen ist. Allerdings halte ich es ebenso für zwingend, es nicht im Sinne allgemein-prophetischer Ethik einzubringen, sondern konkret in der Bindung an eine Propheten- gestalt. Die Schüler(innen) lernen ja gerade in der Identifikation mit realen und fiktiven Figuren neue Verhaltensmodelle kennen.<sup>1</sup> Unter dieser Prämisse bietet sich das Jeremiabuch als biblisches Material geradezu an. Kein anderes Prophe- tenbuch außer dem Jonabuch stellt den Propheten als Person derart ins Zentrum. Zudem wird der Prophet Jeremia nicht als strahlender, selbstgewisser Held dargestellt, sondern als sehr gebrochener, zweifelnder und oft verzweifelter Mensch, der an seiner Aufgabe wachsen muß. Ich verspreche mir, daß Jere- mia gerade darin den Schüler(inne)n

vertraut werden kann. Identifikations- ‚Modelle‘ laden — nach Meinung von H. Schmidt — besonders dann zur Iden- tifikation ein, „wenn sie ihre Lebensauf- gaben nicht glatt beherrschen, sondern erst — wie es der individuellen Erfah- rung entspricht — nach Auseinanderset- zung mit inneren und äußeren Wider- ständen ihre Aufgaben bewältigen“<sup>2</sup>.

Die erste Hälfte der Unterrichtseinheit wird vom Thema ‚Gerechtigkeit‘ ge- prägt sein und soll die Schüler(innen) einladen, sich mit der Person des Pro- pheten Jeremia in seiner Empörung über ungerechte Verhältnisse im Juda des aus- gehenden 7. Jh. v. Chr. zu identifizieren (schwerpunktmäßig kommen hier die Kapitel Jer 2-6 in den Blick). Jeremias durch Gottes Berufung veranlaßte ge- sellschaftliche und religiöse Kritik führt ihn in die menschliche Isolation und le- bensbedrohliche Gefangenschaft (Jer 26; 36; 37-38). Er erfährt sein Leiden als Krise seiner Gottesbeziehung, gibt Gott aber letztlich nicht auf (dies ist das The- ma der sogenannten ‚Konfessionen‘ und

damit der hier vorgestellten Stunde). Schließlich wird er immerhin insoweit bestätigt, als der historische Verlauf der Ereignisse ihm und seiner Botschaft von der Eroberung und Zerstörung Jerusalems Recht gibt. Jeremia selbst wird auf Befehl des babylonischen Königs Nebukadnezar befreit (Jer 39). Ein didaktisches Problem (im Sinne der Identifikation) liegt m.E. darin, daß ihm das — nach Aussage der Texte — persönlich nicht zugute kommt. Wir hören nichts von großer Anerkennung, er wird gegen seinen Willen in das ägyptische Exil gezwungen, und seine weitere Spur verliert sich (Jer 40-44). Um die Unterrichtseinheit nicht in diese Unentschiedenheit auslaufen zu lassen, bietet es sich an, die Verschriftlichung seiner Reden, die Sammlung seiner Aussprüche und die Weitergabe seiner Biographie als (späte) Bestätigung seines Wirkens darzustellen (z.B. anhand des ‚Briefes an die Exilierten‘ in Jer 29). Diese Bewertung entspricht m.E. der uns bekannten historischen Realität: Die Literaturgeschichte des Jeremiabuches bezeugt gerade auf dem Hintergrund der weitreichenden Neubearbeitungen im 6. und 5. Jh.<sup>3</sup>, wie wichtig den Menschen Jeremias Botschaft und Gesellschaftskritik geworden war, weil sich seine Unheilsankündigung so deutlich bestätigt hatte. Das Ende der Unterrichtseinheit soll deshalb noch ein deutliches Gewicht legen auf die gereifte Selbsterkenntnis des Volkes und derjenigen, die sich vorher nicht von Jeremias Botschaft haben beeindruckt lassen (vielleicht mit Bezug auf die sogenannten Klagelieder Jeremias). Buße und Umkehrwille machen ein neues Eingreifen Gottes zugunsten Israels möglich (Jer 30-31).

## 2. Stundenverlauf der Unterrichtseinheit

1. Direkte Erstbegegnung mit Worten Jeremias  
*Die Schüler(innen) sollen unbeeindruckt von der historischen Distanz erste Zugänge zu Jeremias Sozialkritik finden; sie beziehen durch die Suche nach ‚passenden‘ Zeitungsartikeln und -überschriften prophetische Kritik auf moderne gesellschaftliche und ökologische Probleme.*

2. Jeremias Berufung  
*Die Schüler(innen) lernen Jeremia als Propheten kennen (Jer 1). Seine Berufung ist Ehre und Anspruch: was empfinde ich, wenn ich mit einer schweren Aufgabe betraut werde? Jeremia spricht nicht in eigener Sache, sondern in Gottes Sache. Gott sagt ihm Hilfe zu.*
3. Historischer Hintergrund: Jerusalem zur Zeit Jeremias  
*Kennenlernen des ‚Personals‘ und der Orte der folgenden Stunden. Die Stilisierung der Figuren (Grundbesitzer/Landarbeiter, Händler, Richter, Priester) läßt schon hier bestimmte Sympathien und Abneigungen aufkommen. Als Erzähler wird (nach Jer 36) Baruch, der Schreiber, eingeführt.*
4. Jeremias Predigt  
*Jeremia ergreift im Namen Gottes Partei in den sozialen Konflikten seiner Zeit. Die Schüler(innen) haben einen Vorgänger in ihrer Empörung über soziales Unrecht.*
5. Eine Zeichenhandlung Jeremias: der zerbrochene Krug  
*Als Vertrauter Gottes weiß Jeremia um dessen Gerichtswillen und stellt ihn symbolisch dar (Jer 19): Gott wird das sündige Jerusalem zerstören durch den babylonischen König. Die Schüler(innen) begreifen Zeichenhandlungen als besonders eindrückliche Form prophetischer Verkündigung.*
6. Reaktionen in Jerusalem auf Jeremias Predigt: Widerstände und Anfeindungen  
*Die Schüler(innen) versetzen sich in die Adressaten der Botschaft. Sie kennen Verdrängung als eine Form des Umgangs mit ungeliebter Kritik: ‚das Beste wäre, Jeremia verschwindet‘.*
7. Jeremia im Gefängnis; Jeremia leidet an seiner Aufgabe  
*(Diese Stunde wird als Unterrichtsentwurf näher ausgeführt; die Szene „Jeremia im Gefängnis“ wird mit einer seiner sog. „Konfessionen“ verknüpft.)*
8. Jeremia behält recht: Jerusalem wird erobert und zerstört  
*Gott erfüllt seinen Plan. Die Men-*

*schen besinnen sich auf Jeremias Botschaft und geben sie weiter. Sie bekennen ihre Schuld, bitten um Vergebung und nehmen sich Besserung vor.*

9. Neue Visionen der Hoffnung  
*Der Wille zur Veränderung setzt neue Hoffnung frei, Utopien gelingenden Zusammenlebens. Die Schüler(innen) sollen in Anknüpfung an jeremianische Visionen dieses Neuen sich eigene Vorstellungen von einem gerechten Gemeinwesen machen.*

## 3. Sachanalyse

### 3.1 Jer 38: Der Prophet in Gefangenschaft

Die Beschreibung der Gefangennahme Jeremias in Jer 38 ist Teil der prosaischen Fremdbenachrichtungen über den Propheten in Jer 36-45, der sogenannten ‚Baruchschrift‘. Seit den Untersuchungen von G. Wanke zu diesen Textpartien ist anerkannt, daß darin die Kapitel 37-44 als eigener Block anzusprechen sind.<sup>4</sup> Im Anschluß an Wanke hat K.-F. Pohlmann diesen Block als Ergebnis spätnachexilischer Redaktionstätigkeit zu verstehen gesucht.<sup>5</sup> Die rekonstruierbare ‚Ur‘-Erzählung verortet das Geschehen zur Zeit der Belagerung Jerusalems durch den babylonischen König Nebukadnezar (34,7). Sie berichtet die Bitte des jüdischen Königs Zedekia an Jeremia um Fürbitte und dessen Ansage der Vernichtung Jerusalems (37,3-9). Zu ihr gehört die Erzählung, wie einige der Führenden Jeremias Worte hörten und darauf beim König für seinen Tod intrigierten (38,1-4), wie Zedekia Jeremias Schicksal in deren Hände legt und Jeremia in eine Zisterne gesperrt wird (38,5f.). Weiter wird erzählt, wie der schwarze Kämmerer beim König für Jeremia eintritt und ihn aus der Zisterne in die Hafterleichterung des Wachthofes holt (38,7-13). Schließlich kommt es zu einem letzten Gespräch zwischen Jeremia und dem König (38,14-28). Erst nach der Eroberung der Stadt und Zedekias Gefangennahme (39,1-10) wird Jeremia im Auftrag Nebukadnezars freigelassen (39,11-14). Im Mittelpunkt dieses Erzählzusammenhangs von Jeremias Gefangenschaft und

Errettung steht die Person des Propheten selbst. Es handelt sich um eine zeitgenössische Prophetendarstellung, die Jeremia als jahwetreuen, zu Unrecht angegriffenen Propheten zu rehabilitieren trachtet.

### 3.2 Jer 15,10-18: Ein Klagegebet des leidenden Propheten

Jer 15,10-18 gehört mit Jer 11,18-23; 12,1-6; 17,14-18; 18,18-23; 20,7-18 zu einer Reihe von individuellen Klagegebeten im Jeremiabuch, den sogenannten Konfessionen Jeremias. Ohne daß der Prophet in diesen Texten selbst genannt wäre, lassen doch die Kontexte wie Anspielungen in den Texten selbst den Schluß zu, daß es sich um Gebete Jeremias handeln soll.

Ungeachtet der Frage, ob sich hier echte Erinnerung an entsprechendes Leiden des Propheten bewahrt oder allein Spätere sich in das Prophetenschicksal hineinendenken, bekommen diese Texte ihren Wert dadurch, daß sie – in einer in den Prophetenbüchern sonst nicht belegten Weise – “den Propheten nicht nur als Unheilskünder, sondern als einen an seiner Botschaft Leidenden charakterisieren wollen”<sup>6</sup>. Jeremia wird so zur exemplarischen Gestalt, dem “Typos des an Gottes Wort leidenden und wegen des Wortes Gottes verfolgten Menschen”<sup>7</sup>. Für die Klage in Jer 15 gilt in besonderem Maße, daß sie Gott bei seiner Zusage behaftet und anklagt. Sondert man die literarische Nacharbeit der Verse 12-14 heraus<sup>8</sup>, läßt sie sich wie folgt wiedergeben:

- 10 Weh mir, meine Mutter, daß du mich geboren hast:  
ein Mann des Streites und ein Mann des Haders für alle Welt.  
Ich habe nichts verliehen und man hat mir nichts geliehen<sup>9</sup>.  
Sie alle verfluchen mich.
- 11 Wahrlich, Jahwe, ich habe dir gedient zum Guten,  
ich bin in dich gedrungen in der Zeit der Not  
und der Zeit der Bedrängnis für den Feind.
- 15 Du weißt es!  
Jahwe, gedenke meiner und kümmer dich um mich!

Und schaffe mir Vergeltung vor meinen Verfolgern!

Nimm mich nicht in deiner Langmut hinweg!<sup>10</sup>

Wisse, daß ich deinetwegen Schande ertrug!

- 16 Fanden sich deine Worte, so verschlang ich sie und es geschah: deine Worte wurden mir zum Jubel, und zur Freude meines Herzens, daß dein Name über mir ausgerufen worden ist<sup>11</sup>: Jahwe Gott Zebaoth.
- 17 Ich habe nicht gegessen im Kreis der Lachenden und war fröhlich – durch deine Hand saß ich allein, denn mit Zorn hattest du mich angefüllt.

- 18 Warum dauert mein Schmerz so lange und ist meine Wunde unheilbar? Woher wird geheilt?  
Weh! Du bist mir wie ein lügnerischer Bach geworden,  
Wasser, auf das man sich nicht verläßt.

Das Gebet beginnt mit einem Klageruf (15,10), schon in der Verfluchung der eigenen Geburt klingt die Berufungsszene des Propheten Jer 1,5 an. Es folgt eine Unschuldsbeteuerung (V.10b) und eine Notbeschreibung (V.10b). Mit V.11 begründet der Beter seine Unschuld. In der literarisch rekonstruierten Fassung schließen sich Bitten um Zuwendung und Vergeltung an (V.15). Der Sprecher betont seine Schande um Jahwes willen (15b) und seine Entsagung (V.16.17a), die er als Folge seines Auftrages begreift (V.17b). In Termini des Gerichtslebens bittet er um die eigene Rechtfertigung (V. 15a) und Vergeltung an seinen Gegnern (im Sinne eines “rechtlichen Ausgleich[s] für erlittenen Schaden”<sup>12</sup>). In der klagenden Frage ‘warum’ schließt sich der Bogen zum Klageruf in V.10,



Emil Nolde:

Der Prophet

das Gebet endet markant in einer offenen Anklage Jahwes (V.18b): Gott hat sich für den Beter als Wadi erwiesen, dem man nicht trauen darf, weil es nur unregelmäßig Wasser führt.

Theologisch wird in solcher Klage das Problem der Verfügbarkeit Gottes angesprochen. Das auftragsgemäße Handeln des Propheten führt nicht zur Belohnung durch Jahwe. Im Gegenteil zeigt sich, daß das ‘gottlose’ Volk und seine Führer sich ihres Wohlergehens freuen, der ‘gerechte’ Jeremia aber in Lebensgefahr leidet. Gott ist frei in seinem Handeln sogar ‘seinem’ Propheten gegenüber. Jeremia muß “selbst erfahren, daß er mit seinem herkömmlichen Gottesverständnis Jahwe nicht mehr erreicht”<sup>13</sup>. Diese leidvolle existentielle Erfahrung nötigt Jeremia zu einer Neudefinition seiner Gottesbeziehung, die das Paradox zu denken versucht, daß Gott in seiner Nähe fern ist und in seiner Ferne nahe bleibt. Auch wenn solche Spannung theologisch-rational unauflösbar bleibt, wird sie doch im Akt des Betens aufgehoben in Klage und Bitte. “In der Klage” — so G. Sauter — “wird Gott gegen die

eigene Welterfahrung angerufen. Vor Gott wird der Gott zur Sprache gebracht, den der Beter (wie auch immer) kennengelernt hat.”<sup>14</sup> In der Klage hält der Betende “den Widerspruch zwischen dem, was er von Gott erwarten darf, und allem, was ihm widerfährt, aus. Er stellt sich der Verborgenheit Gottes”<sup>15</sup>. In der Bitte aber bricht sich die Hoffnung Bahn, daß Gott sich bei seiner Zusage behaften läßt und in seiner unverfügbaren Liebe dem oder der Betenden nahe kommt. In der Haltung von Klage und Bitte konstituiert sich das Selbst als ein auf Gott hin orientiertes Subjekt und hält so seine Beziehung zu Gott aufrecht.

### 3.3 Didaktische Überlegungen

In der vorausgegangenen Stunde haben die Schüler(innen) gehört, wie Jeremias Botschaft auf Ablehnung und Widerstand stößt und welche tiefe Feindschaft und Aggression sie hervorruft. Die hier vorgestellte Stunde setzt ein mit einer Szene, in der die Konsequenz dieser Anfeindungen greifbar wird: Jeremias Gefangenschaft (zum Tode) in der Zisterne, wie sie die rekonstruierte ‚Ur‘-Erzählung von Jeremias Gefangenschaft und Errettung in Jer 38,1-6 erzählt. Daß Jeremias Ablehnung und Isolation ‚gemein‘, seine Gefangenschaft ungerecht ist, werden die Schüler(innen) unmittelbar nachvollziehen können. Diejenigen, die doch offensichtlich nicht tun, was Gott von ihnen fordert, haben die Macht, Jeremia ins Gefängnis zu bringen. Jeremia muß erleben, wie sie über ihn triumphieren, ihn und seine Botschaft unschädlich machen. Der Prophet, der sich trotz innerer Widerstände (wie sie die Berufungsszene gezeigt hat) auf Gott eingelassen hat, der sich auf die Seite Gottes stellt und in dessen Auftrag auftritt, wird bestraft und muß leiden. Hätte er den Auftrag nicht angenommen, wäre ihm dies erspart geblieben. Gerade dies ist ein Gedanke, den die Schüler(innen) wohl aus eigener Erfahrung kennen: daß die Übernahme einer besonderen Aufgabe oft so viel Mühe mit sich bringt, daß man sich zwischenzeitlich fragt, ob sich das eigentlich lohnt. Und vielleicht haben sie auch schon er-

lebt, daß gerade, wer sich um die Durchsetzung von Gleichheit bemüht — etwa, indem er benachteiligte(n) Mitschüler(inne)n zur Hilfe kommt — im Gegenzug Ausgrenzung und Ablehnung erfährt und oft nicht die erhoffte Anerkennung. Alttestamentlich gesprochen gehen also auch in der Schülererfahrung “gerechtes Tun” und “glückliches Ergehen” nicht immer Hand in Hand. Dies betrifft, so schätze ich, sowohl Erfahrungen im Kreis der Familie als auch in der Schule und im Kreise der Gleichaltrigen.

Kaum einschätzen kann ich dagegen, ob sich hier über den Bereich persönlicher Erfahrung hinaus auch Assoziationen zu anderen Formen der Ausgrenzung von ‚Gerechten‘ einstellen, etwa politischen Gefangenen. Sollte ich sie selbst einbringen?

Ich hielte es für überaus reizvoll, in einem Transfer die Situation Jeremias mit der eines der “Gefangenen des Monats” aus der ständigen Kampagne von amnesty international zu vergleichen. Möglicherweise könnte dies sogar auf eine Beteiligung der Schüler an dieser Kampagne hinauslaufen. Allerdings wäre es unumgänglich, dann auch ausführlich und genau die Situation des oder der ausgewählten Gefangenen zu bearbeiten, dessen oder deren Geschichte, die politischen Gegebenheiten des entsprechenden Staates und natürlich das Ziel der ai-Kampagne überhaupt. Alles in allem würde ein solcher Transfer die mir zur Verfügung stehende Zeit also weit überfordern und wäre insgesamt vielleicht auch besser in einem fächerübergreifenden Projekt aufgehoben.

Ohne die Möglichkeit zur Vertiefung scheint mir ein von mir als Unterrichtendem eingebrachter Transfer auf aktuelle(re) Beispiele politischer Gefangenschaft unfruchtbar. Gerade weil die Schüler(innen) noch nicht selbstverständlich in gesellschaftlichen oder historischen Zusammenhängen denken, müssen sie die Chance bekommen, sich solche Beispiele in einem eigenen Prozeß wirklich anzueignen. M.E. bestünde sonst die Gefahr, neben die fremde Gestalt des Jeremia lediglich eine weitere fremde Gestalt zu stellen, die zunächst ebensowenig Bezug zur eigenen Lebenswelt hat wie der Prophet. Wenn die Schüler(innen) also nicht von sich aus gesellschaftliche Aktualisierungen einbringen, bleibt es in dieser Stunde bei der Aktualisierung durch die persönliche Identifikation mit Jeremia.

Das Ziel der Identifikation mit dem leidenden Propheten liegt darin, daß die Schüler(innen) eigene, ähnlich gelager-

te Leidenserfahrungen erinnern oder antizipieren. Soll also von daher die ‚Innenseite‘ der Prophetengestalt in den Blick kommen, muß unterrichtlich über den Fremdbereich in Jer 38 hinausgegangen werden, weil der biblische Text von seiner Absicht her daran wenig Interesse zeigt. Die Frage aber, die für Jeremia im Gefängnis, im Angesicht des Todes, aufbrechen muß, ist die nach Gottes Gerechtigkeit: wie kann Gott zulassen, daß ich, der ich doch seinen Auftrag gehorsam ausgeführt habe, hier so leiden muß? Genau diese Frage aber bewegt die sogenannten ‚Konfessionen‘ Jeremias. Es erscheint mir daher didaktisch legitim und sinnvoll, eines dieser Klagegebete in den Rahmen der Gefangenschaftserzählung zu stellen. Aus Gründen der Textlänge und der Verstehbarkeit habe ich mich für Jer 15,10-18 entschieden. Dieser Text wird zudem in Jer 15,19-21 durch eine Gottesantwort abgeschlossen, die einen guten Einstieg für die folgende Stunde bietet (Jeremia behält recht: Gottes Gericht an der Stadt und Jeremias Befreiung).

In dieser Stunde soll nun versucht werden, Jeremia nicht nur in seinem Eintreten für gerechte Verhältnisse den Schüler(inne)n nahezubringen, sondern auch in seinem Leiden an dieser Aufgabe, den Anfeindungen, die er erfährt, seinem Unverständnis gegen Gottes Ferne in dieser Situation, aber ebenso seinem Festhalten an Gottes Zusage.

Wenn F. Oser mit seinen Beobachtungen im Recht ist, daß Kinder im Alter bis zu 11 Jahren ihr Gottesverhältnis nach dem Prinzip *do ut des* bestimmen<sup>16</sup>, dann versagt der Gott Jeremias hier ganz und gar. Gottes Verhalten folgt eben nicht der Regel des ‚wie ich dir, so du mir‘. In dem Bruch des Tun-Ergehens-Zusammenhangs bricht also die Frage nach Gottes Berechenbarkeit auf. Dadurch daß Gott sich ihm entzieht, wird Jeremia auf die Autonomie seines Handelns zurückgeworfen. Die jeremianische Erfahrung von Gottes Unverfügbarkeit und Ferne korrespondiert daher der lebensgeschichtlichen Erfahrung der Schüler(innen). Wichtig ist mir nun – und hier könnte der ‚Lerngewinn‘ der Stunde liegen –, daß diese Störung der Gottesbeziehung bei Jeremia nicht (wie dies vielleicht in Schülersicht naheliegen könnte) zu einer Haltung führt, die den eigenen Hand-

lungsraum als vollständig getrennt von dem Gottes begreift. Jeremia zieht sich nicht zurück, sondern behaftet Gott bei der Zusage, die er in der Berufung bekommen hat. Er klagt ihn an und zieht ihn zur Verantwortung.

Die Stunde führt damit ins Gebet.

#### „Beten lernen im Unterricht?“

So ist ein Aufsatz H. Schmidts überschrieben<sup>17</sup>, in dem dieser ein deutliches Fragezeichen hinter einen Versuch P. Biehls setzt, das Gebet als zentrales Unterrichtsthema zurückzugewinnen<sup>18</sup>. Biehl sieht im Anschluß an Überlegungen G. Ebelings im Gebet die Grundsituation des Menschen angesprochen, die eben immer durch eine Externrelation geprägt sei, die sich im Gebet Ausdruck verschaffe. Ist „das Gebet ... der Ort, an dem sich Gotteserfahrung und Lebenserfahrung durchdringen“<sup>19</sup>, so sei es für elementare Zugänge im Religionsunterricht, die „Vermittlung von Selbstbezug und Gottesverheißung“<sup>20</sup> besonders geeignet. Schmidt dagegen befürchtet bei Biehl eine Tendenz zu „einer religiösen Ausbeutung anscheinend allgemeingültiger anthropologischer Aussagen, so daß ein bruchloser Übergang von humanwissenschaftlichen zu theologischen Aussagen möglich wird“<sup>21</sup>. Er merkt an, daß „Selbsttranszendenz“ als „Charakteristikum menschlicher Lebendigkeit“<sup>22</sup> zwar anthropologische Voraussetzung des Gebets sei, der Schluß auf ein transzendentes ‚Du‘ jedoch damit nicht zwingend: „Das Gebet ist eine Form des selbsttranszendierenden Selbstvollzuges; es setzt eine religiöse Selbst- und Wirklichkeitsdefinition bereits voraus.“<sup>23</sup> Denn „erst durch ein qualifiziertes religiöses Wirklichkeitsverständnis wird die existentiell nur gelegentlich dominante Wahrnehmung von Abhängigkeit und Bedürftigkeit zu einer fundamentalen Wahrnehmungskategorie, die für die ganze Lebenserfahrung ausschlaggebend ist.“<sup>24</sup> Unterrichtlich gewendet bedeutet dies, daß der Rückgriff auf elementare menschliche Erfahrungen nicht ausreiche, um das Gebet als „grundlegende Form des religiösen Selbstvollzugs“ zugänglich zu machen<sup>25</sup>. Denn gerade ein qualifizierendes religiöses Wirklichkeitsverständnis wie auch grundlegende Erfahrungen mit dem Beten seien in der Schule nicht vorauszusetzen. Schmidt schlägt deshalb vor: „wenn Erinnerung nicht möglich ist, bedarf es identifikatorischer Akte. Der einzelne Beter identifiziert sich mit dem Erleben der Zeugen und Überlieferer der Gottesgeschichte. Sie dienen ... als ‚Modelle‘, deren Identifikationen der einzelne nachvollzieht und symbolisch eigenständig rekonstruiert“<sup>26</sup>. Davon ausgehend schlägt er methodisch ein vierphasiges Vorgehen vor, das Gelegenheit zur Identifikation und Reflexion schaffen

soll: Identifikatorische Imitation — symbolische Expression — symbolische Integration — Reflexion<sup>27</sup>.

Auch wenn ‚Beten lernen‘ nicht das Ziel meiner Stunde sein soll, so bieten Schmidts Überlegungen doch wichtige Anknüpfungspunkte für die Probestunde. Schließlich möchte auch ich, daß die Schüler(innen) das Gebet, präziser das Klagegebet, als Chance kennenlernen (und vielleicht auch ‚erleben‘), Erfahrungen von Gottesferne zu verarbeiten, ohne die Gottesbeziehung abzubrechen. Im Sinne des von Schmidt vorgeschlagenen Vorgehens soll dies durch die Identifikation mit dem ‚Modell‘ des klagenden Jeremia geschehen. Jeremias Klagegebet als ein Umgang mit seiner Krise, durch den er Gott nicht ‚fallen läßt‘, sondern ‚an ihm dran bleibt‘, kann so vielleicht probeweise von den Schüler(innen) nachvollzogen und geprüft werden.

Ob es möglich ist, das eigene Empfinden bei dieser Identifikation und das ‚Ergebnis‘ dieser Prüfung im Unterrichtsgespräch zu artikulieren, wird sich zeigen. Nach meinen Erfahrungen, fehlt den meisten Schüler(innen) die Fähigkeit (oder der Mut?), solche religiösen Phänomene mitzuteilen. Ich erwarte hier also nicht viel, meine aber auch, daß nicht alles an der Überführung der möglicherweise gemachten ‚religiösen‘ Erfahrungen in Sprache hängt. Auch vorbewußt oder unartikuliert mögen sie Wirkungen zeigen, die in anderen lebensgeschichtlichen Zusammenhängen fruchtbar werden. Gerade im sensiblen Bereich von Klage und Gebet muß der Religionsunterricht wohl auf ‚Operationalisierbarkeit‘ der Ziele verzichten.

#### 3.4 Intentionen der Unterrichtsstunde

Die Schüler(innen) sollen von den Anfeindungen des Propheten Jeremia und seiner Gefangenschaft hören.

Sie sollen sich mit dem Propheten im Gefängnis identifizieren, seinen möglichen Gefühlen und Gedanken nachspüren und versuchen, sie zu artikulieren. Sie sollen verstehen, daß Jeremia daran leidet, daß Gott ihn – der seinen Befehl gehorcht – alleine läßt.

Sie sollen ein Klagegebet Jeremias kennenlernen.

Sie sollen das Gebet auf Jeremias Situation beziehen.

*Sie sollen gedanklich und emotional nachvollziehen, daß in der Klage des Gebetes der Versuch liegt, auch in der Erfahrung von Gottes Ferne die Gottesbeziehung aufrechtzuerhalten.*

#### 3.5 Methodische Überlegungen zum Stundenverlauf

Aus den didaktischen Erwägungen folgt, daß ein wesentliches Ziel der Stunde darin liegt, eine möglichst weitgehende Identifikation mit dem Propheten zu ermöglichen. In der **Erarbeitungsphase** soll dies gelingen durch eine hinführende Rahmenerzählung und ein anschließendes Rollenspiel.

Um die Phantasie anzuregen, lasse ich vor Beginn der Erzählung den Raum verdunkeln und klappe die Tafel über einem Tisch halb auf zu einer Art Bühne: die ‚Zisterne‘. Diese wird dann durch eine altmodische, flackernde Lampe beleuchtet, die ich als ‚Erzählsymbol‘ zum Aufhänger der Erzählung mache. Meine Erzählung ist sachlich von Jer 38,1-6 geleitet und erzählt von Jeremias Gefangennahme und Aufenthalt in der Zisterne. Da die biblische Erzählung als solche sehr karg und knapp berichtet, ist es nötig, Jeremias Situation in wesentlich kräftigeren Farben auszumalen — das Ziel der Erzählung liegt ja darin, sich in die Situation des Propheten hineinzusetzen. Dennoch will ich auf eine ‚Psychologisierung‘ der Figuren verzichten. Die inneren Motive der Feinde sind in der vorausliegenden Stunde zur Sprache gekommen, sie können im Rahmen der Erzählung in einer kurzen Gesprächsphase oder durch mich als Erzähler rekapituliert werden. Das innere Erleben Jeremias dagegen soll in einem zweiten Methodenschritt durch die Schüler(innen) selbst phantasiert werden. Die Erzählung wird daher, wie in Jer 38,6, abgebrochen bei Jeremia in der Zisterne. Auf der eingangs erstellten ‚Bühne‘, sollen nun im Anschluß an die Erzählung zwei Schüler(innen) als Baumeister(innen) aus einem oder einer weiteren Schüler(in) den Propheten in der

Zisterne ‚gestalten‘. Es entsteht so ein Standbild, daß die Schüler(innen) anregt, sich auch körperlich, in Gestik und Mimik, in Jeremia einzufühlen. Die Gestaltung des Standbildes soll weitgehend ruhig erfolgen. Anschließend haben alle Schüler(innen) die Möglichkeit, nach vorne zu kommen und Jeremia zu ‚doppeln‘<sup>28</sup>. Sie legen ‚Jeremia‘ eine Hand auf die Schulter und äußern in der ersten Person, was ihm wohl durch den Kopf geht.

Ich habe mit ähnlich ‚vorsichtigen‘ Methoden des Rollenspiels in der Klasse bisher gute Erfahrungen gemacht und hoffe auf rege Beteiligung. Die Methode bietet außerdem den Vorteil, daß ich als Lehrender eigene Impulse einbringen kann, ohne die Methode aufzubrechen, indem ich Jeremia ebenfalls ‚doppeln‘. So kann ich gegebenenfalls die Gedanken der Schüler(innen) in Richtungen lenken wie: „Warum hilft mir keiner?“ „Warum hilft mir Gott nicht? Wegen ihm bin ich doch hier.“ „Ich habe doch nichts Böses getan, die anderen sind doch die Verbrecher.“ „Gott wollte mir doch beistehen — wo ist er jetzt?“ Auf diese Weise soll nach und nach ein Bild von der möglichen inneren Verfassung Jeremias entstehen, in dem hoffentlich auch schon das Problem der Gottesferne virulent ist. Das Standbild wird schließlich auf meine Aufforderung hin von den Baumeister(innen) abgebaut. Es folgt nun eine Phase des **Transfer**: die Schüler(innen) hören Jeremias Klagegebet (nach Jer 15,10-18) und beziehen es auf seine Situation. Ich hoffe, daß durch die vorangegangene Vergegenwärtigung von Jeremias Situation die Bilder lebendig werden und die Schüler(innen) etwas von dem theologischen Problem dieser Klage spüren.<sup>29</sup> Eine mögliche Überleitung wäre: „Auch einer der Bibelerzähler hat versucht, sich in Jeremias Situation hineinzusetzen. Er hat sich vorgestellt, daß Jeremia ein Gebet spricht. Das klingt so.“<sup>56</sup>

Es wäre auch denkbar, die Schüler(innen) an dieser Stelle einen ganz eigenen Gebetstext formulieren zu lassen. Ich vermute, die Klasse würde sich auch darauf einlassen. Im Ganzen würde es sich dann weniger um einen Transfer als um eine Vertiefungsphase gegenüber dem ‚Doppeln‘ handeln. Für diese Stunde habe ich mich jedoch entschied-

den, eine Übertragung durch die Eingabe des fremden Gebetes zu versuchen. Der Text, den ich als Arbeitsblatt einreichte, folgt weitgehend dem erhobenen biblischen Wortlaut. An manchen Stellen habe ich syntaktisch geglättet, um leseschwachen Schüler(innen) entgegenzukommen. Außerdem habe ich erheblich gekürzt, um nicht durch bloße Textlänge den Zugang zu blockieren. Dennoch bleibt die Grundstruktur von Anrufung, Bitte, Begründung, Klage und Anklage erhalten.

Um uns dem Text zu nähern, lesen wir ihn gemeinsam laut. Dann bekommen die Schüler(innen) die Aufgabe, den Text noch einmal für sich zu lesen und sich einen Vers auszusuchen, der sie besonders anspricht. Diesen sollen sie in eine ‚Denkblase‘<sup>30</sup> abschreiben und kalligraphisch, zeichnerisch oder fortschreibend gestalten. Ziel dieses Schrittes ist die ‚Aneignung‘ eines Verses. Diese Einzelarbeit wird in der abschließenden **Ergebnissicherung** an das Plenum zurückgebunden, indem die ‚Denkblasen‘ an der Tafel (als der ‚Zisterne‘) präsentiert werden.

Das abschließende Unterrichtsgespräch muß zunächst Raum geben, Gefühle, Widerstände, Fragen und Assoziationen zuzulassen und gegebenenfalls zu klären. Mit der Frage, ob sie sich vorstellen können, daß Jeremia so gebetet habe, führt es die Schüler(innen) vielleicht auf die Überlegung, ob es Jeremia in seinem Gebet wohl anders gehe als vorher.

Am **Schluß** der Stunde soll das Lied ‚Du bist meine Zuflucht‘<sup>31</sup> gesungen werden. Es ist den Schüler(inne)n bekannt. Der Text hat ebenfalls Gebetscharakter, allerdings weist er über die Klage schon hinaus. Die Bitten sind gerahmt durch deutliche Vertrauensaussagen. Damit klingt gewissermaßen schon die nächste Stunde an. Die recht flotte Melodie führt daneben auch emotional aus der möglicherweise eher ‚bedeckten‘ Stimmung der Stunde heraus.

## Anmerkungen

1. Ich stimme überein mit A. Renker, *Zentralthemen des Alten Testaments*, Paderborn u. a. 1984, 163, der konstatiert: „In der Unter- und Mittelstufe wird mehr die Prophetengestalt als die thematisierte Botschaft in den Blick der Schüler gerückt werden müssen. Lernen heißt hier, weitgehend an Personen als Vorbildern lernen.“
2. H. Schmidt, *Religionsdidaktik II*, 31. Den Be-

griff des ‚Modells‘ gebraucht Schmidt hier im Sinne sozial-kognitiver Lerntheorien; vgl. a. a. O., 30f. Auch nach F. Johansen/C. Reents, *Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen*, Stuttgart u. a. 1987, 158, bietet sich Jeremia als Identifikationsmodell gerade in seiner Ambivalenz durchaus an.

3. Zur neueren Forschung sei hier auf die Übersichten bei S. Herrmann, *Der Prophet und das Buch*, EdF 271, Darmstadt 1990, verwiesen. Einen weitreichenden Versuch der Beschreibung literarischer Entwicklungen hat jetzt K. Schmid vorgelegt: *Buchgestalten des Jeremiabuches. Untersuchungen zur Redaktions- und Rezeptionsgeschichte von Jer 30-33 im Kontext des Buches*, WMANT 72, Neukirchen-Vluyn 1996.
4. G. Wanke, *Untersuchungen zur sogenannten Baruchschrift*, BZAW 122, Berlin 1971, 144.
5. Hierzu und zum folgenden K.-F. Pohlmann, *Studien zum Jeremiabuch. Ein Beitrag zur Frage nach der Entstehung des Jeremiabuches*, FRLANT 118, Göttingen, 1978, 183-207.
6. G. Wanke, *Jeremia I*, ZBK.AT 20/1, Zürich 1995, 16.
7. Ebd.
8. Vgl. im einzelnen zur Begründung Wanke, ZBK.AT 20/1, 152.
9. Gemeint ist das Leihen im Sinne eines pfandrechtlichen Vorgangs; vgl. Wanke, ZBK.AT 20/1, 153.
10. Gemeint ist, daß Gott die Feinde des Beters nicht solange verschonen soll, bis der Beter dahingeshieden ist, s. Wanke, ZBK.AT 20/1, 154.
11. Ausrufung des Namens im Sinne einer Eigentumsdeklaration; vgl. Wanke, ZBK.AT 20/1, 155.
12. Vgl. Wanke, ZBK.AT 20/1, 154.
13. N. Ittmann, *Die Konfessionen Jeremias*, WMANT 54, Neukirchen-Vluyn 1989, 154.
14. G. Sauter, *Das Gebet als Wurzel des Redens von Gott. Glaube und Lernen I* (1986), 21-38, 32.
15. Sauter, a. a. O., 33.
16. Vgl. F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch — Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh 1988, S. 84.
17. H. Schmidt, *Beten lernen im Unterricht?*, in: *Glauben und lernen I* (1986), 56-73.
18. P. Biehl, *Erschließung des Gottesverständnisses durch elementare Formen des Gebets. Religionspädagogische Erwägungen zu einer These G. Ebelings*, in: *Der Evangelische Erzieher* 36 (1984), 168-188.
19. Biehl, a. a. O., 173.
20. Biehl, a. a. O., 179.
21. Schmidt, a. a. O., 58f.
22. Schmidt, a. a. O., 60.
23. Ebd.
24. Ebd.
25. Ebd.
26. Schmidt, a. a. O., 63.
27. Ebd.
28. Auch wenn es sich hier nicht um ein echtes Rollenspiel handelt, benutze ich den Begriff des ‚Doppeln‘ im Sinne von U. Bubenheimer, *Spiel im Religionsunterricht. Zu einem Unterrichtsprojekt und zu einem Unterrichts-Mitschaulfilm*, Entwurf 2/1981, 6-20, 9-12.
29. Anders als in der Methodik Baldermanns geht es hier nicht primär darum, sich einen biblischen Klage text aufgrund der Verknüpfung mit eigener Noterfahrung zu eigen zu machen. Dann wäre der Umweg über den Propheten Jeremia ganz unnötig und in der Stunde auch unvorbereitet mit dem Bibeltext selbst einzusetzen; vgl. etwa I. Baldermann, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, WdL 4, Neukirchen-Vluyn 1995, 9-13; 26-35. Da diese Stunde ihren Ort im Rahmen einer Einheit zum Propheten Jeremia hat (und nicht zur alttestamentlichen Klage oder den Psalmen), steht weiterhin der Prophet in seiner spezifischen Situation mit seinem spezifischen Leiden im Zentrum der Identifikation. Mit ihm und seiner Geschichte als Glaubens-„Modell“ sollen die Schüler(innen) ihre eigenen Erfahrungen verknüpfen.
30. Vorbereite, für die Präsentation schon mit Klebecken versene Arbeitsblätter lege ich vor.
31. Autoren: D. Ristoff/F.K. Barth/E. Bücken. Das Lied ist entnommen aus ‚Mein Liederbuch 2: Ökumene heute‘, erschienen beim tvd-Verlag, Düsseldorf 1993.

## 3.5 Tabellarische Skizze des Unterrichtsverlaufes

Lernschritt/Phase	Inhalt	Medium	Methode/ Sozialform	Geplantes Verhalten des Lehrers	Erwartetes Verhalten der Schüler/innen	Bemerkungen
Hinführung	Jer 38,1-6: Jeremia in der Zisterne	Erzählung	Plenum	verdunkelt den Raum, erstellt ‚Zisterne‘ mit Tafel, zündet Lampe an, erzählt	werden ruhig, hören zu	
Erarbeitung			Standbild und ‚Doppeln‘ vor der Klasse	erklärt Methode, ruft Sch auf, ‚doppelt‘ ggf. auch, löst am Ende Standbild auf	bauen Standbild, kommen einzeln vor und artikulieren Jeremias Gedanken	
Transfer	Jer 15,10-18: Jeremias Klage	Arbeitsblatt mit Bibeltext, Denkblasen	Plenum Einzelarbeit	führt Gebet ein, teilt AB aus, liest vor, erklärt Methode, geht helfend herum	lesen laut mit suchen einen Vers aus und gestalten ihn durch abschreiben, zeichnen oder fortschreiben; fertige Denkblasen werden auf die Tafel- ‚Zisterne‘ geklebt	Spontane Fragen werden besprochen
Sicherung			Unterrichtsgespräch im Plenum	‚Wie ging es euch?‘ ‚Könnt ihr euch vorstellen, daß Jeremia so gebetet hat?‘	formulieren eigene Gefühle, diskutieren, was Jeremia die Klage nützt	
Schluß		Liederzettel	Plenum	singt, spielt Gitarre	singen	fällt ggf. weg

**Erzählung zu Jer 38,1-6**

[Präsentation der Lampe]

Diese Lampe war das einzige, was ihm geblieben war, dieses Licht sein einziger Trost. Jeremia konnte noch gar nicht fassen, was ihm passiert war.

Auf offener Straße hatten sie ihm gestern aufgelauret: Schefatja und seine Kumpane. [Die Figur des Schefatja ist den Kindern als Jerusalemer Großgrundbesitzer schon bekannt.] Zu viert waren sie gekommen, hatten ihn an den Armen ergriffen und abgeführt. Und keiner der umstehenden Leute hatte ihm geholfen, ja, er meinte sogar, jemand habe gelacht. Und einer hatte gesagt: „So ist’s recht — weg mit dem Miesmacher.“

Auch wenn Jeremia jetzt darüber nachdachte: So ganz war ihm immer noch nicht klar, warum man ihn gefangengenommen hatte. [An dieser Stelle könnte sich eine kurze Gesprächsrunde anschließen zu den Motiven der Gegner.] Anschließend hatten sie ihn zum Palast geschleppt und dem König vorgeführt: „Dieser Mann wiegelt das Volk gegen dich auf, großer König! Er predigt verrückte Ideen und will alles umkehren. Er zieht den Namen Gottes in den Schmutz. Und er erklärt den Leuten, daß wir uns den Babyloniern ergeben sollen! So ein Verräter! Er muß verschwinden!“ König Zedekia hatte bloß genickt, als ob ihn das gar nichts anginge. Dann hatte er sich abgewandt mit den Worten: „Macht mit ihm, was ihr wollt!“

Jeremia war in den Wachtlof gebracht worden, und dann – er konnte es immer noch nicht fassen – hatten sie ihn in einen Brunnen hinabgelassen, eine dreckige alte Zisterne!

„Vorsicht!“ so hatte Schefatja geschraubt: „Verletzt ihn nicht! Es darf auf keinen Fall wie Mord aussehen. Wir binden ihn an dieses Seil, dann ganz langsam runterlassen — und wenn er dann in dem Loch da unten eingeht: Wir wissen von nichts.“ So hatten sie ihn an einem Seil in die Zisterne hinabgelassen. Ganz zum Schluß hatte einer — diesmal nicht Schefatja — ihm noch eine brennende Lampe runtergelassen: „Da, du großer Prophet, so weißt du: Wenn diese Kerze zuende geht, dann wird auch dein Lebenslicht verlöschen.“ Dann hatten sie eine Platte über sein Loch geschoben, und es war still.

Seitdem hockte er hier. Es war dunkel — und so kalt. Er konnte hören, wie das Wasser von den Wänden des Brunnens tropfte. Und er roch den modrigen Gestank des Schlammes, in dem er saß. Was jetzt?

**M1**

**Jeremia klagt**

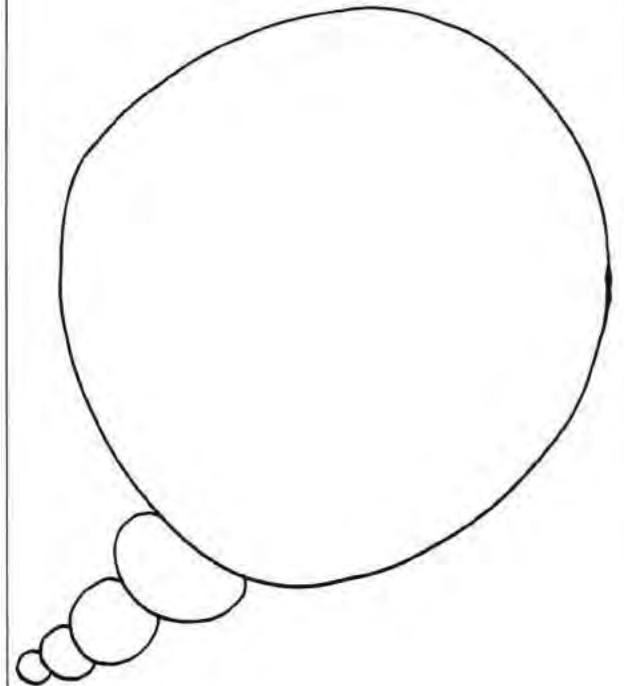
Lieber Gott!

- 1 Denk doch an mich und kümmere dich um mich!
- 2 Räche mich an meinen Verfolgern!
- 3 Du weißt, daß ich deinetwegen Schande ertrug.  
Ich habe getan, was du von mir wolltest.
- 4 Ich habe nicht fröhlich bei den Lachenden gesessen,  
sondern blieb allein,  
weil deine Empörung über die Menschen auch in mir war.
- 5 Warum dauert mein Schmerz so lange?
- 6 Wehe!  
Du bist mir wie ein lügnerischer Bach geworden,  
wie Wasser, auf das man sich nicht verläßt.

Aufgaben:

1. Lies das Gebet!
2. Welcher Vers spricht dich an?
3. Schreibe diesen Vers in die Denkblase!
4. Verziere ihn, zeichne etwas dazu oder schreibe auf, wie du ihn fortsetzen würdest!

**M2**



**Lied: Du bist meine Zuflucht**

**M3**

1. Du bist mei-ne Zu-flucht. Du bist mei-ne Hoff-nung. Du bist mei-ne  
 Stär-ke. Laß mich nicht al-lein! lein! Wenn mich Schläge tref-fen und  
 wenn ich schutzlos bin, leih mir deinen Man-tel und hüll mich darin ein.  
 Al-les, was ist, das wird ver-gehn, Gott, deine Lie-be wird be-stehn.  
 A je, e - ja ja je, a je, e - ja ja je!

2. Du bist meine Freude, du bist meine Sehnsucht, du bist meine Sonne. Gib mir Lebensmut! Wenn mich Sorgen quälen und wenn ich trostlos bin, zeig mir deine Liebe, halt mich in deiner Hut.  
Alles, was ist ...
3. Du bist meine Heimat, du bist meine Zukunft, du bist meine Hilfe. Hol mich aus der Not! Wenn mich Ängste plagen und wenn ich traurig bin, schenk mir langen Atem und rette mich vorm Tod.  
Alles, was ist ...

Text und Melodie: brasilianische Volksweise, Übertragung: Dorival Ristoff und Friedrich Karl Barth  
 2. + 3. Strophe: Eckart Bücken, Rechte bei den Autoren

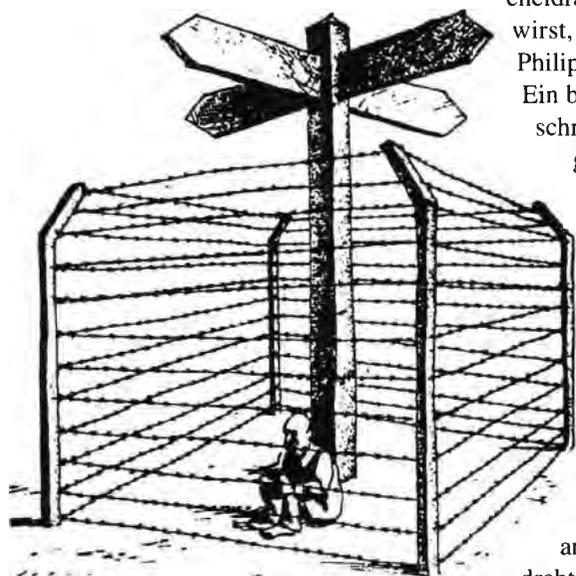
Helmut Siegel

## Das Kreuz – der Weg zur Seligkeit

### Eine Bildmeditation für den Reformationsgottesdienst

#### I. Ein deprimierendes Bild

Im Stacheldrahtquadrat hockt ein Mann. Hoch ragt hinter ihm ein Weg-



weiser auf, weist wie zum Hohn in alle vier Himmelsrichtungen über den Stacheldraht. Folgen kann der Mann keiner einzigen dieser Wegweisungen. Martin Luther fällt mir ein: Ein Mönch in der Klosterzelle, die Bibel studierend, die ihm die Gebote Gottes vorhält: der Weg zur Seligkeit. Und der Mönch, der sich aufmacht, dieser Weisung zu folgen, läuft doch immer wieder in den Stacheldraht, findet nicht heraus aus den Drohungen des Gottesgerichts, die ihm sein Gewissen ausmalten.

Was mag auf den Wegweisern stehen, die in alle Richtungen zeigen? Vielleicht: „Ich werde dich lieben“, „Du wirst Erfolg haben“, „Wir nehmen dich auf“, „Dein Leben hat Sinn“? Und dann bricht das Mädchen auf, das geliebt werden will, und läuft in den Stacheldraht, weil der Freund sagt: „Wenn ich dich lieben soll, mußt du dich ändern!“ – Der Angestellte spürt die Stacheln, denn: „Erfolg haben Sie nur, wenn Sie hart werden“, sagt der Chef. – Derjenige, der nach einem

Fehltritt gern wieder dazugehören will, prallt zurück vor dem: „Wenn du be-reust, dann ...“ Und der, der das Heil sucht – vielleicht gerät er in diesen Stacheldraht: „Schaffe, daß du selig wirst, mit Furcht und Zittern!“ Philipper 2,12.

Ein beklemmendes Bild – es beschreibt unsre Lage: Bedingungen sind gestellt für Liebe, Erfolg, Anerkennung, Heil – nicht zu erfüllen, von keinem von uns.

#### II. Eine Veränderung ist da im Bild

Ein weißes Kreuz ist zu dem Wegkreuz gekommen, und alles kann nun anders sein. Denn der Stacheldraht hat eine Lücke, es kann heraus, der gefangen war. Von außen kam etwas, das seinen Käfig aufbrach. Das beklemmende Bild – nun Abbild des Heilsgeschehens.

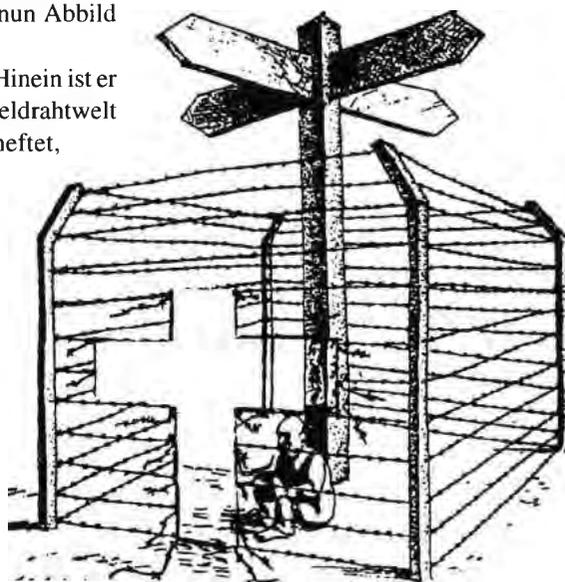
Christus, der Gekreuzigte: Hinein ist er gekommen in unsere Stacheldrahtwelt der Bedingungen. Festgeheftet, aufs Kreuz gelegt, und doch nicht zu besiegen. Es hat ihn sein Leben gekostet, aber er hat uns die Freiheit gebracht.

„He, du da drin! Du kannst aufstehen, hinausgehen! Zumindest in einer Richtung gelten keine Bedingungen mehr. Du wirst aufgenommen, so wie du bist, bedingungslos geliebt, der Weg zum Heil ist offen!“ – „Gott ist es, der das Heil bewirkt.“ Paulus an die Philipper. Warum bleibt er sitzen? Aus Gewohnheit? Aus Kleinmut? Weil er sich nicht traut?

Warum bleiben wir sitzen in unserem

Gefängnis? Behagt uns die Richtung nicht, auf Gott zu und nicht auf den Erfolg? Meinen wir, das sei schon alles, dieses Quadrat, das wir kennen, und das da draußen mache doch nur Angst? Oder verkennen wir ganz und gar unsere Lage, meinen, wir bräuchten keine Befreiung, es sei doch sowieso alles in Ordnung bei uns?

Ich weiß es nicht. „Mit Furcht und Zittern“ sehe ich den da sitzen bleiben, so als sei alles beim alten geblieben. „Mit Furcht und Zittern“ sehe ich mich: Müde, resigniert, kleingläubig, „Was soll's“ ... „Steh auf! Du kannst frei sein. Du bist geliebt, angenommen, geborgen. Warum probierst du's nicht, um Gottes willen?!“ Was für ein Trost, daß es im Philipperbrief weiter heißt: „Gott aber ist es, der da bewirkt beides, das Wollen und das Vollbringen.“ Noch besteht also Hoffnung, daß der da begreift, aufsteht, sein früheres Gefängnis verläßt. Noch besteht Hoffnung für uns. „Schaffet euer Heil mit



Furcht und Zittern. Gott aber ist es, der beides bewirkt: Das Wollen und das Vollbringen!“

aus: Pelikan Sonderheft Nr. 6: Wermke/Schaaf: Den Buß- und Bettag gestalten, RPI Loccum 1996

## Siegfried Macht

**Buße als Umkehr erfahrbar machen****Lied- und Bewegungsbausteine****Kanonprozession zum Bußruf des Johannes**

Der folgende Liedtext greift die Buß-

predigt Johannes des Täufers auf, wie sie bei Luk. 3,4 (Jesaja 40, 3-5 zitierend) überliefert ist:

theologische Begriffe sind, welche die Beziehung zwischen Gott und Mensch sowie Mensch und Mensch qualifizieren und somit ein „auf Gott zu“ oder „von Gott fort“ *Gehen* bezeichnen, legt es sich nahe, dem Bewegungselement in einem Bußgottesdienst mehr Raum zu geben, als dies traditionellerweise geschieht. Dazu im folgenden einige weitere Anregungen und Quellenverweise auf ausführlichere Darstellungen:

**Bereitet den Weg des Herrn**  
Kanon für 4 Stimmen

Text: Lukas 3,4b  
Musik: Siegfried Macht

Der Aufforderung zur Wegbereitung kann durch eine gestaltete „Prozession“ z.B. des Chores, einer Kinder- oder Jugend- o.a. Vorbereitungsgruppe entsprochen werden. Die im folgenden vorgestellten Anregungen zeigen verschiedene, teilweise auch miteinander kombinierbare Einsatzmöglichkeiten auf:

- Der Liedtext ermöglicht sowohl den Einzug wie auch den Auszug der entsprechenden Gruppe, evt. sogar beides.
- Gestaltet das Lied den Auszug, so kann sich die gesamte Bußtags-Gemeinde anschließen.
- Die Kanonform ermöglicht es, in bis zu vier Gruppen in Gesang und Bewegung versetzt zu beginnen und die entsprechenden Teilgruppen nacheinander durch Mittel- und Seitengänge ziehen zu lassen. Diese Form bietet sich insbesondere für den Einzug eines Chores an, der so vom Hauptportal in den Altarraum ziehen kann.
- Die schlichte Melodie kann von der Gemeinde aufgegriffen werden, auch die Kanoneinsätze ergeben sich nahezu von allein: Ein lebendiges Anschwellen des abschließend von

allen getragenen Gesanges wäre ein „(viel)stimmiges“ Zeichen der Nachfolge in die Wegbereitung.

- Soll die Orgel einbezogen werden, so empfiehlt sich eine zurückhaltende Begleitimprovisation über der Bordunquinte auf „G“.

Daß ein solcher Singspruch auch in einem vor allem mit Kindern und Jugendlichen gestalteten Gottesdienst am Buß- und Bettag durchaus nicht biblizistisch oder mit liturgischer Fremdheit einhergehen muß, belegen die zahlreichen aktuellen Versuche symboldidaktischer Religionspädagogik, die den „Weg“ als Symbol bzw. Zeichen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen. So gilt es auch hier, den Kanontext im weiteren Verlauf des Gottesdienstes aufzugreifen und deutlich zu machen, wie solche Wegbereitung denn heute aussehen kann.

Die Chance eines gestalteten Ein- und/oder Auszugs liegt dabei vor allem darin, den Weg- und Handlungscharakter von Buße als Umkehr auch sinnlich zu verdeutlichen und den Gottesdienst auch am Bußtag als Feier nicht auf rein verbale Elemente zu beschränken.

Davon ausgehend, daß Sünde und Buße

**Kain und Abel**

Das nach einer griechischen Ballade gestaltete Lied „Ich bin der Stein“ läßt den Brudermord Kains an Abel assoziieren und verbindet ihn mit einem symbolträchtigen traditionellen griechischen Kreistanz. Aus der Perspektive Kains läßt sich in den Figuren des Tanzes das Schuldigwerden, aber auch die Erfahrung der Vergebung Gottes ablesen. Im sozialen Kontext einer Feier hat der Tanz als abend- bzw. nächtlicher Abschlußstanz Warn- und Bußcharakter, in der oben angesprochenen deutsch singbaren Textunterlegung ist er auch im Kontext des Gottesdienstes denkbar.

Lied und Tanz in: Macht, Siegfried. Gottes Geist bewegt die Erde. Lieder, die uns in Bewegung setzen. Bonifatius Verlag, Paderborn 1993. (Liederbuch mit Tanzbeschreibungen und gleichnamiger MC, die o.g. Lied enthält).

**Jakob: Die Umkehr zum Bruder**

Tanz und Lied von der Himmelsleiter, die Jakob träumend gewahrt wird, eignen sich besonders in Gottesdiensten, welche die Umkehr zum Bruder in den Blick nehmen. Jakob, der seinen Bruder um den Erstgeburtssegen betrogen hat und in die Fremde geflohen ist, kehrt zurück, stellt sich Gott und dem betrogenen Bruder. Im Ringen mit Gott erhält er seinen neuen Namen: Aus „Ja-

kob“ dem „Betrüger“ wird „Israel“, ein „Streiter“ (für Gott).

Lied und Tanz „Die Himmelsleiter“ in: Gottes Geist bewegt die Erde (s.o.)

## Bußspirale

Eines der ältesten Tanzmuster im kirchlichen Kontext ist das Abschreiten eines Labyrinthes bzw. einer sich ein- und ausrollenden Spirale: Während das Einrollen bis zum Um-die-eigene-Achse-Drehen in der Enge der Mitte den sich um sich selbst drehenden Menschen vor Augen führt, visualisiert der Weg aus der Enge heraus buchstäblich die Buße als leibhaftige Umkehr. Fliesenmuster auf dem Boden französischer Kathedralen (z.B. in Chartres) erinnern an derartige

Schreittänze z.B. am Ostermorgen, wenn der Erzbischof stellvertretend für Christus den Weg voranschritt, der Todeserfahrung und Umkehr, Kreuz und Auferstehung gleichermaßen ins Bewußtsein rief. Da die Gruppe der Schreitenden keinerlei Tanzschritte erlernen muß und sich die Dynamik durch den Raumweg gerade bei größerer Anzahl der Teilnehmenden einstellt, ist in Räumen mit genügend Platz eine entsprechende Bewegungsmeditation aller Gottesdienstbesucherinnen und Besucher (sonst stellvertretend die Vorbereitungsgruppe) auch ohne Einweisung möglich.

Vgl. Lied und Tanz zu „Es hat den Kopf der alten Schlange der zertreten, den sie stach“ in „Gottes Geist bewegt die Erde“ (s.o. Lied ebenfalls auf gleichnamigem Tonträger). Dieser Baustein eignet sich insbesondere da, wo der Bußtag Brücken zum Osterfest schlägt.

fremdende Sprache – oder auch ein befremdender Inhalt? Lasse ich mich noch erbarmen in einer sich und mich verhärtenden Welt?

Sicher ist jeder von uns schon einmal in einer *Misere* gewesen und hat sich *miserabel* gefühlt. Wen ein Elend trifft, der fühlt sich auch elend und erbärmlich. Und er hofft, daß sich jemand seiner erbarmt. Viele dieser Situationen gleichen jener, über die es bildhaft heißt, daß man sich nicht am eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen kann. Häufig erfahren wir unsere Angewiesenheit auf Hilfe von außen. Sich solche Hilfsbedürftigkeit einzugestehen ist kein Zeichen von Schwäche, sondern gehört im Gegenteil zu nüchterner und kritischer Selbsteinschätzung. Gerade die *Misere* mancher Partnerschaft bedarf des erfahrenen Therapeuten, auch die verfahren Situation zwischen einem Lehrer und seiner Klasse wird vielleicht nur durch das Hinzuziehen eines Unbeteiligten wieder in Ordnung kommen können. Der unparteiische, aber mitfühlende Dritte als Richter ist das Ideal nicht nur vieler volkstümlicher Märchen und Legenden der Vergangenheit, sondern auch manchen Kinoschlagern unserer Tage.

In biblischer Tradition ist es Gott, dem der Mensch in seiner *Misere* solches Helfen zutraut. *Misere*, d.h. „erbarme dich!“ lautet der Anfang des 51. Psalms in lateinischer Sprache und somit auch der Titel manchen Stückes Kirchenmusikgeschichte, das die Barmherzigkeit Gottes besingt: „Barmherzig“ ist, wer beim *Armen* sein *Herz* hat. Daß damit nicht immer nur materielle Armut gemeint ist, sollte auf der Hand liegen: Die Unbarmherzigkeit auf unseren Schulhöfen z.B. ist anderer Natur, als daß der eine mit dem anderen nicht seine „Milchschnitte“ teilt ...

Christlicher Glaube baut darauf, daß *Misericordias Domini*, die Barmherzigkeit Jesu, ansteckend ist, daß sie weitergibt, wer sie selbst erfahren hat. So ist ihr nach einem alten Eingangslied (Psalm 89,2 aufgreifend) der Titel des zweiten Sonntags nach Ostern gewidmet.

Ja, so weit ging die sinnlich erfahrbare Barmherzigkeit Gottes, daß an den Klappsitzen des Chorgestühls mitunter

## Erbarme dich

Kanon für 3 Stimmen

Text und Musik: Siegfried Macht

Lied aus: Macht, Siegfried. Noch lange nicht ausgedient. Neue Lieder für Schule und Gemeinde. Strube Verlag, München 1996 (Liederbuch und 2 CD)

## Wege aus der 'Misere'

Nicht nur in Zusammenhang mit Unterstützungen des kath. Hilfswerkes „Misereor“ und der ev. Aktion „Brot für die Welt“ bietet sich der im folgenden mitgeteilte Kanon als (Refrain zwischen) Kyrie-Ruf(en) an: Vielfältig sind die Anlässe, sich vor Augen zu führen, wie zum einen Gottes Erbarmen auch auf unser Erbarmen angesichts des hilfsbedürftigen Nächsten zielt; wie sehr zum anderen aber auch all unsere Hilfe wiederum auf das Erbarmen des hinzutretenden Gottes angewiesen ist, um nicht im reinen Aktionismus aufzugehen oder aber angesichts beständiger Unzulänglichkeit zu resignieren. Es empfiehlt sich, eine dezente (zwi-

schen den beiden Akkorden C-Dur und d-Moll hin und herschweifende) Orgelbegleitung oder gezupfte Konzertgitarre zum Kanon hinzutreten zu lassen, um Chor und/oder Gemeinde beim Aushalten der Pause am Ende jedes Melodiedurchgangs zu stützen. Ebenso kann es helfen, den Singenden gerade diese Pause auch in ihrer Zeichenhaftigkeit bewußt zu machen: Unser Leben bedarf der Atempausen, der Muße, der Ruhe, der Stille. Dies gilt gerade für engagiert helfende Christen: Jeder Krug braucht auch Zeiten, in denen er sich füllen läßt ...

Und wenn es nur, wie in diesem Fall, ein tiefes, ruhiges Luftholen ist. *Misereor* – „Ich werde erbarmt“: Ein grammatikalisches Wortungetüm, be-

Misericordien angebracht wurden: mit Schnitzereien verzierte Vorsprünge, auf die sich während des Stehens stützen konnte, wer solcher Barmherzigkeit bedurfte!

Wo immer im wahrsten Sinne des Wor-

tes auf solcherlei „zurückgegriffen“ werden kann, da sollte dies im Verlauf des Gottesdienstes „be-greifbar“ gemacht werden: Es gibt nicht nur Leben, das verholzt, sondern auch Holz, das lebendig (ge)macht (werden kann).

Die zweite Hälfte jeder Strophe „gegengleich“: Nach links schwingend beginnen und alles Folgende entsprechend wie oben beschrieben, aber zur jeweils anderen Seite.

(Instrumentales Zwischenspiel vor dem Kanon evt. um ein oder zwei Viertel kürzen und Schrittfolge entsprechend variieren, z.B.:

- 3 rechts vor links mit Gewicht
- 3 links vor rechts ohne Gewicht
- 3 links hinter rechts mit Gewicht
- 2 oder 1 warten von vorn)

### Und du suchst meine Sünde

Text: Shalom Ben-Chorin 1931 (nach Salomo Ibn Gabirol)  
Musik: Siegfried Macht (nach „Aus tiefer Not ruf ich zu dir“)

Wie ich mich wend und drehe, geh ich von dir zu dir; die Ferne und die Nähe sind aufgehoben hier.	Von dir zu dir mein Schreiten, mein Weg und meine Ruh, Gericht und Gnade, beides bist du, bist immer du.
--	---

aus: Macht, Siegfried. Noch lange nicht ausgedient. Neue Lieder für Schule und Gemeinde. Strube Verlag, München 1996 (Liederbuch und 2 CD)

### Von mir zu dir mein Schreiten

Je sechs Personen stehen in einem Kreis (Männer und Frauen möglichst abwechselnd) und reichen dem jeweils Über-nächsten links und rechts die Hand, so daß in der oben vorgeschlagenen Verteilung z. B. alle Frauen in einem Dreieck durchgefaßt haben und alle Männer in ihrem Dreieck. Beide Dreiecke überlagern sich zum traditionellen jüdischen Symbol des Davidsterns bzw. des salomonischen Siegels. Um die völlige Verschränkung beider Einheiten auszudrücken, faßt jeder mit dem rechten Arm *über* den des Nachbarn, mit dem linken entsprechend *unter* dem des Nachbarn (zur Hand des Über-nächsten).

Mit Einsetzen des Gesanges wiederholt sich von Strophe zu Strophe die folgende, den Liedtext ausdeutende Schrittfolge. Nimmt man die Viertelnoten als Zählzeit, so ergibt sich als Schrittmaß die Folge 3-3-3-2 (Viertelnoten) für die erste, und 3-3-3 für die jeweils folgende Zeile.

Zur **Symbolik** des Davidsternes: Die beiden einander durchdringenden Dreiecke stehen für die Gemeinschaft von Gott und Mensch, Mann und Frau ... Die Arme der Tänzer/innen bilden die zwölf Seiten des Sechseckes. Sie stehen für die zwölf Stämme Israels, die sich um eine Mitte scharen: das Wort Gottes. Schaut man von oben auf die Figur, so erkennt man sechs kleine

### Bewegungsmeditation

Anzahl der Mitwirkenden sechs oder Vielfache von sechs. Je sechs Personen stehen in einem Kreis (Männer und Frauen möglichst abwechselnd) und reichen dem jeweils Über-nächsten links und rechts die Hand, so daß in der oben vorgeschlagenen Verteilung z.B. alle Frauen in einem Dreieck durchgefaßt haben und alle Männer in ihrem Dreieck. Beide Dreiecke überlagern sich zum traditionellen jüdischen Symbol des Davidsterns bzw. des salomonischen Siegels. Um die völlige Verschränkung beider Einheiten auszudrücken, faßt jeder mit dem rechten Arm *über* den des Nachbarn, mit dem linken entsprechend *unter* dem des Nachbarn (zur Hand des Über-nächsten).

Mit Einsetzen des Gesanges wiederholt sich von Strophe zu Strophe die folgende, den Liedtext ausdeutende Schritt-

folge. Nimmt man die Viertelnoten als Zählzeit, so ergibt sich als Schrittmaß die Folge 3-3-3-2 (Viertelnoten) für die erste, und 3-3-3 für die jeweils folgende Zeile.

Schrittlänge in Vierteln	Bewegung
3	Nach rechts schwingen (jedes Schwingen langsam und weit, an den Wendepunkten unmerklich auf die Zehenspitzen)
3	nach links schwingen
3	nach rechts schwingen
2	nach links schwingen
3	rechts vor links kreuzen und belasten
3	Gewicht auf links zurückwiegen
3	nach rechts schwingen

Dreiecke und in der Mitte, ohne daß weiteres an Linien hinzugefügt werden müßte, ein großes Sechseck als siebte Figur: Den sechs Werktagen folgt als siebter Tag der Woche der Gott geweihte Feiertag.

Auch Melodie und Tanz greifen diese und benachbarte Zahlensymboliken auf und korrespondieren dem Liedtext: Die Harmonik des Zeilenverlaufes führt von der Einstimmigkeit auf dem Ton „h“ als „Ursprung“ über die Zweistimmigkeit der herben Quarte und weicher Terzen zur Drei- und Vierstimmigkeit, wenn Gott als „nah bei mir“ besungen wird, dann ebenso zurück zur „Mündung“ in die Einstimmigkeit. Die größte Reibung (kleine Sekunde „g“ gegen „fis“) ergibt „Sün-

de/zu dir“: Im Angesicht Gottes hilft keine „harmonisierende“ Verschleierung, Wahrheit tut weh, aber der Bekennende erfährt Vergebung – die Reibung löst sich auf.

Sünde als Gottesferne offenbart sich vor dem Gesetz, den 10 Geboten: 10 Viertelschläge umfaßt jede der vier Zeilen einer Strophe, zusammen ergeben sie 40, die Zahl der Buße und des vorbereitenden Wartens (40 Jahre zog das Volk Israel durch die Wüste ...). 3 Strophen ergeben 3 x 40 Viertelschläge = 12 x 10. Allumfassend begegnen sich die traditionellen heiligen Zahlen der Abgeschlossenheit, des Heilen und Ganzen. Zwei Dreiecke bilden den Davidstern, zwei mal drei Silben/Noten hat jede zweite Zeile des Kanons,

dessen Schwerpunkte (zwei mal) sieben Schritte pro Durchgang ergeben ... Aufgrund der Motivverwandtschaft mit dem Lutherchoral „Aus tiefer Not ruf ich zu dir“ auch als **Intonationskanon** des Chores zu diesem verwendbar.

aus: Pelikan Sonderheft Nr. 6: Wermke/Schaaf: Den Buß- und Betttag gestalten, RPI Loccum 1996

### Zur Weiterarbeit

Zu Einführungen in Tanz und Bewegungsanregungen für Unterricht und Gottesdienst bitte das jährlich in Heft 4 des „Pelikan“ abgedruckte Veranstaltungsangebot des Religionspädagogischen Institutes zur Hand nehmen. Zu weitergehenden Informationen wenden Sie sich bitte an den Verfasser.

Thomas Klie

## Grabmale als Todeszeichen

### Ein religionspädagogisch-semiotischer Friedhofsspaziergang

In seiner Einstellung zum Tod tendiert man immer mehr dahin, sich auf den Tod gerade *nicht einzustellen*. Man stellt ihn weg.<sup>1</sup> Selbstbestimmtes (Er-)Leben fühlt sich von der Unausweichlichkeit eigenen Ablebens massiv bedroht und reagiert dementsprechend mit Segregation – ein unzweideutiges Zeichen für die empfindliche Irritation menschlichen Lebenshangers. Die Folge davon ist, daß der Tod kulturell weitgehend unsichtbar geworden ist. E.Jüngels treffende Charakterisierung des Todesbewußtseins der Moderne markiert aber zugleich auch die religionspädagogische Ausgangslage. Ein Unterricht, der diesen „Konfliktfall erster Ordnung“<sup>2</sup> thematisch machen will, wird das Phänomen der „Wegstellung“ zu berücksichtigen haben. Das in vielen Stundenkonzepten mitschwingende kulturkritische Lamento verkennt allerdings die normierende Kraft neuzeitlicher Zeitsignaturen. Religionspädagogen sind darum schlecht beraten, wenn sie die

Verdrängung und Ausgrenzung des Todes zum willkommenen Anlaß für moralische Appelle machen. Ist doch christliches Memento mori immer auch eine Kunst, die sich dem Glauben verdankt, mithin also nicht pädagogisch-ethisch zu verordnen ist. Mit dem hier skizzierten didaktischen Szenario soll vielmehr der Versuch unternommen werden, den Todesumgang als umfassendes Kulturphänomen wahrzunehmen und theologisch zu deuten.

Grabmale, Gräber und Friedhöfe sind die konventionellen Residuen dieser unserer Todeswegstellung. In ihnen bekommt das Verhalten zum Tod eine kulturell und ästhetisch annehmbare Gestalt. Insofern ist das Vorhandensein einer Grabstätte ein ebenso sicheres wie beredtes Todeszeichen. Denn ihre Ausgestaltung reflektiert zeichnerhaft die Einstellungen der jeweils (Über-)Lebenden zu ihren Verstorbenen. Es hat ein Tod stattgefunden, der dazu zwingt, sich in besonderer Wei-

se zu ihm zu verhalten und diesem Verhältnis einen sichtbaren wie dauerhaften Ausdruck zu verleihen. Der Friedhof ist also, pädagogisch gesprochen, ein Ort für „originale Begegnungen“ (H.Roth) mit gestalteten Todesverhältnissen. Und dies, je nach Alter und Anlage, öffentlich begehbar und chronologisch wohl geordnet.

Im Unterschied zu anderen unterrichtlichen Zugängen zum Thema 'Tod' eröffnen Friedhöfe und Grabmale einen medial vermittelten Raum, der offen ist für Deutungen und Betrachtungen, ohne dabei durch übertriebene Drastik die vielbeschworene Betroffenheit zu erzeugen. Falsch verstandene Emotionalisierungen bedrängen und machen sprachlos – auch und gerade dann, wenn es um die Konfrontation mit dem (eigenen) Sterben geht. „Der höchste Realitätsdruck ist selten der günstigste Lernkontext.“<sup>3</sup> Schüler haben aber sowohl ein Recht auf pädagogisch verantwortete Aneignungsmodalitäten als auch darauf, die emo-

tionale Nähe zum Unterrichtsgegenstand selbstbestimmt lockern dürfen zu können. Das Thema 'Tod' im Religionsunterricht fordert ein hohes Maß an Ernsthaftigkeit und ist ebendarum elementar auf die Notwendigkeit situativer Distanznahmen angewiesen. Grabmale als Unterrichtsgegenstand können diese beiden Optionen integrieren. In ihnen begegnet man zwar einerseits unmißverständlichen Todeszeichen, die eigenes Involviertsein implizieren – andererseits ist diese Begegnung zeichenhaft vermittelt und pädagogisch abgefördert. Die semiotische Perspektive bietet insofern die notwendige Distanz: Sie verhilft, Todesverhältnisse in Form von "Texten" durchzubuchstabieren und sie regelgeleitet einer interpretierenden Lektüre zugänglich zu machen. Kränze, Farbe, Form und Material des Grabsteins, Kreuze wie Inschriften – all das sind signifikante Zeichen, die in einem Verweisungszusammenhang stehen, einem gemeinsamen Code unterliegen. Um diesen Code zu verstehen, bedarf es weder eines "dritten Auges" bzw. eines besonderen "Symbolsinns"<sup>4</sup>, sondern lediglich der Bereitschaft, sich auf ein wechselseitiges Erschließungsgeschehen einzulassen. Semiotik versteht alle kulturellen Prozesse als Kommunikationsakte, die durch ein zugrundeliegendes System von *Signifikationen* ermöglicht werden. Signifikation (wörtl.: Zeichengebung) liegt vor, wenn auf der Basis einer Regel (Code) beim Leser/Hörer (Rezipient) etwas Wahrgenommenes (Zeichen) für etwas anderes steht. So "spricht" z.B. die Grabbepflanzung eine andere "Sprache" bzw. unterliegt einem anderen Code als bspw. die Größe der Grabstätte: Welche Blumen werden bevorzugt ("Vergißmeinnicht", "Christrose")? Welche Farben dominieren? Wieviel Unkraut findet

sich auf dem Grab (Besuchsfrequenz!)? Handelt es sich um ein Doppelgrab (Ehepaar), Familiengrab oder Urnengrab? Phänomene wie diese haben alle ihre eigene Grammatik und Syntax. Wie aber kann man den Code eines Grabmals sinnvoll in unterrichtliche Kommunikation übersetzen, wenn keine persönliche (wie z.B. trauernde Angehörige) oder berufliche (Steinmetz, Pastor, Friedhofsverwal-

schlüsseln. Dabei ist zu berücksichtigen, daß für die Hinterbliebenen das Grabmal den Platzhalter für die lebendige und nun erinnerte Begegnung und Erfahrung repräsentiert. Schon die beruflich Involvierten sind deutlich weniger mit dem Toten verbunden. Die Perspektive des Besuchers ist die mit dem Verstorbenen am wenigsten verbundene.

Diese Unverbundenheit kann dazu verleiten, nun umso akribischer herausfinden zu wollen, wie die Gestaltung des Grabmals entstand, was es "wirklich" sagen will (oder wollte). Auf historisch-kritischem Wege unternähme man damit den Versuch, durch "objektive" Informationen das (Ab-)Leben des Verstorbenen zu rekonstruieren. Doch selbst die Summe aller möglichen Informationen über einen Menschen "belebt" diesen keineswegs. Zudem verdanken sich zusammengetragene Fakten in der Regel immer auch einer bestimmten an den Toten herangetragenen Perspektive, und diese ist selten – wie unzählige Leichenreden belegen – mit dem Selbstbild identisch. Eine zeichentheoretische Zugewandene beruht demhingegen auf der Annahme, daß eine sinnvolle Betrachtung von Grabmälern – im Gegensatz bspw. zu einer kunsthistorischen Betrachtungsweise – keiner persönlichen Verbundenheit mit dem Verstorbenen be-



Photo: M. Künne

St. Michele, Venedig

Beziehung zum Verstorbenen, zu den Umständen seines Todes und seiner Beisetzung gegeben ist? Der zufällige Friedhofsbesucher wie auch Schüler, Konfirmanden oder erwachsene Seminarteilnehmer stehen immer vor dem Gesamtensemble 'Grabmal', dessen Eigenart erst die Summe und die Komposition verschiedener Form- und Gestaltungselemente ausmacht. Ein Grabmal zu "lesen" heißt also zunächst einmal, seinen spezifischen 'Ideolekt'<sup>5</sup> zu ent-

bedarf. In einem Grabmal kommt eine mehr oder weniger subjektive Auseinandersetzung mit dem Tod eines Menschen zum Ausdruck. Das Leben und Sterben von N.N. bleibt also dem Betrachter immer und in jeder Hinsicht fremd. Bestenfalls steht er ihm empathisch gegenüber. Zugleich markiert das Grabmal deutlich sichtbar eine Grenze, die allen Menschen zu überschreiten aufgegeben ist. Dies ist der Umstand, der die Lektüre von Grabmälern auch und gerade bei per-

sönlicher Unverbundenheit religionspädagogisch sinnvoll macht. Eine Textur, gleich welcher Art, lebt von den semantischen und syntagmatischen Einträgen der jeweiligen Rezipienten, die sie aktualisieren; Interpretation ist ein konstitutiver Bestandteil des Textes.<sup>6</sup> Der 'Text' eines Grabmals setzt also darauf, daß ihm ein Rezipient als Empfänger der Botschaft dazu verhilft zu funktionieren. Er reguliert und stimuliert zugleich die Freiheit der Interpretation des je in ihm zum Ausdruck kommenden Todesverhältnisses. Es geht also um "die Aktivität der Mitarbeit, durch die der Empfänger dazu veranlaßt wird, einem Text das zu entnehmen, was dieser nicht sagt (aber voraussetzt, anspricht, beinhaltet und miteinbezieht), und dabei Leerräume aufzufüllen und das, was sich im Text befindet, mit dem intertextuellen Gewebe zu verknüpfen, aus dem der Text entstanden ist und mit dem er sich wieder verbinden wird. Also kooperative Bewegungen, die (...) die Lust (und in besonderen Fällen die Wollust) am Text hervorbringen."<sup>7</sup>

Überträgt man U.Ecos semiotisches Credo in religionspädagogische Begründungszusammenhänge, dann öffnet sich einer Didaktik, die Todeszeichen thematisieren will, ein noch weitgehend vakantes Spielfeld. In Schule, einem Raum für Probedenken und Probehandeln, insbesondere aber im Religionsunterricht, einem Raum für probeweises Sich-Einlassen auf die Deutungsperspektive des christlichen Glaubens, bringen unterrichtlich verfaßte Semiosen vor allem die je spezifischen Aneignungsmodalitäten<sup>8</sup> der Lernenden produktiv ins Spiel. In die Aktantenrolle versetzt können Schüler im kreativen Spiel semiotischer Interpretationen "Nicht-Gesagtes" konnotieren, gemeinsam "inferentielle Spaziergänge"<sup>9</sup> auf den Spuren vermuteter

Codes unternehmen. Sie können unter geregelten Versuchsbedingungen in Erfahrung bringen, in welchem Ausmaß bspw. die Botschaft eines Grabmals möglicherweise religiösen Codes entspricht, die hypothetisch auf seine Botschaft projiziert, es produktiv zu re-interpretieren vermögen. Die Jugendlichen können hierbei vorläufige Arbeitshypothesen aufstellen, die hinsichtlich ihrer Signifikations-

qua Mensch (Sterblichkeit) mit dem Verstorbenen verbunden, zum anderen aber auch über die interpretierende Lektüre der verschiedenen Todeszeichen des Grabmals. Die Leser können also von der allgemeinen *Regel* (alle Menschen sind sterblich) und dem *Resultat* (dieses Grabmal ist anläßlich des Todes eines bestimmten Menschen errichtet worden) *abduktiv* darauf schließen, was konkret der

Fall ist: Welches Todesverhältnis, welches Selbstbild, welche Hoffnungen kommen hier zum Ausdruck, und was löst das alles in mir aus? "Angesichts dessen, daß wir im Prinzip jedesmal, wenn wir ein Wort hören, entscheiden müssen, auf welchen Code es bezogen werden muß, *scheint eine Abduktion bei jedem Decodierungsakt beteiligt zu sein.*"<sup>11</sup>

Es geht also letztlich um die Wahrnehmung der eigenen Perspektive auf der Grenze zwischen Leben und Tod. Dabei werden sich *andere* Signifikate (Deutungen) einstellen, ja sogar zwangsläufig einstellen *müssen* als bei den Hinterbliebenen und den professionellen Todesagenten (Pastor, Beerdigungsunternehmer, Friedhofsarbeiter etc.). Abduktionen am Beispiel von Grabmalen zu initiieren, meint das "Einklicken" in die Gestalt gewordene Semiose zum Zeichenkomplex 'Tod'. Raum, Zeit und Wort wurden angesichts des Todes in einer unverwechselbaren Art in Anspruch genommen. Bilder

und Zeichen wurden in einzigartiger Weise zu einem Neuen gestaltet. Semiotisch operierende Religionspädagogik zielt also darauf, in Form von vorläufigen Arbeitshypothesen spielerisch, tastend und schlußfolgernd der Logik signifikanter Zeichen auf die Spur zu kommen. Das Grabmal dient dabei als visueller Stimulus für mögliche und gewollte Konnotationen. Das dialektische Spiel der Semiose, bei dem immer neue Codes ausprobiert und mit der immanenten Logik



Photo: M. Künne

St. Michele, Venedig

chancen methodisch befragbar werden.

Ch.S.Peirce bezeichnet diese intuitive Technik als 'Abduktion'. Er versteht darunter eine Form synthetischer Schlußfolgerung, z.B. "wenn wir einen sehr seltsamen Umstand finden, der durch die Unterstellung erklärt werden würde, daß es ein Fall einer bestimmten allgemeinen Regel ist, und wenn wir daraufhin jene Unterstellung akzeptieren"<sup>10</sup>. Die Betrachter eines Grabmals sind zum einen

der Zeichen korreliert werden, bekommt hierdurch eine unterrichtliche Gestalt. Ein wichtiger pädagogischer Nebeneffekt ergibt sich nun dadurch, daß Abduktionsprozesse, methodisch geschickt in Szene gesetzt, eine nachhaltige Lernspannung zu erzeugen in der Lage sind. Wie jedes Spiel beinhaltet auch das kombinatorische Spiel mit sich ergänzenden und überlagernden Deutungen ein stark motivationales Element. Eröffnet doch die Fiktion, daß das semantische System eines Grabsteins u.U. auch ganz anders strukturiert sein könnte als auf den ersten Blick vermutet, den Rezipienten eine Fülle semiotischer Möglichkeiten. Jede ästhetisch orientierte Textur zwingt zu einer fortwährenden Neubetrachtung der Codes und ihrer Funktion bezüglich der Organisation der (möglichen) Botschaft. Denn Codes statten kommunizierende Subjekte grundsätzlich mit einer Kompetenz aus, die eine ganze Palette von Bedeutungsfeldern einschließt. Ändern oder erweitern die Schüler im Unterricht spielerisch die semantischen Systeme einzelner Zeichen, dann ändern sie damit die Art, *“in der die Kultur die Welt ‘sieht’”*. Eine solche Herangehensweise an einen (Friedhofs-)Text weckt *“den Argwohn, daß die Korrespondenz zwischen der gegenwärtigen Organisation des Inhalts und den ‘wirklichen’ Sachverhalten weder die beste noch die endgültige ist. Die Welt könnte auch mittels anderer semantischer (das heißt: begrifflicher) Modelle definiert und strukturiert (und deshalb wahrgenommen und erkannt) werden.”*<sup>12</sup> In welchem Zusammenhang steht eine geknickte Rose (Jes 43,3!) zum Kreuzeszeichen? Worauf läßt ein weißer Stein schließen? Ein Berufszeichen? Eine stilisierte Unterschrift? Eine Holz-Stele?

Mit Hilfe von inventiven Operationen im semantischen Feld eines Grabmals wird es möglich, im Regelraum ‘Religionsunterricht’ religiöse Codierungen probeweise mit einer (zunächst noch) offenen Botschaft zu korrelieren, um die vordergründige Organisation der Textur einer Neubetrachtung zuzuführen. Dieses Spiel zwischen gebotener *“Werktreue”* und abduktiver Freiheit läßt die Spielenden

haltenen Refugien des Verhaltens zum Unweigerlichen treibt die (christliche) Siegesgewißheit (vgl. 1.Kor 15, 54f) zwar mitunter ikonographisch skurrile Blüten, von ihrer Tod und Leben gleichermaßen transformierenden Kraft scheint sie aber kaum etwas eingeübt zu haben. Die Textur ‘Grabmal’ wird diesbezüglich zu einem strukturierenden Stimulus für interpretative theologische Einträge innerhalb eines offenen Lernarrangements. Die religionsdidaktische Perspektive übernimmt dabei gleichsam die Funktion des Kontextes bei der Bestimmung der Interpretationsantwort. Die (Spiel-)Anleitung zur Lektüre von Grabtexten will eine eigene Perspektive ermöglichen und reflektieren helfen; sie will Bilder, Konnotationen und Zusammenhänge herstellen, die dies eröffnen. Und schließlich will sie über manifeste Todesverhältnisse noch nicht Gestalt gewordene Formen und Gedanken provozieren, um dafür zu öffnen, daß alle gefundenen Gestalten letztlich nur *“ein dunkles Wort”* geblieben sind und bleiben werden. Die Gestaltungen angesichts des Todes verweisen auf die für das eigene Leben noch ausstehende Gestalt des Todes.



Photo: M. Künne

St. Michele, Venedig

zumindest in zweierlei Hinsicht religionspädagogisch profitieren: Sie lernen Gestaltwerdungen neuzeitlichen Todesverhältnisses kennen, die in je unterschiedlichen Brechungen auch Vorstellungen von Auferstehung und Hoffnung repräsentieren. Das gesellschaftliche *“Wegstellen”* des Todes bedeutet ja gerade nicht, daß die Hoffnung auf das nachtodliche Aufgehobensein bei Gott *“je länger je mehr als Illusion beurteilt zu werden”* droht<sup>13</sup>. In den gesellschaftlich vorge-

haltenen Refugien des Verhaltens zum Unweigerlichen treibt die (christliche) Siegesgewißheit (vgl. 1.Kor 15, 54f) zwar mitunter ikonographisch skurrile Blüten, von ihrer Tod und Leben gleichermaßen transformierenden Kraft scheint sie aber kaum etwas eingeübt zu haben. Die Textur ‘Grabmal’ wird diesbezüglich zu einem strukturierenden Stimulus für interpretative theologische Einträge innerhalb eines offenen Lernarrangements. Die religionsdidaktische Perspektive übernimmt dabei gleichsam die Funktion des Kontextes bei der Bestimmung der Interpretationsantwort. Die (Spiel-)Anleitung zur Lektüre von Grabtexten will eine eigene Perspektive ermöglichen und reflektieren helfen; sie will Bilder, Konnotationen und Zusammenhänge herstellen, die dies eröffnen. Und schließlich will sie über manifeste Todesverhältnisse noch nicht Gestalt gewordene Formen und Gedanken provozieren, um dafür zu öffnen, daß alle gefundenen Gestalten letztlich nur *“ein dunkles Wort”* geblieben sind und bleiben werden. Die Gestaltungen angesichts des Todes verweisen auf die für das eigene Leben noch ausstehende Gestalt des Todes. Dies soll im folgenden exemplarisch an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden.<sup>14</sup> Die dem Grabstein”text” zugeordneten Materialien verstehen sich als eine (beschränkte) Auswahl möglicher Eröffnungsimpulse für das freie Spiel unterrichtlicher Deutungen und Einträge. Sie sollen die schöpferische Phantasie anregen, die Suche nach möglichen Lesarten innerhalb der Lerngruppe soweit voranzutreiben, wie es der schulische Inszenierungsrahmen sinnvoll macht. Theoretisch sind Semiosen unabgeschlossenbar.



Familienwappen Günther Wagner



1878



1910



1924



### Aus einem Firmenprospekt:

Das Firmenwappen stellt einen Pelikan mit seinen Jungen im Nest dar. Es symbolisiert Familiensinn und Hilfsbereitschaft. Schon im Altertum wurde der Pelikan von den Ägyptern und später in der christlichen Kunst des Mittelalters als ein Symbol der Opferbereitschaft und Fürsorge betrachtet. Die Ur-Einwohner des amerikanischen Kontinents sahen in ihm den kinderbringenden Sagenvogel. Alle Produkte, die dieses Zeichen tragen, stehen dem Menschen bei der Bewältigung seiner Aufgaben hilfreich zur Seite. Es gibt kaum einen anderen Markenartikel, der im wahrsten Wortsinn so familiär ist wie dieser. Als einer der ersten Fabrikanten garantierte Günther Wagner die Qualität seiner Produkte mit einem einprägsamen Warenzeichen, dem Pelikan, der seinem Familienwappen entstammte und der in der Frühzeit des Markenartikels bereits 1878 als eine der ersten Schutzmarken überhaupt amtlich registriert wurde.

### Markenpersönlichkeit

Damit beginnt aber auch schon das Elend der Markenpflege. Denn Vermenschlichung hin, Sinngebung her – eine Marke lebt nicht wirklich; sie gibt nur vor zu leben. Sie wird in die Welt gestellt in einer bestimmten Erscheinungsform, und in der verharrt sie, bis wir sie verändern. Es ist wie in dem Kinderspiel, in dem der Flüchtende, wenn er abgeschlagen wird, in genau der Pose verharren muß, die er in diesem Augenblick gerade einnahm, und aus der er erst



befreit wird, wenn er von seiner gnädigen Seele ein zweites Mal berührt wird. Es gilt immer die letzte Version der Packung, der Rezeptur, der Kommunikation, das letzte Wort der Markentechniker.

Und zwar bis zur nächsten Berührung. Und das Spannende an dem, was wir Markenpflege nennen, sind die optischen und inhaltlichen Veränderungen, die wir an solchen Markenpersönlichkeiten vornehmen, um sie auf der Höhe des Geschehens, genauer: der Konsumenten, des Marktes und der Zeit zu halten. Dazu ein kurzer Exkurs, und zwar nach Norden.

*Rainer Baginski, Birgersons Gedächtnis, S.4ff., in: Marken-Mythen-Macher, SZ, o.J. 1949-94*

**Triptychon** (griech: *dreifach gefaltet*) bezeichnet die Aufteilung eines Altargemäldes in drei selbständige Tafeln. Das gelegentlich erhöhte oder breitere Mittelbild wird dabei symmetrisch von zwei gleich großen Flügeln, die durch Scharniere verbunden sind, flankiert. Das dreiteilige Bildfeld, das sich bei Öffnung der meist beidseitig bemalten oder geschnitzten Flügel von der "Werktagsseite" zur "Sonntagsseite" umwandeln ließ, war, um zusätzliche Gliederungsschemata bereichert, seit dem 14. Jh. die beliebteste Form des Haus- und Kirchenaltars. (Vgl. Bild auf der folgenden Seite)

*Lexikon der Kunst, Bd. 12, Erlangen 1994 S.22.*



Das Grab der einstigen Firmeninhaber der Pelikan-Werke auf einem Friedhof in Hannover

In einer symbolisch-mythologischen Zoologie des Alterstums, etwa 2.-4. Jh.n.Chr. im sogenannten "Physiologus", finden wir den ersten Hinweis auf die Legende, daß der Pelikan seine verdurstenden Jungen mit seinem Herzblut trinkt und sie dadurch am Leben erhält. Das junge Christentum, auf der Suche nach Bildern zur Deutung seiner Heilsbotschaft, nahm dieses Zeichen auf und deutete es auf Christus hin, der sich das Herz durchbohren ließ, um den Menschen seine Liebe bis zum letzten Tropfen seines Herzblutes zu beweisen.

Die Art, wie der Pelikan seine Jungen füttert – die im Kehlsack gesammelten Fische preßt er heraus, indem er seinen Schnabel auf die Brust drückt, deren weiße Federn dann oft vom Fischblut gerötet sind – führt in der Antike zu der Fabel: Der Pelikan reiße sich selbst die Brust auf, um seine Jungen mit dem eigenen Blut zu nähren. So gilt er dem antiken Menschen als Symbol hingebender Elternliebe. Als Motiv auf antiken Kunst- oder Kultgegenständen ist er kaum nachzuweisen.

Aus dem "Physiologus" erfahren wir: Die heranwachsenden Pelikan-Jungen schlagen ihre Eltern. Diese strafen und töten sie, was sie nachher bereuen. Am dritten Tag kommt der Vater, öffnet seine Brust und läßt Blut auf die toten Jungen fließen. Dadurch werden sie wieder zum Leben erweckt. Dazu die Interpretation: "Es kam unser Heiland, öffnete seine Seite und vergoß Blut und Wasser zum Heil und zum ewigen Leben."

Im Mittelalter bekommt diese Überlieferung eine neue Fassung. Wolfram von Eschenbach bringt sie im Parzival zum Ausdruck: "Ein Vogel, Pelikan genannt, die Jungen sein gewaltig minnt: sobald er junge Brut gewinnt, so zwingt ihn seiner Liebe Lust, daß er sich selbst zerreißt die Brust, sein Blut zu bieten der Jungen Munde und selbst zu sterben dann zur Stunde..."

Damit wird der Pelikan zum Sinnbild Christi im Heiligen Abendmahl.

Ein Fronleichnamsgebet von Thomas von Aquin aus dem 13. Jh. lautet: "Laß, Jesu, Herr und Heiland, teurer Pelikan, von deinem Blut mich Sünder Reinigung empfahn."

In dieser Ausprägung wird das Pelikan-Motiv seit dem 12. Jh. in der Kunst dargestellt, im Norden meist als selbständige Bildform, in Italien häufig in Verbindung mit dem Kreuze Christi. (...)

Schmidt, Heinrich, *Die vergessene Bildersprache christlicher Kunst. Ein Führer zum Verständnis der Tier-, Engel- u. Mariensymbolik/ Heinrich u. Margarethe Schmidt. 4., durchges. Aufl. München: Beck, 1989.*

#### Impulse:

- Welcher Aspekt des Pelikan-Zeichens (Familienwappen, Markenlogo, christliche Bedeutung) tritt hier bei dieser Grabmalgestaltung in den Vordergrund?
- Inwiefern läßt die aufwendige Grabmalgestaltung Schlüsse über das Leben, den Glauben und die Todesvorstellungen des/der Verstorbenen zu?
- Bei der Ehefrau (?) des Verstorbenen findet sich nur der Name auf dem Grabstein. Wie deuten Sie dieses Zeichen?

#### Anmerkungen

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. E.Jüngel: Tod. Gütersloh 1979, 49.</li> <li>2. A.a.O.</li> <li>3. Th.Ziehe: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim 1991, 74.</li> <li>4. H.Halbfas: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf 1992. Vgl. dazu M.Meyer-Blancks kritische Revision der sog. Symboldidaktik: Vom Symbol zum Zeichen. Hannover 1995.</li> <li>5. U.Eco definiert 'Ideolekt' als die individuelle Sprache (ein System von Codes) eines einzigen</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>Sprechers bzw. die eines einzigen Werks: Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen. München 1987 (1976), 362.</li> <li>6. Vgl. U.Eco: Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München, Wien 1987 (1979).</li> <li>7. A.a.O., 5.</li> <li>8. Zur Diskussion um Aneignungs- und Vermittlungsaspekt innerhalb religionsdidaktischer Theoriebildung s. U.Becker/Chr.Scheitke: Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneu-</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>tik. Gütersloh 1995.</li> <li>9. U.Eco: Lector in fabula. 260ff.</li> <li>10. Ch.S.Peirce: Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus. Frankfurt 1967, 376 / 2.624.</li> <li>11. U.Eco: Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen. München 1991 (1976), 187.</li> <li>12. A.a.O., 365.</li> <li>13. So E.Jüngel a.a.O., 51.</li> <li>14. Weitere Beispiele finden sich in dem Heft H.M.Kütsch/Th.Klie: TodesZeichen. Grabmale in semiotischer und religionspädagogischer Perspektive, Loccum, erscheint Sept./Okt. 1998.</li> </ol> |
|---|--|--|

Heike Scheiwe

## Martin Luther im Kreuzverhör

### Was willst du noch von uns, Martin Luther? – ein Schulgottesdienst

Wenn der Herbst ins Land kommt und der Blick auf das Datum des Reformationstages fällt, ist es im Schulalltag wieder einmal Zeit, das Thema Reformation zu unterrichten. Auch gibt es an der Lutherschule in Hannover die gute Tradition, einen Gottesdienst am Reformationstag zu feiern.

Im Gespräch mit der 10c des Gymnasiums wurde der Wunsch geäußert, diesen Gottesdienst in neuer Form zu gestalten. Wir planten nach einigen Vorüberlegungen, ein Theaterstück zum Thema Reformation und zur Person Martin Luthers zu erarbeiten.

Am Anfang stand eine Beschäftigung mit den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Hintergründen zur Zeit der Reformation. Wie lebten die Menschen damals, welche Hoffnungen und Ängste bewegten sie? Welche Rolle spielte Religion und Kirche in ihrem Leben? Bei dem Thema: "Streit um den Ablass" wurden schon erste Szenen mit einem vorliegenden Text ("Der Tetzelt kommt") gespielt. Die SchülerInnen erhielten den Arbeitsauftrag, Gegenreden Luthers gegen den Ablasshandel zu schreiben. Gleichzeitig wurden aber auch Verteidigungsreden für den Verkauf von Ablassbriefen z. Bsp. aus der

Sicht eines armen Bauern verfaßt, um verschiedene religiöse und soziale Standpunkte intensiv zu erleben.

Während der Erarbeitung der 95 Thesen, der 12 Artikel der Bauernschaft zu Schwaben oder Luthers Rechtfertigungslehre wurde immer wieder gefragt, was diese Inhalte uns heute noch bedeuten könnten. Die Menschen im Mittelalter hatten Angst vor Seuchen, Krieg, Krankheiten, Hölle und vor dem strafenden Gott. Wovor fürchten sich Menschen heute?

Wie hat sich das Gottesbild bei Luther gewandelt? Wie kam er von einem strafenden Richter zu einem gerechten Gott? Interessiert diese Frage Jugendliche heute noch, die häufig ein Leben ohne Gott und Kirche führen?

Gottesliebe, mich selbst annehmen und lieben können, die Liebe zum Mitmenschen -wie ist dieses theologische Beziehungsgeflecht anzusprechen, ohne daß es zum dogmatischen Hammer für die Zuhörer/innen wird?

Wie kann man diese Fragen in einem Gottesdienst am Reformationstag aufgreifen?

Als Kunstgriff wählten die Schüler/innen folgende Idee: Die Theatergruppe der Lutherschule probt ein Stück zum 450.

Geburtstag von Martin Luther. Die Proben beginnen mit einem klassischem Lutherstück. Nach kurzer Zeit meutern die Schauspieler/innen, da sie mit den traditionellen Inhalten nichts mehr verbinden können. Sie stellen während des Streitgesprächs über die Aufführung oder Nichtaufführung des verstaubten Lutherstücks ihre Anfragen an Luther und seine Zeit.

Die Arbeit am Theaterstück kostete sehr viel Zeit und Geduld, da die Schüler/innen sich große Mühe gaben, wirklich ihre Fragen und Kritik an Luther zu formulieren. Immer neue Fassungen wurden geschrieben. Letztendlich schrieben die Schüler/innen der 10c die Texte, und die Jugendlichen der 8c derselben Schule studierten mit meiner Religionskollegin Beate Wenzel das Stück ein. Die Klasse hatte ebenfalls zum Thema Reformation im Unterricht gearbeitet. Eine Schülerin der 10c führte im Stück und auch live die Regie. Dabei unterstützte sie die Deutschlehrerin Petra Tschimpke.

Am Schluß wurde es zum Kraftakt für alle Beteiligten, aber es war eine sehr intensive Auseinandersetzung mit der Frage: Was willst du noch von uns, Martin Luther?

#### Begrüßung

Nonnenchor aus „Sister Act“

Die Theatergruppe probt ein Stück zum 450. Todestag von Martin Luther im Jahr 1996.

Szene I: „Der Tetzelt kommt“

Nonnenchor aus „Sister Act“

Szene II: Martin Luther wettet gegen den Verkauf der Ablassbriefe

Lied: Fürchte Dich nicht (700)

Szene III: Meuterei der Theatergruppe

Lied: Wo ein Mensch Vertrauen gibt (723)

Szene IV: Luther im Kreuzverhör

Lied: Vater Unser (749)

Gebet für uns und andere Menschen

Lied: Unfriede herrscht auf der Erde (607)

Schlußsegen

#### Begrüßung

A Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Lehrerinnen und Lehrer, wir begrüßen Euch und Sie zum Schulgottesdienst über Martin Luther.

B Wir feiern aber nicht so einen langweiligen Gottesdienst, sondern einen mit Raum für unsere Fragen und Kritik an Martin Luther, nach dem unsere Schule benannt ist.

A Sie/Ihr seid heute bei einer Probe der Theatergruppe dabei, die ein Stück zum 450. Todestag von Martin Luther im Jahr 1996 aufführen will. Auch wurde in diesem Jahr das 90jährige Bestehen der Lutherschule gefeiert. Also gleich zwei Anlässe für dieses Ziel.

B Aber diesmal läuft es anders. Es gibt Zoff! Die Schauspieler streiken. Warum, werden wir gleich erfahren.

A Damit Ihr auch mal mitmachen könnt, singen wir zwi-

schen den einzelnen Theaterszenen Lieder.

B Die Lieder sind moderne Musikstücke von Kirchentagen. Die Texte stehen auf dem Liederzettel.

A Wir danken dem Chor, der Instrumentalgruppe und dem kleinen Chor für ihre musikalische Unterstützung. Zuerst werden wir den kleinen Chor mit einem Lied aus dem Film „Sister Act“ hören.

Nonnenchor mit einem Stück aus „Sister Act“

### Szene I:

„Der Tetzl kommt“

Renate: Hallo Leute! Laßt uns mit der Theaterprobe anfangen. Wir spielen heute zwei Szenen ohne Unterbrechung durch. Zuerst proben wir die Szene, wo der Ablaßprediger Tetzl in die Stadt kommt und das Volk zusammenläuft, um sich von seinen Sünden freizukaufen. Dann wollen wir Luthers Protestrede gegen Tetzl und die Ablaßbriefe spielen.

Tetzlardarsteller: Hey Regie! Wann soll ich kommen?

Renate: Dein Auftritt ist etwas später in der Kirche. Zuerst kommt der Stadtbote von da drüben. Das Volk steht herum und läuft dann aufgeregt in alle Richtungen, um die Stadtfahne zu holen.

Tetzlardarsteller: Haben wir denn schon eine Stadtfahne. Wie sieht die aus?

Renate: Nein, noch nicht. Die besorg' ich aus dem Theaterfundus. Heute haben wir nur einige Requisiten dabei. Kerzen für Johanna und Emilie und das Kissen für die Ablaßbulle. So Johanna und Emilie, ihr müßt in die Mitte der Bühne. Dann gehen alle hinter Tetzl her in die Kirche. Die ist da (zeigt die Stelle). Dort stellt ihr euch dann mit Blick zu Tetzl auf, aber nicht mit dem Rücken zu den Zuschauern! In der Kirche müssen Johanna und Emilie dann nahe bei Tetzl stehen. Alles klar? Wir fangen an. (Schauspielerinnen und Schauspieler stellen sich auf und spielen die Szene: „Der Tetzl kommt“)

### Der Tetzl kommt

Stadtbote: Der Tetzl kommt, der Tetzl kommt. Aus den Häusern, Leute kommt heraus! Laßt ihn uns würdig empfangen!

Bürger: Wie kommst du darauf, Bote Melchior?

Stadtbote: Er ist schon vor der Stadt und läßt sich durch mich ansagen!

*Gemurmel unter den Leuten: Tetzl kommt - nun aber schnell - legt euren Waffenschmuck an - wo ist die Stadtfahne! - Sagt dem Stadtrat Bescheid!*

Sprecher: So war es ungefähr, wenn Tetzl, der bekannte Verkäufer von Ablaßbriefen, in eine Stadt einzog. Eine Riesenhektik herrschte. Auch bei den Kindern. Emilie, die Tochter des Bäckers, war mit ihrer Freundin Johanna das erste Mal dabei.



L. Cranach

Martin Luther

Emilie: Da, Johanna, der hohe Rat der Stadt ist auch schon unterwegs und geht ihm entgegen. Hast du deine Kerze?

Johanna: Ja - und dort sind auch die anderen aus unserer Klasse. Nun mach schon, schnell!

*(Trompetenklänge ertönen)*

Emilie: Guck mal, da ist er! Das muß er sein!

Johanna: Wahnsinn, wie der aussieht! Hast du den Mantel mit dem vielen Gold gesehen und die protzige Sänfte? Und was ist das da für ein rotes Kissen, das da vor ihm hergetragen wird?

Emilie: Du meinst das rote Samtkissen mit dem Papier drauf?

Johanna: Ja genau, das habe ich noch nie gesehen!

Emilie: Mein Vater hat mir das gestern erklärt. Das ist die Ablaßbulle.

Johanna: He? Was ist denn das?

Emilie: Warte, das wirst du schon gleich sehen. Aber siehst du das große rote Kreuz und das päpstliche Wappen? Verbeuge dich, Johanna!

Sprecher: So zog Tetzl in die Kirche, gefolgt von einer Riesenvolkmenge, betrat die Kanzel und begann mit der Predigt.

Tetzl: Brüder und Schwestern! Hört mir zu! Ich bin gekommen, um euch von euren Sünden zu erlösen. Erlösen von euren Sünden möchte ich euch! Sünden, die ihr begangen habt. Ihr ahnt nicht, welche Strafe euch unser himmlischer Vater nach eurem Tode zukommen läßt. Laßt euch sagen, ihr werdet im Fegefeuer schmachten und brennen. Es wird schrecklich, es wird grauenvoll sein. Keiner wird euch mehr helfen können. Doch nun könnt ihr es noch verhindern, denn die Gnade Gottes und unseres Papstes ist unermesslich groß. Wenn ihr einen Ablaßzettel bei mir kauft, so sind euch eure Sünden verge-

ben, und zwar restlos. Damit ihr mir auch glaubt, seht dort auf dem Kissen die Ablassbulle, die schriftliche Erlaubnis unseres verehrten Papstes. Also, wer nach seinem Tode nicht im Fegefeuer schmachten will, der komme schnell und kaufe Ablass bei mir!

*Gemurmel unter den Leuten*

Emilie: Johanna, denk dran: Letzte Woche haben wir doch das Tagebuch meiner Schwester gelesen. Ob das auch eine Sünde ist?

Johanna: Bestimmt! Sag mal, hast du noch Geld?

Emilie: Hier hast du was. Ich glaube, wir kaufen lieber. Sicher ist sicher. Hier, hier, ich will auch einen Ablasszettel!

Tetzel: Kaufe nur, so sind dir deine Sünden vergeben. Sag mal, hast du auch Großeltern?

Emilie: Nein, nicht mehr, die sind schon lange tot.

Tetzel laut: Hört, Leute, dieses Mädchen sagt, ihre Großeltern sind tot. Sie werden schon im Fegefeuer schmachten. Niemand kann ihnen dort helfen. Aber hier, ihr Leute, könnt ihr die Toten von ihren Qualen erlösen, denn sobald das Geld im Kasten klingt, die Seele aus dem Fegefeuer springt! - Denkt nur an eure lieben Väter und Mütter, die im Fegefeuer sitzen und brennen und schreien. Helft ihnen, kauft Ablass auch für sie!

ein Mann: Wer sagt uns denn, daß das alles stimmt?

Tetzel: Weißt du überhaupt, was du da sagst, Mann? Der Papst und Gott selber stehen dafür ein. Gegen wenig Geld keine Sünden mehr! Und du wagst es, an Gottes Gnaden zu zweifeln? Leuten wie dir müßte man den Kopf abschlagen! Du verdienst keinen Ablassbrief. An dich verkaufe ich nicht! Wehe dir, wenn du erst im ewigen Feuer schmorst! Leute, ich muß weiter! Gebt mir das Geleit aus der Stadt hinaus!

*(Trompeten erschallen)*

Sprecher: Und so zog Tetzel unter dem Beifall der Leute aus der Stadt hinaus.

Nonnenchor mit einem Stück aus „Sister Act“

## Szene II:

Martin Luther wettet gegen den Verkauf der Ablassbriefe

Lutherdarsteller:

Ihr Christen! Hört mir zu! Ihr, denen es bisher nicht gewährt war, die Bibel selber zu studieren, ihr die ihr glauben mußtet, was Priester oder Ablassprediger wie Tetzel euch erzählten, hört mir zu! Euch ist nie die ganze Wahrheit erzählt worden. Ihr kennt Gott nur als einen fernen, allmächtigen, strengen und strafenden Gott. Ich aber habe erfahren, daß es einen gütigen, liebenden und verzeihenden Gott gibt. Er ist nicht allein dafür da, um uns zu strafen und zu schrecken, sondern um uns zu verzeihen, zu verge-

ben. Und diese Macht liegt allein bei ihm. Wenn Menschen, wenn die Kirche etwas tut, dann nur im Auftrage Gottes. Und Gott verlangt kein Geld von uns für seine Vergebung. Er erwartet etwas ganz anderes von uns. Wir sollen unsere Sünden wahrhaftig bereuen. Unsere Fehler sollen uns leid tun. Wenn wir bereit sind, uns zu ändern und zu versuchen, nicht wieder zu sündigen, dann verzeiht uns Gott gern. Er verzeiht immer wieder und verzeiht jedem.

Renate: Gut, nun hält Sascha seine Rede. Du mußt etwas erhöht stehen und laut sprechen. Luther soll ein stimmungswaltiger und zorniger Redner gewesen sein. Manchmal war er richtig beleidigend.

*(Luther steigt auf eine Kiste hinter dem Rednerpult und be- ginnt.)*

Deshalb hört nicht auf Prediger, die Nachlaß der Sünden gegen Geld anbieten. Kauft keinen Ablassbrief, um euch vor der Hölle zu retten. Gebt euer Geld nicht für Wallfahrten nach Rom oder andere heiligen Stätten aus. Wenn der Prediger Tetzel euer Geld für Ablassbriefe will und sagt, daß er im Namen des Papstes handelt, dann predigt er unchristlich.

Ich hab es schon gesagt und geschrieben: Jeder Christ, ohne Ausnahme, der wirklich seine Fehler bereut, hat völlige Vergebung von Strafe und Schuld. Also geht nach Hause Leute. Behaltet euer Geld für eure Familien.

**Lied: Fürchte dich nicht**

## Szene III

Meuterei der Theatergruppe

Kai: So, nun habe ich mir das lange genug angehört! Das interessiert doch keinen Menschen mehr. Ablassbriefe - wer weiß denn noch, was das ist? Das ist doch asbach uralt, Vergangenheit! Und Hölle und Fegefeuer, da glaubt doch keiner mehr dran. Der Teufel ist vielleicht für so ein paar Grufties in, die schwarze Messen feiern und den Satan anbeten. Aber für normale Typen wie uns ist das voll daneben. Ich blamier' mich hier nicht weiter vor meinen Freunden, indem ich in so einem angestaubten Lutherstück mitspiele.

Renate: Was ist denn jetzt los? Meuterei?

Jasmin: Kai hat recht. Was hat denn Luther noch mit uns heute zu tun?

Renate: Na, immerhin heißt unsere Schule Lutherschule. Die Kirche und die Straße sind nach Luther benannt. Da wird dieser Mensch nicht unwichtig gewesen sein! Also laßt uns weitermachen!

Kai: Na toll! Unsere Straße heißt Igelweg. Die Kindergartengruppe: „Die Igel“. Also ist der Igel ein hohes Tier, oder was? Da muß es aber noch überzeugendere Gründe geben, sich mit Luther zu beschäftigen, als nur so ein Formalkram.

Sonja: Was hat er denn Wichtiges gesagt und getan? Ich weiß eigentlich nur, daß er die Bibel ins Deutsche übersetzt hat und Lieder geschrieben hat. „Eine feste Burg ist unser Gott“ und ein Weihnachtslied: „Vom Himmel hoch, da komm’ ich her“.

Jan: Ja, hab’ ich mal im Chor gesungen. 15 Strophen lang! (fängt an zwei Strophen zu singen)

Maren: Hör auf Jan, Du nervst!

Andre: Ja, und Luther hat sein Mönchsein aufgegeben, um eine entflozene Nonne zu heiraten. Und mit der hatte er dann ich weiß nicht wie viele Kinder. Finde ich echt geil! Das hat damals bestimmt Wirbel gegeben! Da mußten doch alle Priester und Mönche keusch sein.

Jasmin: Du merkst Dir auch immer nur das Eine. Vielleicht sollte in Mathe mehr Erotik vorkommen.

Andre: Nur zu! Dann versteh’ ich es bestimmt besser.

Renate: Luther hat versucht, den Menschen klarzumachen, daß sie keine Angst vor Gott haben brauchen. Gott war damals nur der strafende Richter für die Leute. Alle hatten eine Heidenangst, ins Fegefeuer zu kommen.

Andre: Schön blöd!

Jasmin: Ach Andre, halt doch die Klappe.

Sonja: Heute glaubt doch kein Mensch mehr ans Fegefeuer. Für uns gilt doch nur noch die Wissenschaft.

Sonja: Ja, Genforschung und Atomkraftwerke! Toll! Als ob man keine Angst zu haben brauchte.

Kai: Wir haben wirklich gute Gründe, Angst zu haben. Die Welt ist auch ohne Genmanipulation kaputt genug. Naturkatastrophen überall, ständig irgendwelche Kriege, Seuchen brechen aus.

Lisa: Da hat Luther doch überhaupt nichts mehr mit zu tun.

Kai: Sag ich ja! Das Stück interessiert doch keinen mehr.

Renate: Luther hat nun mal die damals aktuellen Ängste angesprochen. Aber es ging ihm doch nicht nur um Angst. Was ist mit der Gerechtigkeit? Interessiert die uns etwa nicht mehr?

*(Schauspieler bleiben „eingefroren“ sitzen oder stehen)*

**Lied:** Wo ein Mensch Vertrauen gibt

#### Szene IV:

Luther im Kreuzverhör

Renate: Das Thema Gerechtigkeit war für Luther echt wichtig. Er hat sich gefragt, wie könnte Gott gerecht sein, wenn er immer nur strafen würde. Gott als Richter, der die Bösen bestraft und die Guten belohnt: Mir würde eine solche Vorstellung von Gott die Belastung, die ich ohnehin schon in meinem Alltag erlebe, noch zusätzlich verstärken. Kein Wunder, daß die Menschen im Mittelalter in erster Linie Angst vor Gott hatten. Zu einem solchen Gott könnte ich nicht beten, wenn ich in Not wäre oder ein Problem hätte.



Aus Angst, für meine Fehler und Schwächen bestraft zu werden.

Kai: Aber Gerechtigkeit hat doch nicht nur etwas mit Strafe zu tun. Das war vielleicht früher so, daß die Menschen Gott als Weltenrichter sahen und sich seine Zuneigung durch religiösen Eifer verdienen wollten, aber heute doch nicht mehr.

Sonja: Genau! Das finde ich auch.

Jasmin: Das finde ich überhaupt nicht! Was früher war, betrifft uns heute alle noch. Ihr dürft die Vergangenheit nicht einfach unter den Teppich kehren, sonst würden wir hier nicht so sitzen.

Jan: Unser Gerichtsprimus spricht. Sehr gut! Setzen!

Renate: Jetzt streitet euch nicht! Das bringt doch nichts! Wir sollten lieber überlegen, wie wir die Vergangenheit mit der heutigen Zeit verknüpfen können. Hat einer einen Vorschlag?

Sonja: Ja! Ich! Gerechtigkeit verstehe ich heute ganz anders. Für mich ist Gerechtigkeit Gleichberechtigung für jeden, z.B. für Mann und Frau, Schwarz und Weiß, ... und gleiche Chancen für Arme und Reiche.

Kai: Das sehe ich genauso! Aber Fairness gehört für mich auch dazu.

Renate: Seht ihr denn überhaupt nicht die Gerechtigkeit Gottes? Daß er jeden akzeptiert, beschützt, gleich behandelt und alle liebt!

Sonja: Ja schon, aber wie konnte das Luther damals sehen? Denn damals war Gerechtigkeit nur mit Strafe verbunden. Da brauchte er erst dieses Aha-Erlebnis, bis er das kapiert hatte, daß Gott die Menschen auch liebt.

Renate: Ja, das mit der Liebe hat Luther eines Tages begriffen. Eine Bibelstelle brachte ihn darauf, daß Gerechtigkeit viel mit Liebe und Vergebung zu tun hat. Der Mensch macht zwar Fehler, aber Gott liebt den Menschen trotzdem. Und das ist doch ein sehr aktuelles Thema, oder?

Lisa: Irgendwie ist das schon komisch, was Luther damals so erzählt hat.

Maren: Echt, ey. Von wegen offener sein gegenüber anderen, nur weil man von Gott geliebt und akzeptiert wird!

Jan: Woher soll man überhaupt wissen, daß Gott einen liebt. Merkt man doch sowieso nicht!

Lisa: Ich denke, für die meisten ist die Liebe zwischen Menschen viel wichtiger. Ich kann mir auf jeden Fall nicht vorstellen, ohne meinen Freund zu leben!

Maren: OK, aber nicht nur die Liebe von Freunden ist wichtig, sondern auch die Liebe und Geborgenheit der Familie.

Andre: Die körperliche Liebe gehört auch dazu, und die kann Gott bestimmt nicht geben.

Jasmin: Andre? Das tolle Mädchen aus der Disko?

Andre: Sei ruhig! Das ist meine Privatsache!

Renate: Liebe oder Sex! Für die Kirche steht jedenfalls die Liebe Gottes mehr im Vordergrund.

Kai: Oh Mann, das kann ich nicht glauben! Wie kann man Gott an die erste Stelle im Leben setzen?

Renate: Seid ihr endlich fertig mit eurer Meckerei? Ich will weiterproben. Im Mittelalter war das eben anders! Da war die Liebe zwischen Gott und Mensch durch Luther in den Vordergrund gestellt worden. Ist doch toll! Davor hatten die Menschen Angst vor Gott, weil er als strafender Richter bekannt war. Gott strafte durch Tod, Gewitter, Hungersnöte, Krankheiten, ...

Sonja: Ach hör auf! Naturkatastrophen kann man heute erklären und die meisten Krankheiten heilen.

Kai: Von wegen! Erdbeben gibt es immer noch, und AIDS ist noch nicht heilbar. Ich habe schon manchmal Angst, daß ich mich irgendwo anstecken könnte. Aber das habe ich ja schon vorhin gesagt. Wir drehen uns im Kreis.

Renate: Also was soll passieren? Spielen wir das Theaterstück über Luther nun so weiter, wie es im Mittelalter war, oder nicht?

Kai: Nein, Geschichtsunterricht auf der Bühne ödet nur an! Da mach' ich nicht mehr mit.

Andre: Ich hab' 'ne Idee! Laßt uns doch das, was wir jetzt bequatscht haben, aufschreiben. Und dann peppen wir das Ganze auf und führen es als Musical auf. Martin Luther Superstar!

Jasmin: Mensch, Andre, endlich mal 'ne anständige Idee von Dir.

Maren: Dann laßt uns mal gleich anfangen. Gehen wir doch zu Kaisers, um es dort zu besprechen.

**Lied:** Vater unser

Gebet für uns und andere Menschen

### Fürbittengebet

Unser Gott  
 Viele Menschen haben heute Angst:  
 Angst vor Umweltkatastrophen,  
 Angst vor Krieg,  
 Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes,  
 Angst vor Schule und Prüfungen,  
 Angst vor anderen Menschen,  
 oft sogar vor den eigenen Eltern.

Unser Gott  
 Wenn wir Angst haben vor Situationen,  
 denen wir uns nicht gewachsen fühlen,  
 dann brauchen wir jemanden, mit dem wir reden können.  
 Ein solches Gespräch kann befreiend sein und uns Impulse liefern, wie wir unsere Ängste bewältigen können.  
 Gib uns Menschen, die uns zur Seite stehen, und gib uns selber offene Augen für die, die Hilfe brauchen.  
 Laß uns auch immer wieder das Gespräch mit dir suchen.

Unser Gott  
 Jeder hat seine eigene Vorstellung von dir.  
 Manche Vorstellungen sind sehr bedrohlich, wie die Vorstellung, daß deine Gerechtigkeit vor allem Bestrafung menschlicher Fehler und Schwächen bedeutet.  
 Dieser Gedanke löst Leistungsdruck und Angst aus.  
 Hilf, daß wir wie Luther erkennen, daß du ein verzeihender Gott bist,  
 der uns Menschen annimmt, auch wenn wir Fehler machen und versagen.

Unser Gott  
 Wenn wir so, wie wir sind, angenommen und vor dir gerechtfertigt sind,  
 hilf uns auch, für Gerechtigkeit einzutreten da, wo es heute nötig ist:  
 für berufliche Gleichberechtigung, für Gleichberechtigung aller Hautfarben, für gerechte soziale Verhältnisse.

Unser Gott  
 Die Gottesliebe, die für Luther so wichtig war,  
 ist für viele Menschen heute unwichtig und unverständlich.  
 Jugendliche tun oft Gott selber und das, was damit zusammenhängt, als langweilig und überholt ab.  
 Hilf uns zu erkennen,  
 daß diese Liebe etwas mit uns zu tun hat und viel Gutes bewirken kann.

Unser Gott  
 Wer Liebe empfängt und sich selber geliebt weiß,  
 kann auch Liebe weitergeben.  
 Schenke uns diese Erfahrung, damit sie Grundlage werden kann für unser Zusammenleben und unseren gegenseitigen Umgang in allen Lebensbereichen.

Amen

**Lied:** Unfriede herrscht auf der Erde (607)

**Schlußsegen**

*Schulgottesdienste haben unerwartet Konjunktur. Traditionsabbruch hin, schrumpfende Gemeinden her - Gottesdienste "bei Gelegenheit" haben nach wie vor eine hohe Akzeptanz. Wie reagiert das System Schule auf diese Form christlicher Feierkultur? Vereinnahmungsängste, Kirchliche Missionsveranstaltungen? Oder einfach nur eine willkommene Bereicherung des Schullebens?*

## *Schulgottesdienste – ja oder nein?*

### *Schulgottesdienste, ja bitte!*

● **Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!**

Von Erich Kästner dürfen wir lernen, daß der Diskurs über das Wünschenswerte immer hinter seiner Tat zurückbleibt. Er macht es kurz und gereimt: "Es gibt nichts Gutes, außer man tut es." Wollen wir das auf den speziellen Fall des Schulgottesdienstes beziehen, dann stellen sich verschiedene Fragen: Ist Gott, dessen mögliche Ableitung von "Gut" hier erlaubt sei, nicht auch jenseits aller inszenatorischen Vergegenwärtigung allemal gegenwärtig? Ist seine Gegenwart in der Schule täglich zu begehen, ohne daß wir in die Muster aufgesetzter Ritualisierungen verfallen? Wie läßt sich in einer gottesdienstlichen Feier der heilige Gott vergegenwärtigen, ohne die Lehren von Micha 6,8 zu mißachten? Hier werden wir auf die Essentials protestantischen Gottesdienstverständnisses verwiesen, indem wir den Alltag des Lebens als Raum des Gottesdienstes angewiesen bekommen. Es ist uns ja gesagt, was



*Holger Hermann, BBS Pastor  
in Nienburg*

gut ist: Das Recht zu achten, die Güte zu lieben und in Demut mit seinem Gott mitzuwandern. Müßte uns ein Blick in Geschichte und Gegenwart nicht immer wieder zurückschrecken lassen vor allzu selbstverständlicher gottesdienstlicher Okkupation aller sich auftuenden Räume? Als Berufsschulpastor in Nienburg habe ich dabei immer die beiden Figuren vor Augen, die trotz

mancher Proteste rechts und links neben den Eingang zur zentralen Stadtkirche St. Martin gestellt wurden. Sie zeigen lebensgroß Kaiser Karl den Großen und den Saxenfürst Widukind, zwischen denen hindurch man nun in die Kirche eintreten muß. Für mich eine deutliche geschichtliche Erinnerung an die wenig vom Geist der Liebe bestimmte, wohl aber von Macht und Gewalt getragenen Mission unserer Breiten. Ein von oben verordneter Gottesdienst als Ausdruck purer Selbstverständlichkeit kann denn auch nicht unser Ziel sein; ein Gottesdienst, der die fünfte und sechste Vaterunser-Bitte auch im Blick auf sich selbst ernst nimmt, sehr wohl. Wer beim Propheten Micha nachliest, wird freilich auch feststellen, daß er nicht den Gottesdienst generell, sondern seine Degeneration in einer degenerierten Gesellschaft angreift. Zum Recht gehört ja auch das Sabbatgebot, seine rechte Beachtung und damit das rituelle Bëgännis wird nicht in Frage gestellt.

Auch Jesus stellt den Gottesdienst nicht in Frage, sondern schärft die Gewissen und das Bewußtsein im Blick auf die Gegenwart des Heiligen über jede rituelle Begrenzung und Grenze hinaus. Also gilt m. E. die Konzentration auf das rechte Tun nur in soweit, wie sie hilft, falsche und leere Ritualisierungen einer gottesfernen Orthodoxie zugunsten einer dem lebendigen Gott der Bibel naheifernden Orthopraxie zu überwinden. Also bitte kein falsch verstandener Gegensatz zwischen dem Wort und der Tat, zwischen Kontemplation und sozialem Engagement. Beides gehört nach biblischem Verständnis ganz direkt zusammen und erschließt dem Menschen in beiden Seinsweisen die Gegenwart des lebendigen Gottes. Es gibt also etwas Gutes zu tun, indem wir der Feier des heiligen Gottes Raum in der Schule geben.

#### ● Vor allem der Mensch

Wer das Gute tun will, indem er der Feier des heiligen Gottes Raum gibt, muß freilich vor allem den Menschen in Betracht ziehen. Ihm, dem suchenden, verirrtten, fragenden, lernenden, hoffenden, verratenen, kämpfenden, liebenden, ängstlichen und sehnsüchtigen Menschen gilt das Engagement des menschenfreundlichen Gottes der Bibel. Gottes guten Geist der bedingungslosen Zuwendung und Liebe in die Lern- und Lebensgemeinschaft der Schule herabzuflehen und seine Gegenwart als Erfahrung des Heiligen unter den Menschen zu erbitten muß Aufgabe und Ziel einer inszenatorischen Vergegenwärtigung des Heiligen in Gestalt eines Schulgottesdienstes sein. Paradigma und Stilvoraussetzung kann dabei nur das Gebet als Grundform eines Verständigungsgeschehens mit der Atmosphäre des Heiligen sein. Schulgottesdienste haben dann eine Berechtigung, wenn Schüler und Lehrer, ja wenn alle am Schulleben mitwirkenden Menschen den Eindruck gewinnen können, die im Schulgottesdienst erbetenen Kraftströme des Heiligen gelten ihnen und der Gemeinschaft, in die sie gestellt sind. Der dienende Charakter der göttlichen Dynamis, ihre demütige Gegenwart in Gestalt des gekreuzigten und auferstandenen Christus kann und

muß schon in der Art und Weise deutlich werden, in der Schulgottesdienste Gestalt gewinnen und durchgeführt werden. Das Vertrauen in die endliche Selbstdurchsetzung Gottes jenseits aller menschlicher Bemühungen sollte dabei zu keinem Zeitpunkt in Vergessenheit geraten. Bleibt auf diese Weise die liebevolle Gegenwart Jesu Christi Kristallisationspunkt der Mühen aller an der Entstehung und Durchführung des Gottesdienstes Beteiligten, dann sind die Vorbereitung und Durchführung selbst schon ein Stück erlebter Erfahrung des Heiligen mitten in der schulischen Profanität. Erreicht der Gottesdienst darüber hinaus die Herzen und Sinne der mitfeiernden Schule, stellt sich die Atmosphäre des Heiligen auch bei denen ein, die sympathisieren oder auch nur von Ferne stehen, dann hat sich unter der Gnade Gottes möglicherweise ein Augenblick seiner Gegenwart verwirklicht.

#### ● Christus im Krankenzimmer

Seit sechs Jahren gestalte ich mit Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern Schulgottesdienste an den BBS Nienburg. Dabei haben wir über die Jahre mit unseren gottesdienstlichen Bemühungen unterschiedliche Erfahrungen im Blick auf die Intensität und Resonanz gemacht. Niemals aber hatten wir oder die allermeisten Mitfeiernden den Eindruck, daß die Mühe sich nicht gelohnt hätte. Aus den Anfängen in einer Stadtkirche, weit weg von der Schule ist eine zum Schulleben gezählte Gemeinschaftsmöglichkeit der religiösen Feier in der Schule geworden.

Zu meiner Einführungsfeier nach drei Jahren Schulpfarramt habe ich mir von der Schule ein Kreuz gewünscht. Gemeinsam mit den Tischlern erstellte unser Lehrer für Gestaltung, Herr Rochow, eine Kreuzikone in Nachbildung der Kreuzikone von Taizé. Ihre wunderbare Intensität und Präsenz prägt seitdem unsere Schulgottesdienste, deren bewußter ästhetischer Inszenierung, neben der werthaftern m. E. eine kaum zu überschätzende Bedeutung zukommt. Der feierlichen Ausgestaltung der großen Schullaula und hier speziell der zum Altarraum verwandelten Bühne widmen wir deshalb

bei jedem Gottesdienst unsere ganze Aufmerksamkeit. Mag der Aufwand für eine kurze Zeit auch manchem zu groß erscheinen, so kann doch angesichts der Größe des zu Feiernden eigentlich nichts groß genug sein. Gebraucht werden dabei weniger materielle Mittel als viel mehr Zeit und Liebe zum Detail, die wiederum Ausdruck der Liebe Gottes zu seinen Menschen sein wollen. Nach jedem Gottesdienst muß der Altarraum wieder abgeräumt und in den gewöhnlichen Zustand einer Aulabühne verwandelt werden. Unser Hausmeister achtet dabei auf die Ordnung. Die große Christusikone kommt dann aufgrund seines Vorschlages wieder in das Krankenzimmer und kann dort vielleicht den einen oder anderen trösten und ermutigen. Dank der Bereitschaft und des Interesses verschiedener Menschen an unserer Schule wird es im nächsten Schuljahr einen Raum für Religion und Andacht unter dem Dach geben, da könnte dann auch die Ikone auf Dauer stehen. Ich bin mir gar nicht so sicher, ob das Krankenzimmer nicht doch der passendere Ort war. Übrigens, neben der Eingangstür, die zur Treppe zum Andachtsraum führt, steht die Aufschrift "Energie", denn die gleiche Treppe führt zur Heizungsanlage der Schule. Mit dieser Beschriftung eines Andachtsraums bin ich allerdings sehr zufrieden, ich finde, genauer kann man es nicht sagen. Das Wort Energie trifft das Richtige, und Andachtsraum oder Raum für Religion wäre viel zu schwach.

#### ● Die Wirkmacht des Heiligen im profanen Kontext

Wenn wir der Wirkmacht des Heiligen im profanen Kontext Vertrauen schenken, haben wir allen Grund zu feiern, zu beten, zu singen und zu segnen. Das Schulleben bietet vielfältige Anlässe, in denen die Sehnsucht nach dem Heiligen Gestalt gewinnen kann. Neben dem Gottesdienst zum Bußtag und zum Weihnachtsfest können das Andachten, Schulentlassungen, Jubiläen, Einweihungen, Begrüßungen, Verabschiedungen und viele andere Gelegenheiten sein. Entscheidend dabei wird nur sein, ob die Mitte in Christus im Zentrum aller Sehnsucht spür-

bar bleibt und deutlich bleibt, in wessen Namen wir beten, singen und segnen. Wenn wir aber von hier aus mit fröhlichem Herzen und im Vertrauen auf seine Nähe Gottes Wirkmacht erbitten, werden wir für die Gemeinschaft, in der wir leben und arbeiten

dürfen, Gutes und Heilsames bewirken können. Dabei kann deutlich werden: Religion an der Schule darf nicht nur rationale Durchdringung und denkendes Verstehen religiöser Sachverhalte sein, sondern muß auch immer materiale Religion als Vollzug religiö-

sen Verhaltens in einer den Menschen liebevoll zugewandten Form sein. Erst so erschließt sich sowohl für Schüler als auch für Lehrer der volle Sinngehalt der christlichen Religion. So erst wird sie zur Entdeckung Jesu Christi als der Liebe Gottes in Person.

*Holger Hermann*

## Schulgottesdienste-Nein danke!

Ich dachte, Schulgottesdienste wären aus der Mode gekommen, aber sie sind wie in meiner Schulzeit wieder da. Sogar mehr als zuvor. Das heißt: Schulgottesdienste haben, in der Schülerschaft zumindest, eine breite Resonanz. Das kann aber für uns Eltern nicht heißen, das dergleichen gut und richtig ist. Zwar halte ich schulische Feiern um eines kulturell gepflegten und gemeinschaftlich orientierten Schullebens willen für dringend nötig, – aber – müssen und sollen das unbedingt Gottesdienste sein? Möglicherweise zur nachträglichen und besseren Festigung von Werten und Normen? Gottesdienste sind für mich unter anderem Bekenntnisakte und als kirchlich orientierte und gebundene Handlungen solche des christlichen Glaubens. Die Schule dagegen ist eine Einrichtung des inzwischen multikulturell geprägten Staates, der auf seine Trennung von der Kirche großen Wert legt. Deswegen können zwar Got-



*Renate Pichl-Isensee, Erzieherin und Mutter*

tesdienste in schulischen Räumen stattfinden oder Schüler in die jeweils vorhandenen Kirchen eingeladen werden, aber Gottesdienste als Schulgottesdienste zu bezeichnen, durchzuführen oder zu installieren, das bedeutet doch, eine Klammer zu schaffen, die gesetzlich Getrenntes wie auch immer zusam-

menbinden will und soll. Die dabei oft betonte angebliche Freiwilligkeit scheidet in der Regel ja schon an den Umständen und kann im Gefüge der Schule nur als sozialer Zwang begriffen werden. Fänden Schulgottesdienste außerhalb der Schule und ihrer spezifischen Zeiten statt, unabhängig von ihrem sozialen Organisationsrahmen, also wirklich außerhalb des Unterrichts, dann wären sie meiner Meinung nach zwar legitim, sie würden aber wohl das Schicksal des üblichen Sonntagsgottesdienstes teilen – nämlich an fehlender Teilnahme dahinsiechen. An einer fehlenden Teilnahme, die oft auch für die Lehrer gilt, besonders, wenn es um deren Freizeit geht. Gottesdienste für Schülerinnen und Schüler sollten sich deshalb zwar im Angebot der jeweiligen Kirchen finden, aber diese müßten sich dann doch Gedanken über eine größere Attraktivität machen. Die wäre ihnen zu wünschen.

*Renate Pichl-Isensee,*

## Anstelle eines Statements:

Es ist seit Jahren Usus: Am Einschulungstag werden die Kinder zusammen mit ihren Eltern in die schöne große Kirche im Zentrum des Ortes geladen. Die Kirchengemeinde organisiert und bezahlt die Beförderung mit dem Bus von den acht Grundschulen zum Gotteshaus. Auf dem Kirchenparkplatz und den Straßen ringsum bricht der Verkehr zusammen, denn nicht nur aus den Bussen strömen die Gottesdienstbesucher, viele sind auch mit dem eigenen Auto gekommen samt Oma, Opa und weiteren Verwandten.



*Dieter Mithöfer, Lehrer*

Vor dem Kircheneingang stauen sich die Menschen: schicke junge Mütter, nach der neuesten Mode gekleidet und gestylt, junge Väter mit gepflegtem 3-Tage-Bart und Videokamera, elegante Großmütter und Großväter, ihre adrett herausgeputzten Enkel an der Hand. Alles drängt in die Kirche hinein.

Draußen müssen schließlich etliche Leute sogar noch stehen, obwohl für über 500 Besucher Sitzplätze vorhanden sind und viele Kinder zunächst lieber auf dem Schoß eines Erwachsenen sitzen – vielleicht, um Unsicher-

heit zu bekämpfen, vielleicht aber auch damit man besser sehen kann in diesem merkwürdigen Gebäude, wo alle in dieselbe Richtung gucken sollen; so stehen jedenfalls die Bänke. Aber – auf Bänke kann man sich auch stellen und dann umherschaun und all die Merkwürdigkeiten registrieren: Da gibt es zum Beispiel Omas und Opas, die sich gar nicht sofort hinsetzen; nein: sie legen ihre Hände vor dem Bauch übereinander, senken den Kopf, und ihre Lippen bewegen sich. Dann erst setzen sie sich. Und vorne steht so eine Schale auf einem Sockel, und dann ist da ein Balkon im Haus, und unter dem Balkon steht ein Tisch mit einem weißen Tuch darauf und Blumen und Kerzen und einem Kreuz; da hängt Josef oder Martin oder wie heißt der noch dran. Im Kindergarten haben sie doch schon mal davon erzählt. Weihnachten, als einige schon mal mit Oma und Opa in der Kirche waren, ist der gar nicht aufgefallen. Aber da ging es ja wohl auch ums Christkind, und ein riesengroßer Tannenbaum war auch da, und alle haben ganz schön gesungen, besonders zum Schluß bei O du fröhliche. Trotzdem hatten Oma und Opa gesagt, dass sie nächstes Jahr nicht mehr in die Kirche wollten, weil die Pastoren einem die ganze Stimmung mit ihrer Predigt kaputt machen. Inzwischen ist ein Höllenlärm im Gotteshaus. Mitgebrachte kleinere Geschwister brüllen aus Leibeskräften, weil es ihnen zu laut ist. Es ist gut, dass die Kirche eine Lautsprecheranlage hat: der Pastor hätte sonst keine Chance, sich Gehör zu verschaffen. Alle Schulanfänger sollen doch mal ihre Tüten hochhalten, damit man sehen kann, wie viele da sind. Und dann fragt er noch, ob wohl Lehrer anwesend seien. Nach längerem Suchen entdeckt man wenige ältere Damen und Herren, die aufgestanden sind und, wegen ihrer geringen Anzahl, verschämt die Hand heben. Der Kantor hat sich mit dem Kindergarten abgesprochen, welche Lieder dort bekannt seien; vorsichtshalber singt er sie aber erst einmal allein vorweg; dennoch sind es auch später vorwiegend seine und die Stimme des Pa-

stors, die man singen hört. Der Rest taugt nicht mal zum Background-Chor. Dafür werden die Lieder kakophonisch untermalt vom Klicken der Fotoapparate und dem Surren der Video-Kameras. Um nun doch etwas Gemeinschaftsgefühl aufkommen zu lassen, darf bei einigen Liedern geklatscht, gestampft, gepfiffen werden. Manche Oma, mancher Opa guckt etwas irritiert; die jungen Eltern machen mit, den Blick eher unsicher auf ihre Sprösslinge gerichtet, ob diese auch animiert sind. Der Pastor erzählt eine Geschichte mit Bildern, die von einer Kindergottesdienstmitarbeiterin an den richtigen Stellen hochgehalten werden. Der Pastor kennt viele Lehrer. Leider sind die Bilder trotz Vergrößerung zu klein, um von hinten gesehen werden zu können; außerdem werden schon in den mittleren Reihen die Kinder auf die Bänke gestellt, damit sie richtig gucken können.

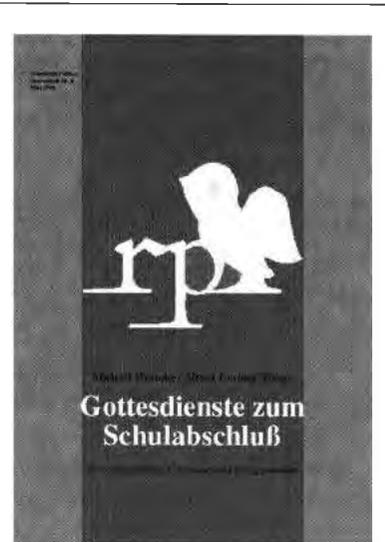
Soweit etwas zu verstehen ist, geht es um einen Vogel, der Angst vorm Fliegen hat und dem seine Angst auf – zumindest akustisch – unverständliche Weise genommen wird. Anschließend wird den offensichtlich sehr munteren Einschülern in einem Gebet zugesprochen, dass Jesus ihnen ihre Angst nehme.

Beim Vaterunser übernehmen zusammen mit dem Pastor einige sichere ältere Stimmen die Führung. Die Kleinen werden unruhiger – soweit dies möglich ist. Nach dem Segen strömt alles, irgendwie erleichtert dreinblickend, zu den Fahrzeugen.

In seiner Begrüßungsansprache nimmt der Schulleiter den Faden auf und kommt noch einmal auf das Thema Angst vor der Schule und den Lehrern zurück; die Großeltern, Onkel, Tanten und Eltern schauen verständnisvoll. Die Einschüler haben offenbar nur Angst davor, dass diese Zeremonien nie zu Ende gehen.

Dennoch – ganz am Rande war es schön, an so einem wichtigen Tag auch in der Kirche gewesen zu sein; das macht das erst so richtig feierlich ...wie bei der Taufe ... oder der Hochzeit ... oder der Beerdigung ...

*Dieter Mithöfer*



DM 10,-



DM 24,-



DM 34,80

**Symboldidaktik: entweder – oder?**

Wenn eine Sache jahrelang oder gar jahrzehntelang auf der Theorieebene reflektiert, begründet, diskutiert wird und dieselbe Sache ebenso lange ihre unterrichtspraktische Konkretion erfährt, so kann diese Sache nicht ganz falsch sein. Wird schlicht – nach Jahren – von einer Krise der Sache sowohl auf der theoretischen als auch auf der unterrichtspraktischen Ebene gesprochen, so kann diese Sache nicht ganz richtig sein. Dies gilt nicht nur für die Symboldidaktik, sondern auch für die drei Epochen religionspädagogischer Diskussion nach dem Zweiten Weltkrieg.

Dennoch ist im Rückblick für die Übergänge vom "Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung", von dieser zum Hermeneutischen Religionsunterricht und schließlich von diesem zum Thematisch-problemorientierten Religionsunterricht festzustellen: Nachdem sich die Überzeugung durchsetzte, der bisherige Mainstream religionspädagogischer Theoriebildung und Praxis befände sich in einer schweren Krise, kam es zu einer paradigmatischen Abkehr vom Bisherigen hin zu einer euphorischen Eröffnung von etwas ganz Neuem.

Gelangt nun die Symboldidaktik zunehmend in eine kritische Betrachtung, ja wird diese Krise bereits konstatiert, dann stellt sich die Frage, was kommt nach ihrer Krise? Reicht eine (semiotische) Revision der Symboldidaktik aus, oder wird sie im Zuge eines religionspädagogischen Paradigmenwechsels ebenfalls abgelöst? Als in der zweiten Hälfte der 70er Jahre die problemorientierte Euphorie an Dynamik verlor, geschah etwas Bemerkenswertes. Eine ganze Schar von Religionspädagogen (zu ihnen gehörte auch Peter Biehl!) betrieb mit ihren Beiträgen keinen erneuten Paradigmenwechsel. Vielmehr betonten sie die Notwendigkeit von Integration. Die Ahnung griff um sich, daß in der Evangelischen Unterweisung und im Hermeneutischen Religionsunterricht nicht alles falsch war. Heinz Schmidts Rekonstruktionen<sup>1</sup> waren in jener Zeit die konsequenteste Umsetzung dieser integrativen Intention. Er



Dr. Frank Frühling

wollte "neu zusammenfügen, was einst ein Ganzes war, jetzt aber (sc.: in den genannten religionspädagogischen Epochen) verstreut ist". Bedauerlicher Weise wurden diese integrativen Ansätze vom Siegeszug der Symboldidaktik überrollt und so als bereits aufgekeimte, als junge, zarte Pflanzen erstickt. Der Symboldidaktik kam dabei zweierlei zugute: Auf der Theorieebene schien sie durch die Ontologisierung der Symbole den kritischen Punkt im Thematisch-problemorientierten Religionsunterricht, die Vermittlung zwischen biblischer Botschaft und der Wirklichkeitserfahrung der Schüler, einer überzeugenden Lösung zuzuführen. Auf der Praxisebene faszinierte Unterrichtende und Schüler ihr medialer und methodischer Reichtum.

Michael Meyer-Blanck ist für seine solide Destruktionsarbeit am ontologischen Integrationswahn der Symboldidaktik zu danken. Jürgen Heumann hat in seinem Beitrag im *Loccumer Pelikan* 2/98 wichtige Orientierungsmarken für den konstruktiven Weg religionspädagogischer Theoriebildung und Praxis nach der Krise der Symboldidaktik benannt. Anknüpfend an Jürgen Heumanns Überlegungen (jedoch ohne den Anspruch, seine umfassende Zustimmung zu finden) seien diese Orientierungsmarken abschließend weiterführend konkretisiert:

1. Die ewig aktuelle Frage des Schülers an seinen Lehrer: "Und was glaubst Du?"

verbietet den radikalen Bruch eines paradigmatischen Neuanfangs. Sie wendet unseren Blick zurück auf die Theorie und Praxis der evangelischen Unterweisung, sie ruft uns auf zu einer wahnfreien Integrations- bzw. Rekonstruktionsarbeit, in der auch ein semiotisch revidiertes Symbolverständnis seinen Ort hat.

2. Leitendes Kriterium für einen integrativen Neuanfang muß ein religiöses Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis sein, das seine ontologische Qualifizierung im Offenbarungshandeln Gottes hat. Diese christliche Wahrheit, daß Gott, der Schöpfer und Erhalter, in Jesus Mensch wurde, für unsere Versöhnung und Erlösung lebte, litt, starb und auferstanden ist, widerfährt uns in der Tat in der Unmittelbarkeit, die dem Zu- und Anspruch des Evangeliums eigen ist. Der Anspruch dieser Wahrheit auf die existentielle Konkretion im Wagnis des Glaubens ist weder symboldidaktisch noch semiotisch vermittelbar.

3. Ist die letztgültige Wahrheit und folglich das Wirklichkeitsverständnis einer Religion offenbarungstheologisch qualifiziert, so muß der interreligiöse Dialog vom gegenseitigen Respekt vor der jeweiligen Glaubenswahrheit bestimmt sein. Eine "Theologie der Religionen" wird dann zum Glasperlenspiel; eine Symboldidaktik, die eine allgemeine, alle Religionen durchziehende Wahrheit zu erkennen und zu vermitteln sucht, verbietet sich; ein "Religionsunterricht für alle" ist dann nicht nur in didaktischer Hinsicht ein falscher Weg. Die EKD-Denkschrift "Identität und Verständigung"<sup>2</sup> weist der Religionspädagogik nach der Krise der Symboldidaktik den Weg zu einem integrativ-dialektischen Denken.

4. Lernen wir aus der Geschichte: Unterweisung, Hermeneutik, Problemorientierung und symbolische bzw. semiotische Interaktion sind auf der Suche nach der letztgültigen Wahrheit rekonstruierend zu integrieren. Neues wird vielleicht hinzukommen. Religionspädagogische Didaktik konkretisiert sich sachgemäß

nicht in einem paradigmatischen Entweder-Oder. Ihre Angemessenheit wird wie die Glaubenswahrheit selbst nur in einem kierkegaardschen "Entweder-

oder" erfahrbar: Im Wagnis des Glaubens, in einem Sprung, der alles wagt und der deshalb alles gewinnt.

Frank Frühling

## Anmerkungen

1. Schmidt, H., Religionspädagogische Rekonstruktionen. Wie Jugendliche glauben können. Stuttgart 1977, Geleitwort
2. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994.

## Einverständnis und Überwältigung

Ich möchte Jürgen Heumann für seinen Aufsatz zunächst ausdrücklich danken. Offensichtlich empfindet er ähnliche Schwierigkeiten wie ich in der Praxis der Symboldidaktik. Vollkommen zu Recht mahnt er an, im Religionsunterricht und damit auch in der Symboldidaktik gehe es darum, „unterscheiden zu lernen und [...] zu lernen, in Beziehungen zu setzen“. Was er am Beispiel der Pfingstgeschichte (Apg [!] 2,1 – 13) zeigt, findet meine ausdrückliche Zustimmung im Gegensatz zu einem "Zwang zu Kreativität, Beschaulichkeit und emotionaler Vereinnahmung". Der von Heumann auf Seite 79 formulierte Satz kommt mir vor wie ein eigenes Zitat: "Symboldidaktik wird zu wenig als Streitkultur verstanden, in der es darum geht, Symbole als spezifisch kulturelle Formen wahrzunehmen." Dies ist etwas anderes als das Staunen vor der Tiefe der Symbole Hand, Haus, Weg, Baum, Tür etc., wie wir es theoretisch und praktisch kennen. Viele Praxisberichte zeigen (wie der Aufsatz von Heumann), wie problematisch darum schon der Ausdruck "Symboldidaktik" ist. Ohne ausreichende theoretische Reflexion, welche in der Praxis nicht immer vorauszusetzen ist, wird daraus die Meinung, bestimmte Symbole enthielten eine allgemein-religiöse Wahrheit, wengleich man dieses Verständnis der hochkomplexen Theorie von Peter Biehl keinesfalls vorwerfen kann. Dennoch bin ich weiter der Meinung: Der Ausdruck "Symbol" ist einer der größten Nebelwerfer nicht nur der Religionspädagogik, sondern der gesamten Praktischen Theologie. Dies läßt sich seit dem Berneuchener Buch und dem Symbolgebrauch Tillichs verfolgen (siehe dazu schon meine Habilitationsschrift: *Leben, Leib und Liturgie*, Berlin/New York 1994, S. 121-148).

An einem entscheidenden Punkt fühle ich mich von Heumann jedoch nicht ver-



Prof. Michael Meyer-Blanck,  
Uni Bonn

standen. Gerade mein Ansatz ist völlig mißverstanden, wenn es heißt, daß für mich "das Problem einer letztgültigen Wahrheit obsolet ist" (Heumann, S. 79, 3. Spalte). Das Gegenteil ist der Fall. Ich habe dafür plädiert, die Dialektik von Glaube und Lernen zu verschärfen und nicht symbolisch einzuebnen. Die Frage nach der Wahrheit muß gestellt und gegebenenfalls auch beantwortet werden. Doch alle Unterrichtenden wissen, daß die berühmte Frage: "Und was glaubst Du?" Sternstunden vorbehalten ist und nicht zur Grundlage einer didaktischen Konzeption gemacht werden kann. Die Frage nach der Wahrheit gewinnt ihre Würde gerade dadurch, daß sie nicht allzu schnell beantwortet werden kann. Dies war gemeint mit meiner Formulierung: "Die Frage nach der Wahrheit der Zeichen muß zwar gestellt werden, die Möglichkeit ihrer Beantwortung jedoch muß gleichzeitig als außerhalb diskursiver Prozesse liegend zur Geltung gebracht werden" (*Vom Symbol zum Zeichen*, Hannover 1995, S. 124). Meine Kritik an der Symboldidaktik in der Praxis war, daß man meint ein allgemeines symbolisch-religiöses Tiefengefühl an die Stelle der Schärfe der Wahrheitsfrage zu setzen. Damit droht mir das Frem-

de auch der biblischen Religion banalisiert zu werden. Unterricht in Sachen Religion ist auch Aufklärung über das Funktionieren von Religion, und ein wesentliches Funktionsmerkmal von Religion ist eben dieses, daß sie von der Aufklärung nicht erreicht wird. Insofern hat sie auch zur Geltung zu kommen als das, was zu einem "Überwältigtsein" führt. Doch genau an dieser Stelle erhebt sich dann die entscheidende theologische Frage: *Wovon* wird der Mensch in der christlichen Religion überwältigt? Und an dieser Stelle rede ich tatsächlich konfessorisch in Beantwortung der Frage: "Und was glaubst Du?" Ich glaube, daß der Mensch durch das Evangelium von dem menschgewordenen Gott überwältigt wird, der nicht müde wird, um sein Einverständnis zu werben, und sei es mit den manchmal so schwachen Möglichkeiten von Christenmenschen in Schule und Gemeinde. Ich werde nicht überwältigt vom "Erleben der Symbole oder Riten" (Heumann, aaO., S. 80), ich werde überwältigt von dem Gott, der sich selbst zu mir erneut in Beziehung setzt, wie er selbst in sich in Vater, Sohn und Geist Beziehung ist. Kurz: Hier steht für mich die Personalität und Relationalität Gottes auf dem Spiel.

Heumanns Schlußsatz kann ich gerne unterschreiben: "Symboldidaktik hätte beides zu sein, wenn sie ihre Krise überwinden will, Didaktik der Relationalität und des Einverständnisses" (aaO., S. 80). Es muß aber thematisiert werden, um welche Relationalität es bei der Wahrheitsfrage geht und von wem oder was wir denn als Christenmenschen überwältigt werden. Doch hoffentlich nicht nur von den Frühlingszweigen und dem Aufbruch in eine kommunikativere Welt, sondern von dem, welcher in unseren religiösen Inszenierungen immer zugleich der Fremde und uns Entzogene bleiben wird. Michael Meyer-Blanck

Sabine Schommatz

## “Ich sehe was, was du (noch) nicht siehst”!

### Kirchenräume: Neue Lern- und Erfahrungswelten für Kindergartenkinder

Die Projektwoche des Kirchenkreises Sarstedt, zur Vernetzung von Schule und Gemeinde, war wie jedes Jahr wieder der Anlaß, sich mit einer neuen Thematik auseinanderzusetzen. Erzieherinnen aus den ev. Kindergärten, Pastoren und Lehrerinnen erarbeiten sich in Loccum ein Thema, um es dann in ihren jeweiligen Praxisstätten mit Kindern / Konfirmanden/Schülern umzusetzen. In einer festgelegten Woche haben dann alle Mitwirkenden die Möglichkeit, in den anderen rel.-päd. Arbeitsfeldern zu hospitieren und zu erleben, wie dieses gemeinsame Thema mit Menschen verschiedener Altersgruppen erarbeitet werden kann.

Für dieses Jahr einigten wir uns auf das Thema:

#### “Kirchen(t)raum- Alte Räume neu erleben”

Zusammen mit Frau Lucke vom RPI und Frau Kürschner, Kirchenpädagogin der Marktkirche Hannover, hat unsere theoretische und praktische Auseinandersetzung vorwiegend in der Loccumer Klosterkirche stattgefunden: wir haben sie mit allen Sinnen erlebt: mit den Augen, den Ohren, den Händen, den Füßen, der Nase und dem Mund.

Nach diesen Tagen hatten wir insgesamt ein anderes Gefühl, eine andere Einstellung zu dieser Kirche, es entwickelte sich sozusagen ein heimatliches Gefühl.

*“Kinder lernen Religion nicht hauptsächlich als Lehre, sondern als eine Art Heimatgefühl, das sie mit bestimmten Zeiten und Rhythmen, mit Orten und mit Ritualen verbinden. Sie lernen Religion also von außen nach innen.”  
(Fulbert Steffensky)*

Was ich selbst in der Loccumer Kirche erfahren habe, läßt mich Parallelen zum Lernen unserer Kinder ziehen:

1. Es ist keine Kirchenführung im herkömmlichen Sinne, die üblicherweise das Gehörte und Gesehene und den Austausch von Fakten und Jahreszahlen in den Mittelpunkt stellt. Um auch Kindern diese neue Art des Zugangs zu ermöglichen, sollten auch sie den Raum eigenständig für sich erkunden und erleben können.
2. Sich selbst ganzheitlich mit allen Sinnen erleben zu können, ohne daß

eine Bewertung der Erwachsenen (richtig oder falsch) geschieht:

**Sehen:** die Farben, verschiedene Größen, das Licht

**Riechen:** die Kerzen, den Weihrauch, verschiedene Gerüche

**Tasten:** verschiedene Materialien und Oberflächen, Angenehmes und Unangenehmes, Kaltes und Warmes, auch mit geschlossenen Augen

**Hören:** die Klänge, das Echo, Lautstärken, eigene Schritte, Stille

**Seinen eigenen Körper:** gehend (in verschiedenen Gangarten), liegend, sitzend, knieend. Und immer die Zeit zu haben, seinen eigenen Eindrücken und Gefühlen nachzuspüren und sie mitteilen zu können.

Sich den Raum mit allen Sinnen körperlich anzueignen – ihn sich zu verinnerlichen.

*“Wir müssen Körper sehen, umgreifen, Räume durchschreiten, uns in ihnen drehen, uns ihren Spannungszuständen hingeben, um die Urgründe allen Bannens und Formens zu erfüllen, um mit dem Raumerlebnis zugleich die Raumlust zu erfahren.”  
Otto Bartning. In: Oskar Beyer (Hg.)  
Hamburg 1954*

Sich im Raum bewegen – vielleicht bewegt er dann uns?

In Räumen mit solchen Dimensionen in ihrer Höhe und Weite – wie sie sonst selten vorzufinden sind – erlebt man sich mit seinem Körper ganz anders und neu.

Dazu trägt auch die verdichtete Atmosphäre dieser Kirchenräume bei. Die dichte Atmosphäre der Gedanken, der Lieder, der Gebete, der Worte und Gefühle, die dort je gesungen, gedacht und gesagt worden sind, beeinflussen das innere Erleben eines Menschen mehr, als man glaubt.

3. Etwas, was einem der Kirchenraum noch bietet und was man sehr gut nutzen kann, ist die **STILLE**. Wir müssen auch Kindern die Möglichkeit geben, Stille zu erleben (z. B. über Achtsamkeitsübungen, Meditation oder auch Entspannungsübungen). In solchen Momenten können sie in der Stille Gott begegnen, mit sich eins sein, sich selbst spüren, den eigenen Gedanken nachhängen und/oder es einfach genießen.

**“Stille und Ruhe können als Erweiterung des eigenen Innenraumes erfahren werden und für neue Wahrnehmungen sensibilisieren.”**

4. Statt Fakten und Kirchengeschichte (haben bei Nachfragen auch ihre Berechtigung, sind aber kein wichtiger Bestandteil) wird die Phantasie angeregt: “Was könnte es sein? Woher könnte es kommen? Erzähl eine Geschichte dazu!”

5. Die Entstehung eines heimatlichen Gefühls, das wir bei uns auch bemerkt haben, ist eine wichtige Zielsetzung für Kinder.

Unsere Kindergartenkinder sollen in und zu ihrer Kirche ein Heimatgefühl entwickeln können, sozusagen eine Heimatkirche haben können. Heimat entwickelt sich eben mehr im emotionalen Bereich denn im kognitiven Bereich. Kinder sollen sich in ihrer Kirche wohl fühlen, aber auch kritisch sein dürfen: “das mag ich nicht so sehr, das ist mir unangenehm.” Es ist ihre Kirche, in der sie eigene Lebensübergänge erlebt haben (z. B. ihre Taufe) oder noch erleben werden (Schulanfänger-Gottesdienst, die Konfirmation.)

## Praxis

Es gibt keine vorgeschriebene Zeitspanne für das Projektthema “Kirchenpädagogik”. Man kann es über mehrere Tage anbieten, so daß sich etwas prozeßhaft entwickeln kann, oder auch nur für einen Tag.

Ich möchte Ihnen einmal exemplarisch vorstellen, mit welchen Inhalten wir die Projektwoche gefüllt haben.

Wir haben uns entschlossen, diese Woche für unsere Gruppe der Vorschulkinder anzubieten. Es waren immer ca. 15 Kinder, die wir aus allen Gruppen des Kindergartens zusammengefaßt hatten.

### MONTAG: (im Kindergarten)

- Treffen der Gruppe, Anfangslied als Ritual für die Woche (“Laßt uns miteinander”). Vorstellung der Woche und des Themas
- Einstimmung mit Fotos: auf dem Weg vom Kindergarten zur Kirche wird die Kirche immer größer. Eine Reihenfolge legen
- Musikinstrumente werden hergestellt in drei Gruppen (Dosen mit Sand = leises Instrument, Stock mit Kronkorken als Rassel = mittlere Lautstärke, Trommeln aus Keksdoesen = laut)

### DIENSTAG: (in der Kirche)

- 8.30 Uhr losgehen, unterwegs frühstücken, jedes Kind hat ein kleines Kissen von zu Hause mitgebracht.
- 9.30 Uhr in der Kirche: ein ständiger Treffpunkt mit einem Signalton wird in der Kirche festgemacht, Lied
- Kinder erobern die Kirche
- Sie nehmen ihre Kissen, suchen sich in der Kirche ihren Lieblingsplatz und werden dort fotografiert
- Suchspiel mit Fotos aus der Kirche: Wo ist das zu finden?
- Stilleübung mit einem abschließenden Segenswunsch

### MITTWOCH: (in der Kirche)

- 8.30 losgehen, unterwegs frühstücken, Kissen mitnehmen

- 9.30 Uhr in der Kirche: am Treffpunkt Lied singen, Lieblingsplatz mit Kissen wieder belegen
- Partnerübung: sich blind führen lassen und Gegenstände ertasten
- Einsatz von Ferngläsern, Spiegel, Taschenlampen, Fernrohr und Lupen für eine andere optische Wahrnehmung
- Kreativangebot: aus Fensterfolie gestaltet jedes Kind sein eigenes Kirchenfenster
- Stilleübung mit Räucherstäbchen-Segenswunsch

### DONNERSTAG: (in der Kirche)

- 8.30 Uhr losgehen, unterwegs frühstücken, Kissen und die Musikinstrumente mitnehmen
- 9.30 Uhr in der Kirche: Lied singen, Lieblingsplatz belegen
- Einsatz der Instrumente: einzeln, alle gemeinsam, mit oder ohne Lied, alle in der Kirche verteilt, Einsatz nacheinander...
- Thema: Kerzen in Kirchen, Gespräch, Kerzen für eine bestimmte Person anzuzünden
- jedes Kind verziert eine kleine Kerze, zündet sie an der Altarkerze an, stellt sie auf den Altar und erzählt, für wen diese Kerze angezündet wird
- zusammen wird ein Segenswunsch gesprochen  
Die Kerzen der Kinder bleiben in der Kirche und werden im nächsten Gottesdienst wieder angezündet. Die große Altarkerze wird mit in den Kindergarten genommen.

### FREITAG: (im Kindergarten)

- Treffen im Gruppenraum mit dem Kissen
- Altarkerze wird angezündet, das Lied gesungen, Gespräch: was war mir in der Kirche wichtig?
- im Kindergarten eine “Kirchenecke” gestalten, mit einem Holzkreuz, der Kerze, einem “Glasfenster” (die Kinder gaben dieser Ecke den Namen “Jesus-Ecke”)
- Vorstellung der schon vorbereiteten Bilderbücher.  
Inhalt: Ein Emmausfoto aus der Kirche, das Foto: mein Lieblingsplatz in der Kirche, ein Kreuz selbst

malen, das, was mir in der Kirche am Besten gefallen hat, Kopie des Liedes, einen der Segenswünsche. Das fertige Bilderbuch "Meine Kirche und ich" hat jedes Kind dann mit nach Hause genommen. Auf diese Weise haben wir etwas aus der Kirche mit in den Kindergarten genommen und jedes Kind auch noch mit nach Hause.

Vom Be-greifen zum Ergriffen-Werden!  
Vor dem Begreifen steht das Greifen!  
Vor dem Sinn stehen die Sinne!  
Vor dem Abstrakten steht das Konkrete!

**Fazit**

Wie in jedem Jahr haben wir bei der Auseinandersetzung mit einem neuen Thema wieder selbst sehr stark profitiert. Und wie bei jedem (rel.-päd.) Thema steht das eigene Erleben, der eigene Zugang, die eigene Bedeutung zu diesem Thema im Vordergrund. Erst auf diesem Boden kann ich als Pädagogin die Kinder auch authentisch an das The-

ma und seine Zielsetzung heranzuführen. Unsere Erfahrungen bei der Erarbeitung und der Durchführung des Kirchenprojekts: äußerst empfehlenswert

und zum Nachmachen und Selbermachen sehr geeignet!

**Lied: "Laßt uns miteinander"** (s. oben)

## Kirche zum Anfassen

Wennigsen (e) "Das riecht hier aber muffig", so Robert, 5 Jahre, bei einer Entspannungsübung nach einem ereignisreichen Vormittag in der Klosterkirche. "Kirche mit allen Sinnen erleben", so das Motto der noch nicht so bekannten Kirchenpädagogik. Zu diesem Thema fand im Kirchenkreis Sarstedt die jährliche Projektwoche statt, in Zusammenarbeit mit dem Religionspädagogischen Institut Loccum.

Der Emmaus Kindergarten hat sich seit seinem Bestehen zum zweiten Mal beteiligt. Die Erzieherinnen waren begeistert: "Die fundierten Vorbereitungsstage in Loccum und die konzentrierte Planung und Durchführung vor Ort, davon profitieren wir alle. Die Kolleginnen, die Kinder und auch das Profil unseres evangelischen Kindergartens".

In diesem Jahr war es ein sehr praktisches Thema. Die Kinder haben die Kirche mit allen Sinnen erobert: Suchspiele mit Fotos, optische Wahrnehmung erweitert mit Taschenlampen, Spiegeln und Ferngläsern, Lieder gesungen mit selbstgebastelten Musikinstrumenten, sich blind führen lassen und die Kirche er-fühlt, Lieblingsplätze ausgekundschaftet, Kerzen für jemanden angezündet. Jeder Tag wurde mit einer Entspannungsübung beendet. Dabei kann der Geruchssinn neu aktiviert werden, wie Robert festgestellt hat.

Ziel der Kirchenpädagogik ist, Menschen mit ihrer Heimatkirche vertraut zu machen, in ihr heimisch werden zu können. Auf diese Weise kann der Schwellenangst entgegen gearbeitet werden, die viele Erwachsene fühlen und dadurch daran gehindert werden, eine Kirche zu betreten.

Vom GREIFEN zum BE-GREIFEN, so wurde Kindern ein anderer – kindgemäßer – Zugang zu ihrer Kirche ermöglicht. Welcher ERWACHSENE hat wohl schon festgestellt, was sich in den "Schatztruhen" im Altarraum befindet? Die Emmaus-Kinder wissen es jetzt!

Im Emmaus Kindergarten gibt es zur Zeit 92 Kinder. Um die gemeinsame Erziehung aller Kinder – behinderter und nicht-behinderter Kinder – zu realisieren, wird ab September eine integrative Gruppe eingerichtet. In einer Gruppe sind noch zwei Plätze für behinderte Kinder frei. Bei Interesse gibt es im Kindergarten nähere Informationen (Tel. 05103/925344). (Burgbergblick vom 24.06.1998, Gehrden, Ronnenberg, Wennigsen etc.)

Gert Traupe

## Ein Rap zum Lutherhaus

Seit Januar 1996 arbeite ich als Pastor in einer Kirchengemeinde am Südrand des Harzes, in Bad Sachsa. Im Laufe des Jahres ist mir deutlich geworden, wie sehr die kirchlichen Gepflogenheiten doch auch vom Lokalkolorit mitbestimmt sind. In den letzten Wochen stieß ich auf einen Brauch, der aus dem Thüringischen kommt, aber in Bad Sachsa sich eingewurzelt hat: das Gedenken an den Geburtstag Martin Luthers zum St. Martinsfest. Das Laternegehen mit Kindern war mir zwar durchaus vertraut, auch eine Darstellung der Mantelteilung des St. Martin als Schattenspiel oder als Pantomime. Hier allerdings wird auf die eine oder andere Weise ein Bezug zu Martin Luther hergestellt. In den letzten Jahren ist aus den zwei verschiedenen Umzügen der Evangelischen Nikolaigemeinde und der Katholischen St. Josefsgemeinde ein gemeinsamer ökumenischer Umzug entstanden. So wurde Ende September eine gemeinsame Planung für den Umzug aufgestellt. Ich hatte die Aufgabe, den Lutherteil vorzubereiten. Die Überlegungen richteten sich bald auf eine äußere Gegebenheit, die für unsere Gemeinde wichtig ist. Wir verfügen über ein größeres Gemeindezentrum mit einem Lutherhaus, das von der Lutherrose geschmückt ist. Dieses Zeichen ist den Erwachsenen vertraut und vor längerer Zeit auch im Gemeindebrief erklärt worden. Es lag mir daran, es auch den Vorkonfirmandinnen und Konfirmanden sowie den Kindern nahezubringen. Zu diesem Zweck haben einige Kinder im Evangelischen Kindergarten Laternen mit der Lutherrose gebastelt. Vorkonfirmandinnen und Konfirmanden machten einen Rap aufs Lutherhaus. Und ich selbst versuchte mich als Lieddichter zur Melodie des Liedes "Ein feste Burg ist unser Gott". Dieser Melodie habe ich einen Text zur Lutherrose unterlegt. Ein neuer Text war auch deshalb einmal vonnöten, da in vergangenen Jahren Eltern gemeint hatten, das Singen dieses reformatorischen Kampfliedes mit dem alten Text passe vielleicht nicht so ganz zum ökumenischen Charakter des Umzuges.

### Ein RAP zum Lutherhaus:

(zum Martins-Umzug: mit Vorkonfirmanden)

Text: Vorkonfirmandengruppe aus Bad Sachsa

In Wittenberg, in Wittenberg,  
der alten Stadt,  
die manches hat,  
da steht ein Lutherhaus.  
Du glaubst es kaum  
is wie'n Traum,  
in dieses Haus, in dieses Haus  
geh'n viele Menschen  
rein und raus.  
(Pause)

Was früher mal ein Kloster war,  
die Türen war'n geschlossen:  
Jetzt steh'n die Türen offen.  
Da gehen viele Leute durch.  
Allen, die noch hoffen,  
den steh'n die Türen offen.  
(Pause)

Alle, die so traurig sind,  
die traurig sind,  
die singen dann ein Lied,

ein Lied von Doktor Luther.  
Das macht sie froh und munter;  
sie können wieder lachen  
und lustig Dinge machen,  
(Pause)

Das Haus, das war ein prima Ding;  
das Haus war voller Leben,  
so voller Leben;  
es muß noch andre Häuser geben.  
Ein Lutherhaus Bad Sachsa hat;  
es steht schon lang in dieser Stadt:  
Dort wird getanzt, gebetet und gelacht,  
die Stunden werden gut verbracht.  
Das Haus es soll noch lange steh'n,  
daß unsre Wege dorthin geh'n.

(sehr schnell:)

Der Luther-Rap zu ende ist  
gewachsen ist auf unserm Mist;  
habt ihr es gut gehört:  
ist's einen Beifall wert.

Der Umzug begann bei der Grundschule mit der St. Martinsgeschichte und der Mantelteilung, die von Firmkindern der katholischen Gemeinde dargestellt wurde. Durch die Stadt führte er zur St. Nikolaikirche und zum Lutherhaus. Dort habe ich den Kindern in einer katechetisch angelegten Kinderpredigt erklärt,

was ein Lutherhaus ist. Die Vorkonfirmanden haben diesen Teil mit dem Luther-Rap abgeschlossen. Anschließend wurde in einfachen Worten die Lutherrose beschrieben. Eltern und Kinder sangen danach das Lied zur Lutherrose nach der bekannten Melodie. Zum Abschluß gab es Martinshörnchen und heißen Tee.

### Lied zur Lutherrose

nach der Melodie "Ein feste Burg ist unser Gott"  
(Text G. Traupe)

- (1) Die Rose Luthers Wappen ist für uns ein gutes Zeichen.  
Sie spricht zu uns vom Herren Christ;  
sein Lieb will uns erreichen.  
Weißt du, was das meint:  
Kreuz, Herz ganz vereint?  
Die Blätter im Kreis,  
nicht rot, sondern weiß.  
Das sollten wir bedenken.
- (2) Das Kreuz es stehet in der Mitt;  
es zeigt uns Jesu Sterben.  
Durch Glauben werden wir erlöst  
vom Tod und all' Verderben.  
Das Herz Christi ist  
ein Trost jedem Christ.  
Die Leiden der Zeit  
bleib'n nicht in Ewigkeit.  
Darum könn' wir uns freuen.
- (3) Die Rose ganz das Herz bekränzt  
mit ihrer weißen Blüte.  
Der Engel Fürsorg uns umfängt,  
das machet Gottes Güte.  
Der zart' Blütenkranz  
voll Reinheit und Glanz;  
das hell Osterlicht  
hinein ins Dunkel bricht:  
Wir lob'n das neue Leben.
- (4) Das Blau des Himmels strahlt uns an  
in ewgem, goldnem Ringe.  
Die Zukunft hat er aufgetan,  
der Schöpfer aller Dinge.  
Die Welt wird ganz neu  
durch sein große Treu.  
Dies Zeichen nimm WAHR  
ganz deutlich und klar:  
Die Rose will's dir zeigen.

Doris Engels

## Unglaublich?

ELEMENTARERZIEHUNG

Es ist 9.45 Uhr.

Es ist ein Dienstag im Februar.

Es läuten die Glocken der Zachäuskirche in Hannover-Burg.

Auf dem Weg vom Kindergarten zur Kirche befinden sich 60 kleine GottesdienstbesucherInnen.

Am Eingang werden sie herzlich von einer Kirchenvorsteherin (sie heißt übrigens "Conny") begrüßt. Conny hat ein dickes Gästebuch auf dem Schoß, und alle Kinder dürfen ihren Namen eintragen oder eintragen lassen. Festliche Musik klingt aus dem Kirchenschiff. Die Kirche sieht ganz anders aus. Ein langer, schön gedeckter Tisch steht in der Mitte. Bunte Becher, Servietten, Kerzen, Blumen und Brot stehen darauf. Jeder findet einen guten Platz, und die anderen Gäste, mit und ohne Kinderwagen, haben auch Platz genommen.

Unser Pastor (er heißt übrigens "Martin") begrüßt alle GottesdienstbesucherInnen mit freundlichen Worten. Doris und Anett haben ihre Gitarren mitgebracht. Ein Guten-Morgen-Lied klingt durch die Kirche. Frohe Stimmen und klatschende Hände. Nachdem der letzte Ton verstummt ist, steht Jutta hinter dem Altar und spricht das Morgengebet vor, und alle sprechen es nach.

Jetzt kommt eines unserer Lieblingslieder, und plötzlich sind alle Erzieherinnen verschwunden. Macht nichts, Pastor, Kinder und die anderen Erwachsenen singen einfach weiter.

Danach wird es still, und aus der Sakristei

kommen Dienerinnen mit bunten Gewändern und Krügen. Sie gehen zu den Kindern an den Tisch und bedienen sie. Lecker, Saft. Einer der Diener hat den schwarzen Talar durch einen weißen ersetzt und beginnt zu erzählen. Er erzählt von seinem Freund Jesus, den er auf der Hochzeit zu Kana getroffen hat. Er erzählt die erstaunliche Geschichte von der Verwandlung des Wassers in Wein (Johannes 2,1-11).

Bei Brot und Saft, Kerzenschein und einem guten Platz am Tisch hören alle gespannt zu. So etwas wie eine Hochzeitsfeier ist das hier heute. Und zu einer Hochzeit gehört auch ein Tanz. Wer mitmachen möchte, der kann sich in den großen Kreis rund um den Altar stellen. Sonja und Margret haben sich die Schritte zu einer schönen Melodie ausgedacht, und schon geht es los. Große und Kleine tanzen um den Altar, und am Tisch sitzen die anderen Gäste und haben Freude am Zusehen.

Tanzen macht durstig, und deshalb gehen alle nochmal auf ihren Platz zurück. Die letzten Safttropfen werden ausgetrunken, die Brote verzehrt, und die Feier (des Gottesdienstes) geht langsam zu Ende. Das gemeinsame Gebet und der Segen geben allen Gottesdienstgästen Kraft und Mut, was sich dann auch im letzten Lied klar zu erkennen gibt.

"Ich bin von innen, außen, oben, unten, glücklich alle Zeit, von innen, außen, oben, unten, glücklich alle Zeit.

Weil Jesus zu mir kam, mich in die Arme nahm, bin ich von innen, außen, oben, unten, glücklich alle Zeit."

Zugabe, Zugabe ... (60 Kinderstimmen!)

Das ist unglaublich! Und nun frage ich Sie liebe LeserInnen, wann ist Ihnen so etwas das letzte Mal im Gottesdienst passiert?



Foto: Doris Engels

## ALPIKA-Arbeitsgruppe Sonderpädagogik

# *Integrative Bildung in Schule und Gemeinde*

### - ein Positionspapier -

Die Fachgruppe Sonderpädagogik/Integrationspädagogik besteht aus den Vertreter/innen der für die Bereiche Sonder- und Integrationspädagogik zuständigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen innerhalb der religionspädagogischen Fort- und Weiterbildungsinstitute der EKD (ALPIKA). Diese Fachgruppe beteiligt sich an der allgemeinen Diskussion um integrative Bildung und hält auch innerhalb der Kirchen diese Thematik im Gespräch. Das folgende Papier ist Ergebnis der gemeinsamen Beratung der Fachgruppe.

Die wachsende Erkenntnis, daß die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in die Gesellschaft mit herkömmlichen Mitteln nur unzureichend gelingt, führte zum Konzept des gemeinsamen Lebens und Lernens von behinderten und nichtbehinderten Menschen, das von engagierten Pädagog/innen und Eltern ins Leben gerufen wurde. Seine Umsetzung in die pädagogische Praxis von Schule und Gemeinde erfolgte in den letzten Jahren mit zunehmender Intensität und hat mittlerweile dazu geführt, daß in vielen Schulen integrative Klassen, Einzelintegration oder integrierte Förderung angeboten wird. Auch Kirchengemeinden bemühen sich verstärkt um das Zusammenleben behinderter und nichtbehinderter Menschen. Zugleich aber ist mit unterschiedlichen Begründungen wieder eine Zunahme der Stimmen zu registrieren, die sich gegen die Fortführung und Weiterentwicklung dieser Konzeptionen oder sogar für die Rücknahme bestehender Maßnahmen aussprechen. Diese Entwicklung beobachten wir mit großer Sorge und nehmen sie zum Anlaß, die Gesichtspunkte zu nennen, die den Ansatz integrativer Bildung begründen und weiterentwickeln.

#### **1. Der Begriff "Behinderung" weist auf ein eingeschränktes Menschenbild**

Die Lebenssituation behinderter Menschen in unserem Land läßt sich immer noch mit den Stichworten Isolation und Abhängigkeit kennzeichnen und führt zu einer gesellschaftlichen Rand-Position. Dies hängt nur zum Teil mit der jeweiligen konkreten Beeinträchtigung zusammen, vielmehr weist sie auf eine Vorstellung von Normalität hin, die auf den Werten von Gesundheit als körperliche und geistige Unversehrtheit, Leistungsfähigkeit im Sinne wirtschaftlicher Brauchbarkeit und Rationalität als wesentliches Kriterium für das Personsein eines Menschen beruht. Auf dem Hintergrund dieser Werte und Normen werden in unserer Gesellschaft Menschen mit einer körperlichen und/oder intellektuellen Beeinträchtigung als "behindert" ausgegrenzt. Demgegenüber muß betont werden:

Auch wenn theologisches Reden und kirchliches Handeln sich immer wieder an diesen Normen orientiert haben und z. T. zu ihrem Entstehen beigetragen haben, sind diese Normen als inhuman und theologisch unhaltbar zu beschreiben und zu verurteilen. Sie rücken nämlich nicht nur Menschen mit Behinderungen an den Rand der Gesellschaft und tragen dazu bei, deren Lebensrecht in Frage zu stellen, sondern sie grenzen aus dem Bild des Menschen wesentliche Züge aus:

- Nicht das Fehlen jeglicher Störungen ist als Gesundheit zu bezeichnen, sondern die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen Individuums und der Gesellschaft, mit Begrenzungen und Störungen zu leben.
- Arbeit gehört als schöpferische Tätigkeit zum Wesen des Menschen, wie ihn Gott geschaffen hat, darum ist sie ein Grundrecht aller Menschen und kann niemandem verweigert werden. Der Sinn der Arbeit

erschöpft sich nicht im Erwirtschaften finanzieller Erträge.

- Die Verabsolutierung der Rationalität führt dazu, daß Gefühle, die Bedeutung der Gemeinschaft, das Angewiesensein auf die Zuwendung anderer Menschen im herrschenden Menschenbild keine Rolle spielen. Die Vielfalt von Menschensein, die in der Besonderheit und Einmaligkeit jedes einzelnen liegt, ist als Bereicherung und Chance für gesellschaftliches Leben zu sehen.

#### **2. Kirchliche Bildungsmitverantwortung beruft sich auf ein umfassendes Menschenbild**

In die pädagogische und bildungspolitische Diskussion um den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Menschen ist von seiten der Theologie und Kirche auf den Gedanken der Gottebenbildlichkeit des Menschen hinzuweisen. Damit wird für das Bildungsverständnis in unserer Gesellschaft ein Menschenbild reklamiert, das die Würde und den Wert eines Menschen von seinen Fähigkeiten und Eigenschaften ebenso unabhängig weiß wie von gesellschaftlichen Normierungen und Bestimmungen. Von Gott zu seinem Gegenüber bestimmt, ist menschliches Leben unvergleichlich und unantastbar. Diese Bestimmung ermöglicht die Integration von Leid und Hoffnung, Begrenzung und Überschreiten, Versagen und Gelingen in das Selbstverständnis eines Menschen. Es ist nur dann angemessen, wenn Begrenztsein und Vergänglichkeit nicht verdrängt werden, zugleich aber die Wahrheit des Menschen nicht nur mit seiner vorfindlichen Wirklichkeit gleichgesetzt wird.

Zugleich bringt der Gedanke der Gottebenbildlichkeit des Menschen die Verschiedenheit und Einzigartigkeit der Individuen ebenso in den

Blick wie die Tatsache, daß die Menschen gerade in dieser Verschiedenheit aneinander gewiesen und aufeinander bezogen sind. Bildung muß also die Begegnung der Verschiedenen ermöglichen und fördern, darum ist auch in Bildungsprozessen auf jeden Versuch einer Normalisierung im Sinne von Homogenisierung zu verzichten. Vielmehr ist die Wahrnehmung des Anderen in seiner Besonderheit und Verschiedenheit eine grundlegende Bildungsaufgabe. Die Anerkennung der Differenz ist Grundlage für Verständigung, Dialog und Kooperation. Weil Begegnung in diesem Sinne immer auch zur Wahrnehmung der Verantwortung für den anderen herausfordert, wird die Gestaltung wechselseitig helfender Beziehungen zu einer Bildungsaufgabe, die immer wieder neu zu gestalten ist.

### **3. Sonderschulen stehen in der Ambivalenz von Isolation und Integration**

Die Einrichtung von Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ist eine Folge des Versuchs, schulische Bildung und das Recht auf Schulbesuch für alle Menschen durchzusetzen. Das Ziel sonderpädagogischer Förderung an diesen Sonderschulen war und ist eine möglichst uneingeschränkte soziale Integration der behinderten Menschen und die Vorbereitung auf eine spätere, möglichst ungehinderte Teilhabe an der Gesellschaft.

Viele Lehrer/innen erleben nun, daß die Sonderschule als Institution durch ihre spezialisierte Form und eigenständige Organisation entgegen ihrer Zielsetzung häufig zur Ausgrenzung und Isolation behinderter Kinder und Jugendlicher beiträgt. Ein gemeinsames Leben und Lernen wird dadurch verhindert. Das emanzipatorische Interesse, das zur Einführung von Sonderschulen geführt hat, muß sich darum heute verstärkt auf die Ermöglichung gemeinsamen Lernens richten, denn nur so können Heranwachsende lernen, in der Verschiedenheit miteinander zu leben und Beeinträchtigungen bei sich selbst und anderen wahrzunehmen und gelten zu lassen.

### **4. Regelschulen stehen in der Ambivalenz von Integration und Ausgrenzung**

Regelschulen stellen heute mehr und mehr die Bedeutung des sozialen und emotionalen Lernens und des Erwerbs sozialer Kompetenz in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Bemühungen. Zum Erlernen der Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit, von mitmenschlicher Toleranz und Achtung bedarf es der unmittelbaren persönlichen Begegnung der Menschen in ihrer Verschiedenheit im Raum der Schule. Deshalb liegt integrative Erziehung im ureigenen Interesse auch der nicht-behinderten Schüler/innen. Regelschulen, die sich behinderten Schüler/innen verschließen, verhindern die Ausbildung einer sozial motivierten kommunikativen Kompetenz, die zu den unabdingbaren Erfordernissen des Zusammenlebens und -arbeitens in einem demokratischen Gemeinwesen gehört.

### **5. Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsprozessen**

Von diesen Überlegungen ausgehend, sind die gegenwärtigen Diskussionen um Schule und Bildung kritisch zu begleiten. Die folgenden Grundsätze wollen als Maßstab zur Überprüfung bestehender Konzepte und als konstruktiver Beitrag zum Gespräch verstanden werden:

1. Bildung ist eine Dimension von Menschsein. Sie ist darum an keine körperlichen, intellektuellen, kommunikativen oder seelischen Vorbedingungen zu knüpfen. Die grundsätzliche Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen ist zu behaupten und durchzusetzen.
2. Die Besonderheit jedes Einzelnen und die Verschiedenheit aller Menschen erfordern, daß Bildungsprozesse von den je besonderen Fähigkeiten und Möglichkeiten des Individuums ausgehen. Lernen geschieht in biografischen Zusammenhängen und zielt darauf, Lebens-Erfahrungen zu ermöglichen, zu deuten und in den eigenen Lebensentwurf zu integrieren.
3. Bildungsprozesse zielen auf Verständigung und Gemeinschaft. Dazu gehört, die Kommunikationsfähigkeit eines jeden Menschen voraus-

zusetzen. Es muß nach gemeinsamen Sprachebenen gesucht werden. Kommunikation braucht Räume und Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschens, eine Atmosphäre von Vertrauen und Offenheit.

Eine Trennung behinderter und nicht-behinderter Kinder in ihren Bildungsprozessen kann als Widerspruch zu den genannten Grundsätzen aufgefaßt werden und soll darum weitestgehend vermieden werden.

### **6. Folgerungen für religiöse Bildung in Schule und Gemeinde**

Das originäre Interesse und Ziel einer religiösen Bildung, die vom christlichen Glauben her ihre Motivation gewinnt, ist die Gemeinsamkeit aller Menschen, in der das Lebensrecht keines Menschen in Frage steht, in der jede und jeder Gelegenheit bekommt, an den eigenen Fähigkeiten und den Herausforderungen der anderen zu wachsen. Diese Ziele gilt es im Interesse aller Menschen deutlich zu vertreten und einzufordern.

1. Integrative religiöse Bildung erfährt ihre Ausprägung in Schule und Gemeinde. Deshalb ist nach gemeinsamen pädagogischen Aufgabenstellungen und Möglichkeiten der Kooperation zu suchen.
2. Integrative religiöse Bildung ist subjektorientiert und geht von der Einmaligkeit und Besonderheit der einzelnen Kinder und Jugendlichen aus. Sie hören und erleben, daß sie bejaht und gewollt sind. In der Begegnung mit den Erwachsenen sowie in der Gestaltung der Bildungsprozesse wird erfahrbar, daß sie persönlich gemeint sind. Darum hat integrative religiöse Bildung insgesamt eine dialogische Struktur.
3. Integrative religiöse Bildung ist erfahrungsorientiert. Ausgangs- und Zielpunkt sind die individuellen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen in ihrer Lebenswirklichkeit und ihrem konkreten Alltag. Diese Alltagserfahrungen werden mit den Erfahrungen ins Gespräch gebracht, die in der biblisch-christlichen Tradition gesammelt und in Beziehung auf Gott gedeutet sind. Sie sind Verstehens-Hilfe für das eigene konkrete Leben und seine Gestaltung.

### Im Kirchturm können Jugendliche klettern

Von Thomas Karst (epd)

Hannover (epd). Tanja hat es geschafft. "Guckt mal hier rauf!" ruft die Elfjährige. Schritt für Schritt hat sie sich ohne Hilfsmittel die 7,50 m hohe Innenwand des Kirchturms hinaufgearbeitet. Wie beim Bergsport sichert nur ein Seil an ihrem Bauchgurt sie vor dem Absturz. Unter dem Klatschen und Johlen ihrer Freunde macht sich das Mädchen wieder an den Abstieg.

Der neue Kletterraum im Kirchturm der evangelischen Bethlehemgemeinde in Hannover-Linden ist laut Thomas Joschonek "einmalig in Deutschland". Der Sozialarbeiter betreut seit über zehn Jahren die offene Jugendarbeit der Gemeinde. "In diesem dicht bebauten Stadtteil gibt es doch viel zu wenig Bewegungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche", berichtet er. Auf einer Jugendfreizeit der Gemeinde in einem südfranzösischen Felsmassiv sei 1995 die Idee entstanden, auch den heimischen Kirchturm klettertauglich zu machen.

In den vergangenen acht Monaten haben Lindener Kinder und Jugendliche in Eigenarbeit den Raum entrümpelt und die Fugen der Sandsteinmauern freigelegt. Bedenken im Kirchenvorstand bezüglich der Kosten wichen schnell der Begeisterung über diese neue Form der Erlebnispädagogik, erzählt Joschonek. Der Stadtkirchenverband gab einen Zuschuß von 12.000 Mark. Die restlichen 5.000 Mark finanzierte die Gemeinde über Spenden und Sponsorengelder örtlicher Sportgeschäfte.

"Die Kinder erleben hier, daß es nicht die mit der größten Klappe sind, die sich bis nach oben trauen", erklärt Dirk Busse. Im Gegenteil kämen oft die Mädchen zuerst oben an. Sportstudent Busse gehört zum hannoverschen "Verein für Erlebnispädagogik und Jugendsozialarbeit", dessen Mitglieder gegen Honorar die fachliche Anleitung des Sportklettern gewährleisten. Doch inzwischen nehmen auch die Jungleiter der Gemeinde Unterricht, um die wöchentlichen Kletterstunden eines Tages in Eigenregie anbieten zu können.

Montags treffen sich die 9- bis 13jährigen Kinder im Kirchturm, donnerstags die Jugendlichen. Jeder, der klettern will, muß auch mal am Boden stehen und das Sicherungsseil für jemanden anderes halten. "Zuerst hatte ich Angst", gesteht Zafer (11). "Aber mein Freund hat mich gut festgehalten". Diese Vertrauensaufbau sei ein beabsichtigter Lerneffekt, erzählt Joschonek. Im Vordergrund steht für Betreuer und Jugendliche aber vor allem eines: "Das Wichtigste am Klettern ist der Spaß." (b0997/7.5.1998)

### Für Jugendliche entsteht ein "Kloster auf Zeit" in Asel

(Asel/Kr. Wittmund (epd). Die Evangelische Jugendbildungsstätte Asel soll nach einem Beschluß des Kuratoriums der Einrichtung ab September ein "Kloster auf Zeit" beherbergen. Sechs Jugendliche können dort ein halbes oder ein ganzes Jahr lang in einer verbindlichen christlichen Lebensgemeinschaft wohnen, sagte Leiter Pastor Michael Hagen am Dienstag dem epd. Gerade angesichts der derzeit "großen Orientierungslosigkeit und Arbeitslosigkeit" unter Jugendlichen

sei das Angebot "richtungsweisend".

Gedacht sei an Schulabgänger oder Jugendliche, die auf einen Ausbildungsplatz warten. Sie hätten in solch einer Lebensgemeinschaft die Möglichkeit, sich in vielem auszuprobieren und durch gemeinsame Gespräche und Mitarbeit eigene Glaubensfragen zu lösen, sagte Hagen. Unter anderem sollen sie Konfirmandengruppen, Freizeiten, Projekte und Seminare im Haus sowie kirchliche Angebote auf Campingplätzen der Region begleiten. Weiter sollen sie jugendgemäße Andachten in der Aseler Kirche vorbereiten und besondere Angebote für ostfriesische Kirchengemeinden und -kreise entwickeln.

Der Jugendausschuß der hannoverschen Landessynode begrüßt nach Angaben seines Vorsitzenden Professor Detlef Niklaus (Dassel) diese Initiative. Man wolle weitere Projekte dieser Art in der Landeskirche unterstützen. Das Leben in Kommunitäten, Klöstern und Gemeinschaften solle stärker gefördert oder durch neue Institutionen gestärkt werden, die ähnlich arbeiten, sagte Niklaus. Synode und Landeskirchenamt sollten regionale und dezentrale Einrichtungen wie Asel dabei unterstützen. (b11074/11.5.1998)

### 1200 Schüler protestieren in Hannover gegen Kinderarbeit

Hannover (epd) Rund 1.200 Kinder aus hannoverschen Schulen haben im Mai in der Innenstadt Hannovers gegen Kinderarbeit in der Dritten Welt demonstriert. Auf der Kundgebung, die den "Internationalen Marsch gegen Kinderarbeit" unterstützen sollte, begrüßte Oberbürgermeister Herbert Schmalstieg eine Delegation von 25 Jugendlichen aus Asien und Afrika, die für zwei Tage in Hannover Station macht. Die zwölf- bis 29jährigen ehemaligen Kinderarbeiter wollen auch in hannoverschen Schulen über die Ausbeutung in ihren Heimatländern berichten.

Während der Demonstration stellten die hannoverschen Schüler als Steinklopfer und Teppichweber den Alltag von Kinderarbeitern dar. Außerdem boten sie sich den Passanten als Schuhputzer an. "Weltweit arbeiten 250 Millionen Kinder unter schrecklichen Bedingungen", erklärte der evangelische Stadtjugendpastor Martin Bergau in seinem Redebeitrag. (1104/13.5.1998)

### Internationaler Jugendtreff zur Expo am Maschsee geplant

Hannover (epd). Eine Jugendstadt mit bis zu 1.000 Übernachtungsmöglichkeiten für Jugendliche aus aller Welt wird zur Expo auf einem rund 20.000 Quadratmeter großen Gelände am Maschsee in Hannover entstehen. Die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (aej) hat unter Leitung von Friedhelm Sachse das Expo-Projekt "Internationaler Jugendtreff als Begegnungszentrum der Jugend" ins Leben gerufen. Die Jugendstadt sei ein Unterprojekt des Gesamtvorhabens "Stadt als sozialer Lebensraum", sagte Sachse am Freitag dem epd. Im Zentrum dieser Stadt in den Leineauen stehe unveränderlich ein ökumenischer und spiritueller Ort, voraussichtlich in Form eines Kirchturms. Der Jugend-

treff sei jedoch "kein kircheninternes Angebot". Der übrige Teil der "Stadt" bestehe aus einem neuartigen Stecksystem mit beweglichen Bauelementen wie zum Beispiel schweren Zeltplanen. Dieser Stadtteil solle ständig in Bewegung sein, immer wieder umgebaut werden und so eine sich entwickelnde Stadt darstellen.

Das Zentrum, ein "Raum der Stille", diene als Orientierungshilfe und sei Mittelpunkt zweier Achsen, die wiederum die Innenstadt Hannovers mit der Natur, den ländlichen Leineauen, verbinden. Die beweglichen Bauten um die Mitte herum seien der "Clou" des Projektes, erklärte Sachse. Die architektonische Lösung sei symbolisch zu sehen für die Aufgabe der Kirche, Beständigkeit mit Flexibilität zu vereinen, sagte Sachse. Die Jugendlichen sollten mit der mobilen Stadt die Gelegenheit haben, an einem Gestaltungsprozeß mitzuwirken. Ein umfangreiches Programm mit Workshops und Kulturveranstaltungen ist geplant. (b1247/29.5.1998)

### Braunschweiger Kirchen als "spannende Lernorte"

Braunschweig (epd). Die mittelalterlichen Stadtkirchen in Braunschweig sind nach den Worten des evangelischen Pfarrers Peter Hennig "spannende Lernorte". Der stellvertretende Leiter des Amtes für Religionspädagogik in Wolfenbüttel hat jetzt auf 100 Seiten Materialien zur Erkundung von St. Aegidien, St. Martini, St. Katharinen und St. Andreas herausgegeben. Die "Entdeckungen in Braunschweiger Kirchen" sind als Sonderheft der religionspädagogischen "braunschweiger beiträge" erschienen.

In den Kirchen lassen sich, wie Hennig herausstellt, die Geschichte des Stadtteils, die Kunstfertigkeit der Bauleute und Handwerker, die Darstellung biblischer Geschichten in Bildern und anhand von Grabdenkmälern das Verständnis von Tod und Auferstehung erkunden. Reizvoll seien die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze für in dem Heft, sagte Hennig am Mittwoch dem Evangelischen Pressedienst (epd).

Das Heft kann für 7,50 Mark unter anderem beim Stadtkirchenverband, Schützenstraße 23, bezogen werden. (b1268/3.6.1998)

### "Freiwillige Leistungen der Jugendhilfe bald Luxus"

Celle (epd). Der Hildesheimer Oberstadtdirektor Konrad Deufel (CDU) hält es für unvermeidlich, daß die Kommunen ihre Angebote für Jugendliche reduzieren. "Schon jetzt werden in Hildesheim 40 Prozent aller Ausgaben nur für Sozial- und Jugendhilfe aufgewendet. Der Trend ist steigend, bei sinkenden Steuereinnahmen", sagte Deufel am Dienstag abend in Celle auf einer bundesweiten Fachtagung der "Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe" (AFET).

Deufel kritisierte den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz als "große Bedrohung" für die Jugend. Die Kommunen würden durch immer neue gesetzliche Leistungen für Kinder und Jugendliche in Zeiten knapper Kassen dazu gezwungen, ihre freiwilligen Leistungen einzuschränken.

Als "Schnapsidee" bezeichnete die Celler Sozialdezernentin und AFET-Vorsitzende Sigrid Maier-Knapp (FDP) Vorschläge aus der CDU, das Kindergeld für straffällig gewordene Jugendliche zu kürzen: "Man darf Eltern nicht materiell dafür bestrafen, wenn sie ihre Kinder nicht erziehen können." Deufel forderte eine Sozialbilanz beim Umgang mit schwierigen Jugendlichen. "Ein Jugendlicher in einem Heim kostet uns jährlich 80.000 Mark. Mit diesem Geld kann man einen Arbeitsplatz in einem Jugendzentrum schaffen und dazu beitragen, daß weniger Jugendliche ins Heim kommen", sagte Deufel, Mitglied im Sozialausschuß des Deutschen Städtetages.

Jugendliche sind nach Ansicht von Rolf Negele vom Diakonischen Werk Rosenheim nicht schwieriger als früher, aber wegen mangelnder Gelder habe man nur noch mit denen zu tun, die Probleme bereiten. Seit Jahren steige die Zahl der Jugendlichen, die "betreut wohnen": Jugendliche mit einer eigenen Wohnung, die regelmäßig in Kontakt mit Sozialarbeitern stehen. Ein Heimplatz koste täglich zwischen 220 und 280 Mark, betreutes Wohnen dagegen nur 90 Mark, sagte Negele. Nach Negeles Erfahrungen gibt es bei vielen Städten und Gemeinden Gesetzesbrüche: "Ein Jugendlicher bekommt die nötige Hilfe, einem anderen in derselben Lage wird sie verweigert." Nur ein starker freier Träger der Jugendhilfe wie das Diakonische Werk könne solche Praktiken offen kritisieren, kleine Träger seien von der Gunst der Kommunen abhängig. (b1265/3.6.1998)

### **"Ausstellung zeigt Bibel als spannendes Lebensbuch"**

Hannover (epd). Nach sechsjähriger Planung eröffnet die Hannoversche Bibelgesellschaft im Juni das erste Bibelzentrum Niedersachsens im Kloster Marienwerder. Das Zentrum ist mit insgesamt 700.000 Mark von der Klosterkammer Hannover, der Deutschen Bibelgesellschaft und der Hannoverschen Bibelgesellschaft finanziert worden. Es soll die Bibel als "spannendes Lebensbuch" vorstellen und Besuchern einen Zugang zur Heiligen Schrift ermöglichen, sagte Hartmut Badenhop, Vorsitzender der hannoverschen Bibelgesellschaft, am Mittwoch vor Journalisten in Hannover.

Das Zentrum wende sich nicht nur an Bibelkenner, sondern auch an Menschen, die im Umgang mit der Bibel ungeübt sind, sagte Badenhop. Bundesweit seien in den vergangenen zehn Jahren 16 Bibelzentren entstanden. Im renovierten, 290 Quadratmeter großen Dachstuhl des 800 Jahre alten evangelischen Klosters Marienwerder zeigt das Bibelzentrum neun Lebensstationen von der Geburt bis zum Tod. (b1275/3.6.1998)

### **"Unerzogene Kinder unerzogener Eltern" machen Lehrern Probleme**

(rb) Hannover.- An den niedersächsischen Schulen wachsen anscheinend die Probleme "mit unerzogenen Kindern unerzogener oder erziehungsunwilliger Eltern". Darauf hat der Vorsitzende des Philologenverbandes, Neßler, aufmerksam gemacht. Nach seiner Ansicht wird die Erziehung in den Schulen schwierig bleiben, weil der gesellschaftliche Grundkonsens über Erziehungsziele und Erziehungsstile verlorengegangen ist, und der Erziehungsauftrag von einem Teil der Eltern nur unzureichend wahrgenommen wird. Neßler

nennt als Beispiel das Verhalten eines Göttinger Gymnasiasten, der sich mit den Worten, "dafür sind doch die Putzfrauen da", geweigert hat, Papier auf dem Schulhof aufzulösen: als der Junge daraufhin zu einem Extra-Hofdienst eingeteilt wurde, hat sich der Vater massiv bei der Schulleitung beschwert und sogar mit Klage gedroht. Ein anderer, erst 14 Jahre alter Schüler, ist nach den Angaben Neßlers nach Hause geschickt worden von seiner Schule, weil er alkoholisiert war; der Vater hat sich daraufhin beschwert und erklärt, "mein Sohn kann selbst entscheiden, ob er Alkohol trinkt oder nicht". Neßler bedauert, daß die berechnete Anwendung von sogenannten Erziehungsmitteln gegenüber Schülern von manchen Erziehungsberechtigten nicht selten distanziert aufgenommen wird oder sogar auf Unverständnis stößt und Beschwerden auslöst. Die Gesellschaft müsse sich aber darüber im klaren sein, daß erfolgreiches Lernen ohne ein Mindestmaß an Ordnung und ohne Beachtung sozialer Regeln nicht möglich sei. Er halte es für fatal, wenn immer mehr Lehrer bei gemeinschaftsschädigendem Verhalten von Schülern wegsähen, nur weil sie sich alleingelassen fühlten; wirksame Erziehung sei nur durch gemeinsames Handeln von Eltern und Schule vorstellbar. (5.6.98)

### **Berufsschullehrer gegen regionalisierte Lehrerfortbildung**

(rb) Hannover.- Die Berufsschullehrer haben die Befürchtung, daß ihre Fortbildung weiter eingeschränkt wird. Der Vorsitzende des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen, Schröder, vertritt die Ansicht, schon bisher habe sich das Land nur am Rande um die Fortbildung der Berufsschullehrer gekümmert, so daß Gewerkschaften, Lehrerverbände und Kammern mit hätten einspringen müssen. Unter Hinweis auf die hohe fachliche Spezialisierung des berufsbildenden Systems wendet sich Schröder entschieden gegen die Absicht, auf Bezirksebene Beratungsagenturen für die Fortbildung einzurichten, die alle Schulformen umfassen sollten, in der Praxis aber nach seiner Meinung völlig überflüssige Instrumente der Selbstbeschäftigung sein werden. Der Vorsitzende des Lehrerverbandes DLN, Spreckels, hat die Befürchtung geäußert, daß die gesamte Lehrerfortbildung zugrunde gerichtet wird durch die beabsichtigte Verlegung der Veranstaltungen in die unterrichtsfreie Zeit. (10.6.1998)

### **Handwerk beklagt unzulängliche Qualifikation der Schulabgänger**

(rb) Hannover.- Das Handwerk bleibt bei seiner Auffassung, daß ein Teil der Schulabgänger unqualifiziert ins Leben entlassen wird. Der osnabrück-emsländische Handwerkskammerpräsident Haug hat erneut betont, daß das gesellschaftliche Verantwortungsbewußtsein jedes Meisters überfordert werde, wenn er Lehrlinge ausbilden solle, die nicht die einfache Rechenaufgabe 4 plus 5 mal 3 richtig lösen könnten. Haug beklagt, daß über Ausbildung und Lehrstellen öffentlich fast nur als Zahlenproblem diskutiert werde, aber zu wenig als Qualitäts- und Strukturproblem.

### **Mehr Mitsprache für Frauen in den Kirchengemeinden**

Lüneburg/Uelzen (epd). Mehr Mitsprache und Entscheidungsbefugnisse für Frauen in den Kirchen-

gemeinden fordert die Geschäftsführerin der Frauenarbeit im evangelischen Sprengel Lüneburg, Eva-Maria Seifert. Im Gespräch mit dem epd zog Seifert Bilanz der "Ökumenischen Dekade Solidarität der Kirchen mit den Frauen". 1988 hatte der Ökumenische Rat der Kirchen in Genf die "Dekade" ins Leben gerufen. Für zehn Jahre sollten in den Kirchen weltweit Anliegen und Beiträge von Frauen verstärkt in den Blick genommen werden.

Auch 1998 mit dem offiziellen Ende der Dekade seien noch nicht alle Ziele erreicht, so Seifert. Es müsse zu einer Auseinandersetzung mit der feministischen Theologie kommen, das sei bisher kaum geschehen. Die Kirche müsse sich mit dem Thema "Gewalt" beschäftigen und gegen die Ausgrenzung ausländischer Frauen eintreten. Weltweit werde "lebendiges Gemeindeleben" vorrangig von Frauen gestaltet. Kirchenleitungen müßten das wahrnehmen, forderte sie. Ein Erfolg der Dekade sei, daß Frauen selbst ein verändertes Bewußtsein für ihre Gaben und ihre Autorität hätten. Ein Indiz dafür sei der gestiegene Anteil von Frauen in den Kirchenvorständen.

Informationen erteilen die Pfarrämter oder die Beauftragten für Frauenarbeit in den Kirchenkreisen. (b1353/10.6.1998)

### **Lehrerverband sieht die Fortbildung vor dem Ruin**

(rb) Hannover.- Das neue Lehrerfortbildungskonzept der forschen Kultusministerin Jürgens-Pieper ist vom Vorsitzenden des Lehrerverbandes DLN, Spreckels, verrissen worden. Die geplante Verlagerung der gesamten Fortbildung in die unterrichtsfreie Zeit nennt er völlig verfehlt, damit wird nach seiner Ansicht die Fortbildung zugrunde gerichtet: ein Beitrag des Landes zur Verbesserung von Unterricht und Erziehung finde dann nicht mehr statt. Spreckels weist darauf hin, daß die Lehrerfortbildung immer dort mit großem Interesse aufgenommen wurde, wo gute Qualität unter zumutbaren Bedingungen geboten wurde. Ein Zusammenstauchen regionaler Fortbildungsveranstaltungen auf kurze Nachmittagsangebote bedeute jedoch Stückwerk und werde zu einer massiven Verdrossenheit der bislang nachweislich fortbildungswilligen Lehrerschaft führen. Die Konzentration auf Wochenenden und wenige ernsthaft nutzbare Wochen der unterrichtsfreien Zeit stoße auf unüberwindbare Schwierigkeiten, weil unter diesen Bedingungen viel zu wenig Kursleiter, Referenten und Tagungsstätten zur Verfügung stünden. Spreckels nannte die Überlegungen der von den Grünen zur SPD gekommenen Kultusministerin unverständlich und sieht das Fortbildungsangebot bereits vor dem Ruin. (16.6.1998)

### **Kultusministerin will Praxissemester für angehende Lehrer**

(rb) Hannover.- Kultusministerin Jürgens-Pieper hat die Absicht, in der Lehrerausbildung ein Praxissemester einzuführen, von dessen Bestehen möglicherweise sogar die Zulassung zum zweiten Teil des Studiums abhängig gemacht werden soll. Vor dem Kultusausschuß hat sie kürzlich angekündigt, daß diese Neuerung jetzt debattiert werden soll, wobei dieser stärkere Praxisbezug nicht nur für die künftigen Berufsschullehrer geschaffen werden müsse, sondern auch für die

Lehrer der allgemeinbildenden Schulen. Nach ihrer Ansicht ergeben sich aus diesen Überlegungen Anerkennungsfragen für die KMK sowie Notwendigkeiten für eine Änderung des Beamtenechtsrahmengesetzes. Die Debatte müsse mithin behutsam geführt werden, begonnen werde in der Kultusministerkonferenz. Eines der Probleme ist nach ihrer Darstellung, ob beispielsweise der 24monatige Vorbereitungsdienst sich verkürzen läßt durch eine Anrechnung des Praxissemesters. Vor dem Hintergrund der Ausbildungsschwierigkeiten hält Jürgens-Pieper außerdem eine enge Kooperation der Schulen mit den Betrieben für erforderlich. Die Lehrer, für die eine Vorbereitung der Jugendlichen auf die berufliche Ausbildung eine Querschnittsaufgabe für alle Fächer sei, müßten vermutlich schließlich sogar den einen oder anderen Schüler an die Hand nehmen und mit ihm bei der Lehrstellensuche die Betriebe abklappern, was aber nur sinnvoll sei, wenn die Lehrer die Betriebe auch kennen. (27.6.1998)

### Kirche geht neuen Weg zur Integration Behinderter

Bissendorf (b.r.) – "Warum tut man sich so schwer, es miteinander auszuhalten?" fragte Dr. Gerhard Borne und sprach damit die Schwellenängste bei der Begegnung mit behinderten Menschen an. Während des religionspädagogischen Tages des Sprengels Osnabrück in Bissendorf wurde es als eine wichtige Aufgabe der Kirche bezeichnet, Behinderte in das kirchliche und gesellschaftliche Leben zu integrieren.

"Integration als Aufgabe kirchlichen Handelns", so lautete das Thema des 2. Religionspädagogischen Tages, der von der Landessuperintendentin Doris Janssen-Reschke und dem Religionspädagogischen Institut Loccum im Gemeindezentrum Wissingen organisiert worden war.

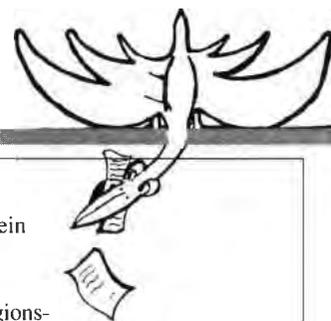
Kirchengemeinden müssen nach Auffassung von Gastreferent Pastor Gerhard Borne Orte der Gemeinsamkeit, des Widerstandes, der Solidarität und Lebensfreude sein. Aufgabe der Kirche sei auch, Brennpunkte offen anzusprechen. Der Geistliche,

der anschaulich über seine Konfirmandenarbeit mit behinderten Jugendlichen berichtete, machte den kirchlichen Mitarbeitern Mut, sich der Arbeit mit Behinderten zu stellen.

In fünf Arbeitsgruppen mit zehn Referenten beschäftigten sich die teilnehmenden Pastoren, Diakone, Erzieher und Heilpädagogen mit dem Thema. Angestrebt wird engagiertes Handeln, so wie es auch Landessuperintendentin Doris Janssen-Reschke in ihrer Eingangspredigt angesprochen hatte, als sie das öffentliche Desinteresse zum Tag der Gleichberechtigung Behinderter bedauerte.

Eine möglichst frühzeitige gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder ist nach einer Zusammenfassung der Workshopergebnisse Garant für den späteren unverkrampften Umgang mit Behinderung. Ihre erklärten Ziele wollen die Mitarbeiter der evangelischen Kirche nicht zu hoch stecken. Aufgrund der Erfahrungen mit vielfachen Rückschlägen wollen sie vielmehr den Weg der kleinen Schritte gehen. (NOZ, Mai 1998)

## Aus dem Schnabel gefallen



„Ringler, der Referendar, hatte es übernommen, für das religionspädagogische Ausbildungsseminar ein Unterrichtsmodell 'Weihnachten in der Konsumgesellschaft' zu entwerfen.

Er hätte kein Lehrer werden sollen. Es hatte sich da vertan, gewaltig vertan.

Lehrer sein war schon schlimm genug. Viel schlimmer aber war, zum Lehrer ausgebildet zu werden. Im religionspädagogischen Fachseminar kam es darauf an, die richtige Gesinnung an den Tag zu legen. Was die richtige Gesinnung war, das legte der Fachleiter für das Fach Religion in freier Diskussion mit den Referendarinnen und Referendaren fest. Diese Diskussion bestritt er notfalls auch alleine. Meistens war Notfall. Fachleiter Sankerl war ein progressiver Katholik, der gelegentlich für 'Publik-Forum', das Zentralorgan des kritischen Katholizismus, Rezensionen schrieb.

Für Fachleiter Sankerl kam es im Religionsunterricht in erster Linie auf Umerziehung an. 'Frohbotschaft statt Drohbotschaft', das war sein Programm. Außerdem sollten die Kinder lernen, daß der liebe Gott kein alter Mann mit Bart, sondern ein unsichtbarer Naturschützer weiblichen Geschlechtes war, der beziehungsweise die es gern sähe, daß alle Europäer sich in südamerikanischen Basisgemeinden zusammenschlossen, sich beim Gottesdienst geschwisterlich die Hände zum Friedensgruß reichten und schunkelnd deutsche Kirchentagslieder sangen oder 'We shall overcome'.

Ringler überlegte ernsthaft, ob er sich einen Bart stehen lassen sollte.

Trotz seiner starken Zweifel am Lehrerberuf hatte er den Ehrgeiz, eine vorzügliche Prüfung zu machen. Wer die Ausbildung nicht mit Auszeichnung abschloß, hatte keine Chance, eine Anstellung zu bekommen. Er würde also eifrig mitmachen müssen, immer vorne dran sein müssen.

Er hatte das Milieu studiert, war in die Abendgottesdienste der Frankfurter Basisgemeinde 'Camillo Torres' gegangen, in der zwei seiner Mitreferendarinnen aktiv waren, hatte alle geschwisterlich umarmt und sich von allen geschwisterlich umarmen lassen, hatte bei den Tischgottesdiensten, wenn alle möglichst authentisch 'letztes Abendmahl' spielten, sich bis zum Anschlag 'ein Stück weit' eingebracht, indem er allen irgendwie seine Befindlichkeit und Betroffenheit als Referendar unter besonderer Berücksichtigung der Ausbeutung der dritten Welt dargelegt hatte, und daß er irgendwie im Begriff stehe, 'vor Ort, ein Stück weit' dazu beizutragen, ein Bewußtsein von unten zu schaffen, und daß er als Referendar, der ja irgendwie auch ein Stück weit ausgebeutet sei, diese Solidarität besonders gut leben könne, weil er ja irgendwie am eigenen Leibe, sozusagen sinnlich, ein Gefühl für Ausbeutung zu entwickeln im Begriffe sei.

Einige hatten ihn zwar komisch angeschaut, als er die lange Diskussion über Authentizität vom Zaune brach und sehr umständlich und ausführlich seinen Antrag begründete, statt französischem Weißbrot für das 'Brotbrechen' Türkenfladen zu nehmen, als kleines Zeichen wenigstens für multikulturelle Solidarität mit den Türken. Schließlich war Jesus irgendwie auch Orientale gewesen und kein Franzose und überhaupt sei Frankreich eine Atommacht, die auf dem Mururoa-Atoll...

Er hatte es immer geschafft, ernst zu bleiben. Es war nicht einfach. Besonders war er darauf stolz, daß es ihm gelungen war, als einziger Mann in den Arbeitskreis 'feministische Theologie' aufgenommen zu werden. Er hatte den Schwestern im Herrn in aller Sanftmut damit gedroht, sie als krasse Rassistinnen zu betrachten, wenn sie ihn nicht aufnehmen. Gleichzeitig hatte er ihnen angeboten, seine 'weiblichen' Anteile, die er ja als Mann durchaus, wenn auch nicht so üppig besitze, restlos zu mobilisieren und sich bedingungslos für das Priestertum der Frau zu engagieren. Ehrenfeminist, das hatte er schon immer werden wollen."

aus: Eckhard Nordhofen: Die Mädchen, der Lehrer und der liebe Gott, Stuttgart (reclam) 1998, S. 136-138

Dietmar Peter

## “Christus, die zarteste Erlösung, seit es die Versuchung gibt”

In den bundesrepublikanischen Medien werden täglich etwa 3000 Werbefotos abgesetzt. Es ist offensichtlich, daß die Medienkultur der Alltagswelt, und da besonders die Werbung, die kindliche und jugendliche Lebenswelt längst erschlossen und sich deren Suche nach Neuem und Action zunutze gemacht hat. Kinder sind nachmittags und in den Morgenstunden der Wochenenden einer regelrechten Werbesintflut ausgesetzt, wobei die Spots nicht selten direkte Kaufappelle aussprechen (was die Werberichtlinien verbieten) oder ausgesprochen subtil wirken (eine Stimme, die wie Käpt'n Blaubär klingt, wirbt für Fischstäbchen).

1995 stellte die Düsseldorfer *Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein Westfalen (LfR)* eine Studie zum Thema ‚Fernsehwerbung und Kinder‘ vor, um der Diskussion empirische Grundlagen zu verleihen. Dabei wurde deutlich, daß vor allem Vorschulkinder Werbung und Programm nur schwer unterscheiden können. Insbesondere in den Fällen, in denen Werbung programmnahe untergebracht sei (z.B. bei Gewinnspielen), fällt dieses auch noch älteren Schulkindern ausgesprochen schwer. So vermischt sich die Trivialkultur jugendlicher Lebenswelt mit der Ästhetik der Medienindustrien, die damit wiederum zum Motor für Moden und Lebenseinstellungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden. Werbung bestimmt somit einen Teil der täglichen Lebensbewältigung und kann zur Baustelle eigener Identitätsarbeit werden. Die Schaffung einer angemessenen Medienkompetenz drängt sich daher den Zielkatalogen schulischer Rahmenlehrpläne in besonderer Weise auf.

Ein interessantes Angebot in diesem Zusammenhang findet sich unter der Adresse: <http://www.feg.pai.com/werbung>. Unter der Überschrift ‚Nichts ist unmöglich... Werbung mal anders‘ hat der Informatiker Johannes Plenio Werbesprüche aus Zeitungen und Fernsehen mit Inhalten christlichen Glaubens vermischt und sie auf den Seiten der Freien Evangelischen Gemeinde München-Nord veröffentlicht. Hier sind unter anderem Slogans wie ‚Gott – der tut was‘, ‚Hier ist Jesus, hier tanken Sie auf‘ oder ‚Christus, die zarteste Erlösung, seit es die Versuchung gibt‘ zu finden. Die Illustrationen der ursprünglichen Werbesprüche sind dabei erhalten geblieben und sorgen für einen hohen Wiedererkennungswert. Die dargebotenen Seiten lenken die

Aufmerksamkeit auf die Austauschbarkeit von Werbebotschaften und rücken gleichzeitig Inhalte der Religion ins Zentrum. Alle entworfenen Slogans eignen sich besonders gut als Einstiegsmedien zum Thema ‚Werbung‘ im Kontext des Religionsunterrichts. Sie können ebenso als Anregung dienen, um weitere Werbebotschaften entsprechend zu verändern. Die meisten Grafiken stehen als hochauflösende TIFF-Dateien zum Download (802 KB) zur Verfügung. So können sie mittels eines Bilderverarbeitungsprogramms weiterverarbeitet und in entsprechender Größe auf Papier oder Folie ausgedruckt werden. Daneben hält das Angebot die Möglichkeit vor, sich in ein Gästebuch einzutragen und an einem Online-Forum teilzunehmen.



Tessen v. Kameke

## Pressekonferenz zum Schülerlandeswettbewerb 1998/99 „Protestantische Profile in Niedersachsen“

Zur Vorstellung des Schülerwettbewerbs „Protestantische Profile in Niedersachsen“ veranstaltete das RPI Loccum am 19. Juni 1998 eine Pressekonferenz in Hannover. Unter der Moderation von Armin Pollehn, Pressesprecher der Hannoverschen Landeskirche, sprachen Journalisten mit RPI-Dozent Michael Wermke, Oberlandeskirchenrat Ernst Kampermann, Karin Aulike, Lehrerin am Gymnasium Johanneum in Lüneburg, sowie Nadine Gach



v.l.n.r.: Die Herren Wermke, Kampermann, Pollehn

und Alexander Wittneben vom Religionskurs der 12. Klasse des Johanneums. „Wir erwarten, daß der Religionsunterricht durch den Wettbewerb interessanter wird,“ erklärten die beiden Oberstufenschüler ihre Motivation für die Teilnahme. Sie finden besonders spannend, daß der Religionsunterricht durch neue praxisbezogene Unterrichtsmethoden „lebendig und greifbar“ zu werden verspricht. Der Schülerwettbewerb bringt ihnen einen Motivationsschub.

Zusammen mit ihrer Lehrerin Karin Aulike wollen sie protestantische Profile im benachbarten Hannoverschen Wendland aufspüren und besprechen. Am Beispiel des prominenten Atomkraft- und Castorgegners Graf Bernstorff und anderen Aktiven soll politisches Engagement, das sich aus christlicher Überzeugung herleitet, aufgezeigt und auf seine Grundlagen hin befragt werden. Dazu Karin Aulike: „Die Kirche hat einen Öffentlichkeitsauftrag. In Zeiten der Bedrohung kommt ihr eine Wächterrolle zu.“

Ziel des Wettbewerbs ist, Anstöße zur Auseinandersetzung mit protestantischer Kultur in Niedersachsen zu geben. Protestantisches „Profil“ ist dabei im doppelten Sinne zu verstehen: einerseits soll das christlich motivierte Handeln als Ausdruck eines Menschen mit Profil untersucht werden, andererseits kommt der Eindruck, die Persönlichkeit dieses

profilierten Menschen in den Blick. Michael Wermke betont, daß hier durchaus auch schillernde Persönlichkeiten Gegenstand der Untersuchung sein können: „Man lernt auch aus den Fehlern.“ Entscheidend ist die theologische Auseinandersetzung mit der christlichen Begründung des politischen, sozialen und kulturellen Einsatzes. Ein Vergleich mit entsprechenden ethisch begründeten Konzeptionen ermöglicht, die eigene, protestantisch geprägte Identität zu entdecken, um von hier aus Perspektiven eines künftigen Engagements von Christinnen und Christen in der Gesellschaft zu entwickeln.

Der Wettbewerb soll so zu fundierter Orientierung gerade auch im ökumenischen Dialog verhelfen.

Zudem geht es um eine Bewußtmachung und Bekräftigung des Religionsunterrichts an den Schulen, so OLKR Kampermann. Die Hanns-Lilje-Stiftung der ev.-luth. Landeskirche Hannovers fördert den Landeswettbewerb, um das Fach Religion als ordentliches, auch abiturrelevantes Lehrfach zu stärken. Beabsichtigt ist, den Religionsunterricht als kompetenten Ansprechpartner bei gegenwartsrelevanten Fragen und damit als interessante und notwendige Bereicherung der Schule zu profilieren.

Mit Beginn des kommenden Schuljahres können sich Arbeitsgemeinschaften, Kurse, aber auch einzelne Schülerinnen

und Schüler zu dem Wettbewerb anmelden. Eingeladen, daran teilzunehmen, sind Schülergruppen des Evangelischen Religionsunterrichts der Sekundarstufe II an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien in Niedersachsen.

Bis zum Juli 1999 müssen die mindestens 15-seitigen schriftlichen Wettbewerbsbeiträge (zuzüglich Materialien) im Religionspädagogischen Institut in Loccum eingereicht sein. Sie werden

mit Preisen im Gesamtwert von 6000,- DM prämiert. Die Würdigung der Beiträge soll durch Landesbischof Christian Krause im Rahmen der Jahreskonferenz Gymnasien vom 30.9. bis 1.10.1999 in Loccum erfolgen.

Nähere Informationen zum Schülerlandeswettbewerb sind im Loccumer Pelikan 2/98 abgedruckt oder bei Michael Wermke zu erhalten über das RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum, **Tel. 05766-81139, Fax: 05766-81184, E-mail: RPI.Loccum@t-online.de**. Im September erscheint ein Informationsbrief. Am schnellsten und aktuellsten wird zudem informiert, wer sich über das Internet einklickt unter <http://www.evika.de/extern/rpi/rpi.html>.

### Schirmherr

**Landesbischof Christian Krause**, Vorsitzender des Rates der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen

### Jury

**Prof. Rolf Wernstedt**, Präsident des Niedersächsischen Landtages

**Prof. Dr. Jürgen Heumann**, Hochschullehrer am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Michael B. Berger**, Journalist der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung

**StD Anita Schröder-Klein**, Fachberaterin für evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien bei der Bezirksregierung Lüneburg

### Wettbewerbskoordinator

**Michael Wermke**, Dozent am Religionspädagogischen Institut der ev.-luth. Landeskirche Hannovers in Loccum

# Buchbesprechungen

## Fichtl, Friedemann:

### Der Teufel sitzt im Chorgestühl

Ein Begleitbuch zum Entdecken und Verstehen alter Kirchen und ihrer Bildwelt.

Verlag am Eschbach, Eschbach 1996, 120 S., 28,- DM

Das in überarbeiteter Neuauflage erschiene, illustrierte Sachbuch kommt all jenen entgegen, die z.B., für "kirchenpädagogische" Unterrichtsgänge ihr kunsthistorisches Wissen über den Lernort Kirche vertiefen möchten: Nach einer Einführung in das "Himmliche Jerusalem als Leitmotiv des Kirchenbaus" folgt in sechs weiteren Kapiteln ein chronologischer Abriss von der Hauskirche der ersten Christen und deren Sinnbildern über die frühchristliche Basilika, die "romanische Kirche als Himmelsburg", die gotische als "Abbild des Universums" (mit ihrer reichen Symbolik des Lichtes, der Farben, Maße und Zahlen ...) bis zur "Predigtkirche der Reformation" und der barocken Kirche als "Schauplatz des Himmels". Kenntnisreich werden jeweils Architektur und Theologie in Beziehung gesetzt, um die zu Stein und Glas geronnene Kirchengeschichte wieder lebendig werden zu lassen.

Siegfried Macht

## Macht, Siegfried:

### Noch lange nicht ausgedient

Neue Lieder für Schule und Gemeinde.

Strube Verlag, München 1997.

Liederbuch DIN A4, 121 S., 18,- DM, 2 CD's im Doppelpack 30,- DM

Wenn auch viele Lieder der Sammlung bereits in der Grundschule praktizierbar sind, so dürfte die volle Nutzung doch erst in Orientierungsstufe und Konfirmandenunterricht erreicht werden: Hier erst kommen dann auch die originellen Texte zum Tragen, für die der Autor neben eigenen Arbeiten auch auf Perlen überlieferter Spruchdichtung sowie auf Texte von Ernesto Cardenal, Schalom Ben Chorin, Andreas Gryphius, J. Wolfgang Goethe, Peter Hacks, Heinrich Heine, Mascha Kaleko, Jochen Klepper, Martin Luther, Kurt Marti, Christa Reinig, Wilhelm Willms u.a. zurückgegriffen hat.

Von der stilistischen Vielfalt der Melodien und Arrangements, vom Kanon bis zum jazzigen Sacro-Pop, teils meditativ, teils fetzig, hier eher folkig, da eher liturgisch gibt die umfangreiche Doppel-CD mit einer Auswahl von 32 der knapp 140 Lieder einen guten Eindruck. Wer lieber live musizieren möchte, findet zahlreiche Tips und Begleitstimmen im Liederbuch, das darüber hinaus mit einigen kurzen theologischen Reflexionen und gelegentlichen Anregungen zu den Liedern korrespondieren-

den Tänzen (auch im Booklet der CD) fast den Charakter eines Werkbuches trägt.

Die übersichtliche Gliederung in 10 Unterkapitel bringt Liedbeispiele zu nahezu allen religionspädagogisch relevanten Themen, wenn auch manche Querverbindungen erst entdeckt werden müssen, wozu ein Stichwortverzeichnis hilfreich gewesen wäre.

Rolf Peter Ingelhoff

## Johannes Schimanowski:

### G wie Glauben. Kursbausteine zur kirchlichen Alphabetisierung

Klett-Verlag, Stuttgart 1997.

ISBN 3-12-554922-1, 24,80 DM

Im Konfirmanden- und Religionsunterricht wird die Fähigkeit, (erfolgreich) lesen und schreiben zu können, häufig vorausgesetzt. Unterrichtsbücher und Materialien bis hin zur Bibel beinhalten meist viel Schrift und können deshalb auf Menschen, deren Lese- und Schreibfertigkeiten eingeschränkt sind, abschreckend wirken. Dadurch wird ihnen ein wesentlicher Zugang zu christlichen Glaubensinhalten erschwert bzw. vorenthalten. Jesus hat seine Lehre in einer oralen Kultur verbreitet und durch seine Mündlichkeit vielen Menschen einen Glaubenszugang ermöglichen können.

Auch wenn der geschriebenen Sprache in unserer Kultur eine immense Bedeutung zukommt, darf sie nicht als Abgrenzung, als Stigmatisierung von sogenannten "Randgruppen" führen, insbesondere dann nicht, wenn durch sie Glaubensfragen vermittelt werden sollen. Der Pfarrer Johannes Schimanowski kennt aus seiner Arbeit die Schwierigkeiten, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geschriebener Sprache haben können. Er erfährt täglich, daß der Alltag dieser Menschen – nicht zuletzt auch durch die mangelnden Fähigkeiten im Lesen und Schreiben – aus anderen Problemen besteht, als wir – als alphabetisierte Akademiker, Pädagogen, Erzieher o. ä. – sie uns vorstellen können. Obdachlose Jugendliche, "verachtete" Ausländer etc. finden in herkömmlichen Unterrichtsmaterialien meist keine Repräsentation ihrer Interessen.

Anliegen des Arbeitsmaterials ist es, möglichst vielen Menschen einen Zugang zu Glaubensinhalten und zu Gott zu ermöglichen – und dies weitestgehend unabhängig von ihren Fähigkeiten in bezug auf die geschriebene Sprache.

Das vorliegende Arbeitsmaterial "G wie Glauben" ist deshalb als Bestandteil einer Elementarbildung, als Einweisung ins Christentum zu verstehen. Zu (fast) jedem "Buchstaben"/Graphem existiert in der Mappe ein Doppelbogen (4 DIN A 4 Seiten), der übersichtlich und leserfreundlich gestaltet ist:

Die erste Seite bietet Möglichkeiten, um mit dem jeweiligen Graphem "vertraut" zu werden, um selbst etwas zu schreiben, um aber

zugleich auch zum Nachdenken angeregt zu werden. Auf der zweiten Seite findet sich ein bebildeter Text mit drei bis vier Absätzen, der biblische Geschichten/Begebenheiten aufgreift und erzählt. Als "Übungsseite zu dem jeweiligen Graphem kann die dritte Seite verstanden werden: Buchstaben und Silben sollen zu einem Wort verbunden werden; aus einem Text, in dem das jeweilige Graphem (häufig) auftaucht, sollen Wörter, die dieses Graphem enthalten, herausgesucht werden; ein Merksatz schließt die Seite. Die vierte Seite enthält unterschiedliche Anregungen: meist sind es kreative Bastel- oder Handlungsanweisungen, aber auch Lücken- und/oder Reflexionstexte und aktuelle Themen beinhaltet diese Seite.

Die Sammlung der Bögen bietet die Möglichkeit zur individuellen Auswahl, so etwa analog zu Interessen oder religiösen Festen. Der Untertitel des Arbeitsmaterials betont, daß die Mappe nicht als *Alphabetisierungskonzept* verstanden werden darf und soll, sondern "Kursbausteine zur kirchlichen Alphabetisierung" liefert.

Dieses interessante Material unterstützt Kursleiter, Religionslehrer (insbesondere an Haupt- und Sonderschulen) oder andere im kirchlichen Bereich pädagogisch Tätige dabei, Menschen, die die geschriebene deutsche Sprache nicht oder nur rudimentär erworben haben (aber auch schreibkundigen Menschen), einen Zugang zum Glauben zu ermöglichen.

Ein Handbuch befindet sich in Vorbereitung. Ich bin gespannt...!

Claudia Osburg

**Comenius-Institut (Hrsg.) in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis: Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden**  
572 S., Gütersloh 1998, gebunden, DM 64,- (im RPI 38,- DM).

Nachdem 1984 ein erstes Handbuch für die Konfirmandenarbeit erschienen war, gibt es nun eine neue Orientierungshilfe, herausgegeben vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis in Sachen Konfirmandenarbeit. Damit liegt eine völlig neu zusammengestellte und umfassende Aufsatzsammlung mit einem Überblick über alle Aspekte einer Konfirmandenarbeit vor. Mit der Veränderung des Titels des Handbuches von einem "Handbuch für die Konfirmandenarbeit" zu einem "Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden" wird nicht nur ein Unterschied zum alten Handbuch markiert. Zugleich wird mit und in dem neuen Handbuch ernst gemacht mit dem für die Zukunft wichtigen Perspektivenwechsel. So stehen die Fragen, welche Kirche die Konfirmandinnen und Konfirmanden brauchen und wie die Jugendlichen begleitet werden können auf ihrem eigen-

ständigen Such- und Entscheidungsweg bzgl. Religion und Kirche, in vielen Beiträgen im Hintergrund.

Das neue Handbuch "will in einem veränderten Deutschland den Stand dieses kirchlichen Handlungsfeldes in seiner Vielfalt beschreiben sowie realistische Erwartungen und Maßstäbe skizzieren, an denen sich die Praxis orientieren kann" (S. 9). Diese dringend notwendige Standortbestimmung der 90er Jahre nimmt zunächst die "Jugendlichen im Konfirmandenalter" in den Blick mit Beiträgen zur Lebenswelt unter veränderten Bedingungen, dem Jugendalter als Zeit der Entwicklung und Religiosität der Jugendlichen. In einem zweiten Abschnitt wird dann der Blick auf die "Mitarbeitenden und die Gemeinde" gerichtet. In den verschiedenen Beiträgen werden dabei vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt, aber auch die Probleme bei einer konkreten Umsetzung benannt. Im dritten Abschnitt folgen Beiträge zur "Didaktik und Methodik der Konfirmandenarbeit". Hier wäre neben den angebotenen – teilweise sehr komprimierten – grundlegenden Entscheidungs- und Planungshilfen eine ausführlichere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religionspädagogischen Entwürfen und deren Bezügen zur Konfirmandenarbeit hilfreich gewesen. In einem vierten Abschnitt wird dann eine Reflexion der spezifischen Handlungsfelder der Konfirmandenarbeit dargeboten mit Blick auf den Gottesdienst, auf Taufe und Abendmahl, die Konfirmation, Konfirmandenelternarbeit, Bezüge zur Jugendarbeit und Schule, Jugendliche mit Behinderungen und die Aus- und Fortbildung für eine lebendige Konfirmandenarbeit. Hat diese Konzentration auf die spezifischen Handlungsfelder der Konfirmandenarbeit den Vorteil, die Jugendlichen als Subjekte mit eigenen Fragen und Beiträgen in den Vordergrund zu rücken, so treten doch Fragen der Kybernetik und der damit verbundenen Auswirkungen auf die verschiedenen gemeindepädagogischen Handlungsfelder in den Hintergrund. Im abschließenden fünften Abschnitt werden aus unterschiedlichen Perspektiven "Orientierung und Reflexionen" angeboten. Hilfreich und als Anzeige von Möglichkeiten und Problemen einer Konfirmandenarbeit wichtig sind hier besonders der Blick über die Grenzen in andere Länder, auf die auch in den westlichen Bundesländern angebotene Jugendweihe sowie der Bezug zur Firmung und religiösen Erziehung in anderen Religionen. Mit Hilfe der in den Beiträgen im Anhang angebotenen ausgewählten Literatur lassen sich gezielt Inhalte vertiefen. Das Schlagwortregister ermöglicht einen schnellen Zugriff auf Themen auch für die, für die die Zeit zum Lesen knapp ist. Diesem Handbuch ist eine weite Verbreitung in den Gemeinden und in der theologischen Ausbildung zu wünschen. Sicherlich kann es die jeweils vor Ort zu treffenden Entscheidungen und Gestaltungen nicht vorweg nehmen. Jedoch bietet es vielfältige Anregungen und einen guten Überblick über die zu beachtenden Aufgaben und Bereiche einer Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in einer Zeit des Wandels.

Carsten Mork

**Roland Degen/Inge Hansen (Hrsg.): Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen**  
Waxmann-Verlag, Münster, New York, München, Berlin 1998, 320 S., zahlreiche Abb., br. 38,- DM.

Wie kann die gebaute Überlieferung mit den Lebensgeschichten junger Menschen verbunden werden, so daß der Aufenthalt im Kirchenraum von diesen als sinnvoll angesehen wird? – Unter dieser Leitfrage haben sich das Comenius-Institut Münster/Berlin und ein seit 1990 bestehender Arbeitskreis von KirchenpädagogInnen zusammengesetzt für eine Zusammenstellung von 24 Beiträgen in dem nun vorliegenden Sammelband. In den unterschiedlichen Beiträgen spiegelt sich die vorrangige Rezeption von Einsichten der Kunst- und Museumspädagogik wider, mit deren Hilfe eine herkömmliche Kirchenführungspraxis und eine auf das Erklären reduzierte Unterrichtspraxis hin zu einem erfahrungsbezogenen Lernen am Lernort Kirchenraum weiterentwickelt werden soll.

Das Buch gliedert sich in drei Abschnitte. Zunächst werden eine praxisorientierte Einführung und ein erster Überblick über verschiedene Typen im Umgang mit dem Kirchenraum angeboten. Mit dem zweiten Abschnitt folgt eine Zusammenstellung von Erfahrungsberichten und Projektdarstellungen mit mehrdimensionalen Zugängen, die sich auf den Kontext eines je spezifischen Kirchenraumes beziehen. Auf diese Weise erhalten die Leserin und der Leser einen guten Einblick in die Praxis der verschiedenen KirchenpädagogInnen und darüber hinaus vielfältige Anregungen für eigene Versuche und Projekte in Schule und Kirchengemeinde. Die gewählte Darstellungsform hat ihren Vorteil darin, daß didaktische Überlegungen und Methoden kontextbezogen angeboten werden, ohne eine Rezeptur zur Kirchenraumschließung zu erstellen. Im dritten Abschnitt des Sammelbandes folgt dann eine die Praxis reflektierende Reihe von Beiträgen, die eine an kunstwissenschaftlichen, pädagogischen und theologischen Einsichten orientierte Theoriebildung versucht. Deutlich wird dabei, daß die Reihenfolge der Abschnitte dem Entstehungsweg der noch jungen Disziplin der Kirchenpädagogik folgt, so daß hier nicht eine vorgeschaltete Theorie nachträglich in praktische Beispiele umgesetzt wird. So bieten die in diesem Abschnitt angebotenen "Einsichten-Zusammenhänge-Aufgaben" erste Schritte einer noch weiterzuentfaltenden und die beteiligten Fachgebiete umfassenden Theoriebildung.

Der von Roland Degen und Inge Hansen herausgegebene Sammelband stellt somit eine gute Standortbeschreibung der z. Z. praktizierten Kirchenpädagogik dar. Er bietet eine Zusammenschau und theoretische Reflexion an, in der die vielerorts ungenutzten Möglichkeiten, den Kirchenraum auch als Lernort zu begreifen, aufgezeigt und anschaulich dargeboten werden. Damit wird eine nun konkrete Alternative zu Kirchenführungen aufgezeigt, die den Menschen mit all seinen Sinnen wahrnimmt und ihm auf diese Weise auch neue Zugänge zu den Zeichenkonfigurationen eines Kirchenraumes eröffnet. Auf diesem Weg kann der Lernort Kirchenraum auch zum Lebensort des Glaubens werden.

Carsten Mork

**Günter Törner: KU mit Hand und Fuß. Kreative Methoden zur Gestaltung der Konfirmandinnen- und Konfirmandenarbeit**  
152 Seiten mit 11 schwarz/weiß Fotos.  
Kt. DM 34,-, ISBN-Nr. 3-579-03075-2

Wenn etwas "Hand und Fuß" haben soll, dann heißt dies immer auch: etwas soll unmittelbar und erfahrbar nützliche Bedeutung haben für das eigene Leben – etwas soll nicht nur mit den Ohren gehört und mit den Augen gesehen werden, sondern eben "mit Hand und Fuß" begriffen werden. In diesem Sinne bietet Günter Törner, Dozent für Konfirmandenarbeit in der Landeskirche Kurhessen-Waldeck, in seinem Buch einen "KU mit Hand und Fuß" an. Er verfolgt mit seinem Buch das Ziel, die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt mit ihren Fragen, Ängsten und Hoffnungen, in ihren Auseinandersetzungen mit Autoritäten in Schule und Familie wahr- und damit ernstzunehmen und die Alltags- und Glaubenserfahrungen von Jugendlichen zusammenzubringen. Für die Verwirklichung dieser Ziele werden in dieser Materialsammlung zehn verschiedene Methoden angeboten für einen modernen, gruppenorientierten Zugang des KU mit je einer Einführung in die Methode und einer ausführlichen Darstellung von Ablauf, Vorbereitung, Voraussetzungen und Vorarbeiten, dargestellt an konkreten Beispielen und Varianten. Dabei geht es um eine Themenfindung, die an den Interessen der Jugendlichen ausgerichtet wird (S. 11), und um ein Einsteigen durch Spielen (S. 29). Im fiktiven Gespräch kann gesagt werden, was mann/frau denkt (S. 45), und der eigene Standpunkt kann durch das Betrachten von Fotos gefunden werden (S. 55). Es werden Anregungen zum Lesen und vertiefenden Erschließen von Jugendbüchern gegeben (S. 65) und Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Dilemma-Situationen genutzt werden können, um Entscheidungen bewußt zu treffen (S. 82). Daß die Gemeinde ein Ort werden kann, um im Gespräch Fragen des Lebens aufzusuchen und zu klären (S. 97), wird ebenso bedacht wie Orte im Konfirmandenunterricht, wo Jugendliche zur Ruhe finden können beim Malen von Mandalas, durch Meditation und Tanz (S. 114). Es werden Wege angeboten, in der Natur sich selbst zu entdecken (S. 124) und das Malen von Bildern zu nutzen, um den Zusammenhang zwischen äußerem und innerem Erleben zu erschließen (S. 141).

Wer einen Konfirmandenunterricht "mit Hand und Fuß" verwirklichen will, dem sei diese Materialsammlung ans Herz gelegt.

Carsten Mork

**Thomas Klie (Hrsg.):  
Der Religion Raum geben  
Kirchenpädagogik und religiöses Lernen,**

mit Beiträgen von B. Dressler, Chr. Grethlein, M. Josuttis, Th. Klie, Chr. Kürschner, G.M. Martin, A. Mertin, H.G. Soeffner, K. Raschzok, Chr. Ricker, in: Grundlagen, Veröffentlichungen des RPI Loccum, Band 3, Lit-Verlag Münster-Hamburg-London 1998, ISBN 3-8258-3723-8, 170 Seiten, 34,80 DM.

Kirchenpädagogik kommt – aber woher; und wohin? Seit einigen Jahren findet eine neue (alte) Disziplin evangelischer Religionspädagogik verstärkt Zulauf: die Begehung von Kirchengebäuden. „Mit allen Sinnen“ „zwischen Sehen und Hören“ werden Kirchenräume erlebt, erkundet, erfahren, erschlossen. Und die Menschen gehen hin. Grund genug, die theologischen und didaktischen Hintergründe der Kirchenpädagogik zu untersuchen. Im vorliegenden Band geht es um die Verortung dieses neuen religionspädagogischen Handlungsfeldes, das durchaus auf Vorbehalte stößt, hat doch nach evangelischem Verständnis der Raum an sich keinerlei besondere religiöse Qualität. Dennoch lassen sich in ihm Spuren religiöser Nutzung erkennen und erfahrbar machen. Deshalb zeigt Klies Buch „Wege zur Semantik kirchlicher Räume“. Erklärtes Ziel ist es, „architektonische Zeichen als metaphorische Residuen des Heiligen lesen zu können“. Unter dieser Vorgabe werden grundlegende Fragen kirchenpädagogischer Theoriebildung durchgespielt: Wie raumgebunden ist der Glaube (Mertin)? Wie geschieht Umgang mit heiligen Räumen (Josuttis)? In welchem Verhältnis stehen heute Kirchenraum und Gemeinde (Soeffner)? Welchen Stellenwert haben Kirchen und ihre Erschließung in der Praktischen Theologie (Grethlein)? Doch das Buch bietet mehr. Seine besondere Stärke ist eine ausgefeilte didaktische Grundlegung kirchenpädagogischer Begehungen in schulischer (Dressler), gemeindepädagogischer (Klie) und liturgischer (Martin) Perspektive. Unterricht in Religion „als spezifischer Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren“ braucht Räume, die „Möglichkeiten der Ingebrauchnahme von Religion eröffnen“ und „zum Glauben reizen“. Auf diesem Hintergrund verstehen sich Raschzoks hermeneutischer Entwurf einer geistlichen Raumerschließung und Rickers inszenierter Kirchengang als Antwort auf das aktuelle Vermittlungsproblem des Glaubens. Erfahrungsberichte mit Beispielen aus der Praxis einer Kirchnerkundung mit allen Sinnen (Kürschner) und eines musischen Klostergangs (Macht) beschließen den kirchenpädagogischen Abriß. Die Grundlegungen „Der Religion Raum geben“ setzen in der gegenwärtigen theologischen und religionspädagogischen Diskussion zur Kirchenpädagogik Loccumer Akzente. Der Kirchenraum kommt nicht nur als kultureller oder musealer, sondern gerade als „heiliger Raum“ in den Blick. Der Band zeigt

gangbare Möglichkeiten religiöser Raumerschließung auf, die dazu beitragen können, Kirchen als Erfahrungsräume für religiöses Lernen neu wahrzunehmen.

Wünschenswert wären ein Index und Literaturhinweise gewesen. Letztere sollen in einer Arbeitshilfe folgen, die unter dem gleichen Titel im Winter 1998 erscheint. Dort wird in einem großen Materialteil der Schwerpunkt auf der Praxis kirchenpädagogischer Begehungen liegen.

Tessen v. Kameke

**Tschirch, Reinmar:  
Biblische Geschichten erzählen  
Berlin, Köln: Kohlhammer 1997**

„In Geschichten wird... nicht über Gott informiert und definiert... Nein – in ihnen selbst, im Erzählen *geschieht* Gott, kommt Gott zu uns!“

Mit diesen Worten faßt Reinmar Tschirch sein Buch zum Erzählen biblischer Geschichten am Schluß zusammen; und diesen Ansatz entfaltet er auf 198 Seiten. Das Buch wendet sich an Erzieher/innen, Lehrkräfte an Grundschulen, Mitarbeiter/innen im Kindergottesdienst und anderen Bereichen, und es hat mithin Kinder von etwa 3 bis 10 Jahren als Adressaten des Erzählens im Blick. Die 12 Abschnitte gliedern sich grob in eine grundlegende Einführung (2 und 3) sowie praktische Beispiele (4 bis 12). Dem liegt jedoch nicht das für ein derartiges Werk zu erwartende Theorie-Praxis-Schema zugrunde. Vielmehr wird anhand der Beispiele die oben zitierte Position entfaltet. Sie sind ebenso informativ wie gut zu lesen. Die auf konkretes Erzählen ausgerichteten Anteile beschränken sich dabei auf Beispiele aus Kinderbibeln – hier kann der Verfasser auf seine profunde Kenntnis dieser Gattung zurückgreifen – und eher exemplarische Anregungen für die Erzählpraxis. Formal gliedern sich die Abschnitte 4 bis 12 jeweils in eine Einführung in den biblischen Text, Beispiele aus Kinderbibeln. Impulse zum eigenen Verständnis, Überlegungen zum Verständnis der Kinder und Ideen zum Erzählen, wobei bewußt auf ausgeführte Erzählungen verzichtet wird.

Dieser Aufriß machte deutlich, daß sich dieses Buch nicht dazu eignet, schnell eine Erzählung herauszusuchen, wohl aber gleichermaßen dazu, ein Verhältnis zu Geschichten der Bibel und ihren Intentionen zu gewinnen, sowie zum eigenen Erzählen zu ermutigen und dabei auch theologisch Position zu beziehen. Immer wieder wird aufgezeigt, daß die Geschichten der Bibel nicht von fernen Zeiten erzählen. Sie werden vielmehr in Beziehung zum Leben der Menschen in ihrer Zeit gesetzt – seien sie erzählende (Erwachsene) oder zuhörende (Kinder). Die dafür notwendigen Denkanstöße und Informationen werden in den Abschnitten 2 bis 3 übersichtlich und knapp angeboten: Eine Begründung dafür, daß Kinder biblische Geschichten brauchen, und Hinweise darauf, wie sie biblische Bildersprache in verschiedenen Altersstufen verstehen und verarbeiten. Es wird dargestellt, wie Gott in Geschichten und Bildern der

Bibel zur Sprache kommt, wie mit Wunder- und Symbolgeschichten erzählend umgegangen werden kann, warum die in dem Buch entfalteten Geschichten aufgenommen wurden und wie sie angemessen erzählt werden können. Hierbei folgt der Verfasser dem Ansatz des „entfaltenden Erzählens“ von D. Steinwede. D. h., er plädiert dafür, möglichst nah an den Inhalten (nicht Formulierungen!) der biblischen Vorlage zu erzählen und dabei die in ihr enthaltenen Bilder zu entfalten. In den „Ideen zum Erzählen“ wird dies daran deutlich, daß R. Tschirch notwendige Erläuterungen z. B. zur Zeitgeschichte durch einführende, kommentierende oder reflektierende Worte der/des Erzählenden weitergibt, sie also nicht zum Bestandteil der eigentlichen Geschichte macht.

Dem Verfasser ist daran gelegen, auf „fundamentale“ Bibelgeschichten hinzuweisen, er bleibt aber nicht bei rein erzählenden Texten stehen, sondern berücksichtigt auch Psalmen (148 und 22) sowie Passagen aus der Bergpredigt. Bei der Auswahl läßt er sich von F. Steffensky leiten, der seine Kriterien folgendermaßen zusammengefaßt hat: „Geschichten, die ich liebe; Geschichten, die Kinder brauchen; Geschichten, die zentral für meine religiöse Tradition sind.“ Folglich orientiert sich R. Tschirch am Ablauf des Kirchenjahres und an Alltagserfahrungen der Kinder bzw. Grunderfahrungen des Menschen, wobei auch Angst, Trennung und Tod nicht ausgespart werden.

Das Buch ist als Ganzes eine Bereicherung für alle, die sich mit dem Erzählen biblischer Geschichten befassen. Es ist gut, daß in ihm nicht Erzähltheorien entfaltet, sondern biblische Texte lebendig werden. Für die konkrete Praxis wäre es allerdings hilfreich gewesen, wenn auch das „Handwerkszeug“ des Erzählens berücksichtigt worden wäre. Ich denke dabei an Hinweise zum Verfertigen einer Erzählung, zu Aufbau und Erzählstil.

Martin Küsell

**Rainer Oberthür:  
Kinder fragen nach Leid und Gott  
– Ein Praxisbuch – Lernen mit der  
Bibel im Religionsunterricht.  
Kösel-Verlag, München 1998**

Bereits 1995 legte Rainer Oberthür „Ein Praxisbuch“ vor: „Kinder und die großen Fragen“, das inzwischen unter evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern bekannt geworden ist und mit Gewinn von vielen genutzt wird. So wie darin die Kinder in ihren Anliegen ernst genommen, ihre Fragen theologisch und didaktisch reflektiert und dann unterrichtliche Konsequenzen aufgezeigt werden, so geschieht das auch in diesem neuen „Praxisbuch“: „Kinder fragen nach Leid und Gott“. Im Untertitel „Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht“ weist der Verfasser klar aus, daß es ihm um Zugänge zur Bibel geht. Von Anfang an ist für die Leserin und den Leser erkennbar, daß der Autor enge Kontakte zu Grundschulkindern hat und daher authentisch redet. Wie in seinem ersten Buch sind es die oft erstaunlichen Fragen und Erkenntnisse der Kinder, die

ihn zu seinem Vorhaben motivieren und die den ganzen Verlauf vorantreiben und bestimmen. Sein Ansatz knüpft an den Erfahrungen der Kinder an und sucht so, das Verstehen biblischer Texte, in diesem Fall auch für Kinder im Grundschulalter ungewöhnlicher Texte, zu ermöglichen. Es handelt sich um "selbst für Erwachsene als schwierig" geltende, "oft mißverständene oder gar mißbrauchte" "Worte und Geschichten aus drei Büchern des ersten Testaments", die "religionspädagogisch eine Aufwertung erfahren sollten". (S. 12) Der Autor selbst faßt seine Ausführungen in "drei großen Schritten" zusammen:

Die **ANNÄHERUNGEN** im ersten Teil stellen vorausgesetzte Blickrichtungen religiösen Lernens und die Frage nach Leid und Gott bei Kindern in den Mittelpunkt.

Die **ERFAHRUNGEN** im ausführlichen zweiten Teil schaffen eigene Zugänge und erzählen praxisanregend von unserem Unterricht zu Kain und Abel, Hiob und den Propheten. Die **FOLGERUNGEN** für ein religiöses Lernen mit der Bibel werden im dritten Teil auf der Grundlage des entfalteten Unterrichts entwickelt, auch um Hilfen für die Planung und Durchführung anderer Unterrichtsprojekte zu geben." (S.14)

Bei den "Annäherungen" handelt es sich um die knappe Darstellung verschiedener Lernwege in der Religion und um die didaktische Begründung des Themas "Kinder fragen nach Leid und Gott". Der Anspruch der "Elementarisierung" wird als Doppelbewegung zwischen den Kindern einerseits und den Inhalten andererseits deutlich gemacht und in neun Aspekten des Lernens reflektiert. Dabei werden sowohl die aktuelle religionspädagogische Literatur verarbeitet als auch entwicklungspsychologische und soziologische Erkenntnisse berücksichtigt, wie etwa die neueren Untersuchungen des Deutschen Komitees für UNICEF.

Das Kapitel "Erfahrungen" gliedert sich in drei große Abschnitte, von denen es im ersten um die Geschichte von Kain und Abel geht, im zweiten um das Buch Hiob und im dritten um die Propheten. Daß diese drei alttestamentlichen Themen der Überschrift "Erfahrungen" zugeordnet sind, zeigt bereits das Programm, das diesem unterrichtlichen Weg zugrunde liegt. Der biblischen Geschichte von Kain und Abel nähert sich Oberthür, indem er Kinder von Kriegs- und Konflikterfahrungen sprechen läßt, dann für die/den Unterrichtende/n eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Text anschließt und schließlich einen reflektierenden Bericht über das Unterrichtsgeschehen gibt, das mit zahlreichen Kinderzitate sehr anschaulich und anregend dargestellt wird. In ähnlicher Weise stellt Oberthür religionspädagogische Zugänge zum Buch Hiob und zu den Propheten vor und motiviert damit zu neuen Wegen im Religionsunterricht, die in den Rahmenrichtlinien der einzelnen Bundesländer bisher kaum vorgesehen sind, sich aber durchaus in die Gesamtplanung einfügen lassen.

Eine Begründung dafür liefert der Verfasser im letzten Kapitel "Folgerungen". Unter sieben unterschiedlichen Aspekten benennt er "Erträge religiösen Lernens mit der Bibel". Die Auseinandersetzung Oberthürs mit der Didaktik Baldermanns wird hier besonders

deutlich und weist Wege im Religionsunterricht, die weit über das bloße Reden über die Sache hinausgehen. Die Kinder werden mit ihren eigenen Fragen in die Bibeltexte eingeführt und durch sie herausgefordert, ohne daß sie Vorkenntnisse oder eine religiöse Sozialisation haben müssen. Es geht um das Anstoßen von kreativen Prozessen, in denen Schülerinnen und Schüler eingeladen werden, ihrer eigenen – auch leidvollen – Lebensgeschichte im Gegenüber biblischer Überlieferungen auf die Spur zu kommen. Für Religionslehrer und -lehrerinnen, die sich auf ungewohnte Themen und Wege einlassen können und wollen, stellt das Buch eine ausgezeichnete Anregung und Hilfe dar, mit Kindern unter den aktuellen Bedingungen "nach Leid und Gott" zu fragen. Lena Kuhl

**Werner Ritter/Martin Rothgangel:  
Religionspädagogik und Theologie.  
Enzyklopädische Aspekte.**

Festschrift zum 65. Geburtstag für  
Wilhelm Sturm.  
Kohlhammer, Stuttgart u. a. 1998, 360  
S., DM 59,80 DM

Die 22 AutorInnen dieser Festschrift setzen sich oft sowohl historisch als auch systematisch mit dem Verhältnis der Religionspädagogik zur Theologie als Wissenschaftsdisziplin auseinander, dies in drei Teilen (21 Kapitel und eine Kurzbiographie des Jubilars im Anhang). Im ersten Teil "Grundsatzbeiträge" (1) führen Ulrich Hemel und Martin Rothgangel in die enzyklopädische Frage der Theologie zum Ausgang des 20. Jh. ein, (2) untersucht Rainer Lachmann die Theologie auf dem religionspädagogischen Prüfstand, (3) diskutiert Johannes Lähmann Probleme und Perspektiven von Religionspädagogik und Religionswissenschaft, (4) analysiert Klaus Wegenast das Verhältnis von Religionspädagogik und exegetischer Wissenschaft, (5) befaßt sich Gottfried Lämmermann mit Religionspädagogik und Praktischer Theologie, (6) widmet sich Wolfgang Nastainczyk der Religionspädagogik und der Katechetik, (7) thematisiert Christian Grethlein Religionspädagogik und Liturgik und (8) erläutert Hans-Jürgen Fraas Theologie und Psychologie. Im zweiten Teil "Perspektiven" geht es (9) bei Reinhard Wunderlich um Pluralität und Selbstbegrenzung, (10) bei Werner H. Ritter um den Erfahrungsbegriff, (11) bei Horst F. Rupp um den Bildungsbegriff, (12) bei Werner Thiede um den Spiritualitätsbegriff und (13) bei Helmut Amsel um die "zwei-Regimente-Lehre", wobei die enzyklopädische Frage aus der jeweiligen zentralen Perspektive in den Blick genommen wird.

Im dritten Teil "Praxisrelevanz" sind die AutorInnen und Themen (14) Martin Rothgangel: Fachdidaktik als Chance für die deutschen Universitäten, (15) Georg Hilger: Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher, (16) Martin Schreiner: Gottesbilder im Vorschulalter, (17) Ingrid und Wolfgang Schoberth: Theologische Kompetenz von ReligionslehrerInnen, (18) Gottfried Adam: Ethische Bildung, (19) Hans-Christopf Schmitt: Bibelwissenschaft und ReligionslehrerInnenausbildung, (20) Frieder

Harz: Historisch-kritische Forschung und (21) Godehard Ruppert: Kirchengeschichte und Religionspädagogik.

Das vorliegende Anliegen wird also aus vielen Perspektiven themenzentriert behandelt, – wobei auch empirische Arbeiten nicht fehlen (Kap. 15 und 16) –, bei einer Festschrift durchaus nicht die Regel. Es fällt denn auch schwer, einzelne Kapitel hervorzuheben. Wegen seiner Aktualität und der Besonderheit seiner Anmerkungen (Drucksachen des Bayerischen Landtages, des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften, der bayrischen Landesstudentengruppe, usw.) sei jedoch etwas näher auf das Kapitel 14 eingegangen. Nach einer auf Peter Glotz gestützten Feststellung der Mängel deutscher Universitäten (Unterfinanzierung und Spezialistentum) und Evozierung von dessen Therapievorschlügen (u. a. "Wiederentdeckung der kommunikativen Dimension der Universitäten") plädiert Rothgangel für eine Erweiterung der Therapie. Es geht nicht nur um die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit innerhalb der Gemeinde der WissenschaftlerInnen (eines der Anliegen von Glotz), sondern auch um einen engeren Bezug zur Lebenswelt, zur Lebenspraxis handelnder Menschen. Das ist aber gerade ein Spezifikum der Fachdidaktik, hier am Beispiel des Verhältnisses von Religionspädagogik und Theologie erläutert. Wenn sie lebendiges Wissen vermitteln wollen, müssen Lehrende den 'Ausgangszustand' der Lernenden berücksichtigen. Das heißt u. a., daß sie von lebensweltlichen Kategorien ausgehen müssen, ein im Religionsunterricht besonders wichtiges Erfordernis. Deshalb ist die Didaktik des Religionsunterrichts u. a. befähigt und aufgerufen, sowohl für die Theologie als auch für die Universität als Brücke zur Lebenswelt zu dienen. Dieses Kapitel 14 exemplifiziert in hervorragender Weise die Botschaft des ganzen Bandes: Religionspädagogik ist nicht die Ancilla anderer Wissenschaften, sondern ein Partner in einer Gemeinschaftsaufgabe, zu der sie eigenständige Beiträge liefert. Und das gilt nicht nur für die gerade angedeutete Brückenfunktion, sondern auch für die Stärkung der Interdisziplinarität der betroffenen Teildisziplinen, die in den verschiedenen Kapiteln zur Sprache kommen.

Welche Wünsche bleiben offen? Wenn in Kap. 2 Lindbecks Religionsmodell religionsdidaktisch eher negativ beurteilt wird und im Kap. 17 eher positiv, wäre es da nicht hilfreich gewesen, die jeweiligen dezidierten Gegenargumente der/des 'anderen' Autors(s)Innen nachlesen zu können? Wenn schon Theologie und Psychologie abgehandelt werden, warum nicht auch Theologie und Soziologie? Auf der formalen Seite: Obwohl leider nicht die Regel, wäre gerade auch bei einem Sammelband ein Register hilfreich gewesen. Und schließlich: Wo bleiben die Autorinnen? Ist es ein Vorurteil des Rezensenten, wenn er Kap. 17 als eine besonders gelungene Kombination von theoretischen und praktischen Erwägungen empfand und geme die Ausführungen weiterer Autorinnen gelesen hätte? Nichtsdestoweniger ist klar, daß dieser wichtige Band allen empfohlen werden kann, die das Wesen, die Aufgabe und die Rolle der Religionspädagogik tiefer verstehen und an deren Weiterentwicklung mitarbeiten möchten.

K. Helmut Reich

# Veranstaltungshinweise

## August bis Dezember 1998

### TREFFPUNKTE

**Treffpunkt Schule Herbst 1998**  
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen  
16. bis 17. Oktober 1998  
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

### KONFERENZEN

Themen und Inhalte werden mit gesonderten Einladungen bekannt gegeben.

**Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen**  
Für Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen, Berufsschulpastoren und Berufsschulpastorinnen, Berufsschuldiakone und Berufsschuldiakoninnen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen  
18. bis 19. September 1998  
Leitung: Bernd Abesser/Hans-Jörg Schumann

**Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften**  
28. bis 30. September 1998  
Leitung: Inge Lucke

**Konferenz der Fachobleute Religion an Gymnasien.**  
"Die Zukunft des Religionsunterrichts in Niedersachsen"  
NLI-Nr. 98.40.29  
28. bis 30. September 1998  
Leitung: Michael Wermke/Anita Schröder-Klein

**Konferenz für Gymnasialdirektorinnen und Gymnasialdirektoren**  
3. bis 4. November 1998  
Leitung: Michael Wermke/OLKR Ernst Kampermann

**Konferenz der kirchlichen Regionalbeauftragten**  
Für kirchliche Regionalbeauftragte der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und Regionalbeauftragte der katholischen Kirche in Niedersachsen sowie deren Vertreter  
12. November 1998, 10.00 bis 16.00 Uhr  
Leitung: Inge Lucke

**Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz**  
Für Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren, Dezementinnen und Dezementen aus den Bezirksregierungen  
16. bis 17. November 1998  
Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Bernd Abesser/Ulrich Kawalle

**Tagung für Fachseminarleiter und Fachseminarleiterinnen**  
23. bis 25. November 1998  
Leitung: Lena Kuhl

**Konferenz der Fachleiter und Fachleiterinnen und Fachberater und Fachberaterinnen an Gymnasien**  
NLI-Nr. 98.48.29  
23. bis 25. November 1998  
Leitung: Petra Coppenrath/Udo Marenbach  
Michael Wermke

**Tagung der Schulausschussvorsitzenden der Kirchenkreise der ev. luth. Landeskirche Hannovers**  
24. und 25. November 1998  
Leitung: Inge Lucke

**Jahreskonferenz Gymnasien**  
Ethisch erziehen im Zeitalter des Pluralismus  
Für Lehrer und Lehrerinnen, die an Gymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen  
2. bis 3. Dezember 1998  
Leitung: Michael Wermke

**Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen**  
"Die (Sonder-)Schule neu erfinden"  
3. bis 4. Dezember 1998  
Leitung: Dietmar Peter

**Arbeitskreis Gedenkstättenpädagogik**  
4. bis 5. Dezember 1998  
Leitung: Michael Wermke

### SCHULFORM- UND BEREICHS-ÜBERGREIFENDE VERANSTALTUNGEN

**"Das Paradies in Hollywood" – Das Alte Testament im Film**  
(Veranstalter: Bischöfliches Generalvikariat Osnabrück)  
Für Lehrkräfte aller Schulformen, die katholischen oder evangelischen Religionsunterricht erteilen.  
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen  
– Verbildlichungen biblischer Geschichten in Spielfilm, didaktischem Film und Comic kennenlernen  
– film-didaktische Kriterien erarbeiten und Filme für Unterricht auswählen und beurteilen  
– den biblischen und den bibeltheologischen Kontext erarbeiten  
– Einsetzungsmöglichkeiten und Arbeitsformen im Religionsunterricht erarbeiten und einüben  
31. August bis 2. September 1998  
(Ferienkurs)  
Leitung: Prof. Dr. Christoph Dohmen/Aloys Lögering  
Inge Lucke/Alfred Reif  
Tagungsort: Ohrbeck

**Herbstkurs**  
"Mensch – Natur – Technik". Das Expo-Thema im Religionsunterricht  
NLI-Nr. 98.39.30  
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen  
22. bis 25. September 1998  
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

**Auf dem Weg zu Gerechtigkeit und Frieden**  
Ein Schulmusical als Beispiel fächerübergreifenden und handlungsorientierten Lernens  
NLI-Nr. 98.41.30  
Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer an OS, HS, RS, IGS und KGS (auch als Teamfortbildung geeignet)  
5. bis 9. Oktober 1998  
Leitung: Siegfried Macht  
Referentin: Andrea Pohl

**Auslandskurs: "Pilgern auf dem Jakobsweg – Kursfahrt nach Spanien"**  
Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer aller Schulstufen. Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten  
17. bis 26. Oktober 1998  
Leitung: Inge Lucke  
Finanzielle Eigenbeteiligung in Höhe von ca. 2.500,- DM  
Vorbereitungskurs: 5.9.98, RPI Loccum  
Nachbereitungskurs: 21.11.98, RPI Loccum  
Kooperationsveranstaltung RPI Loccum/BGV Osnabrück

**Auslandskurs: "Pilger, Päpste, Protestanten"**  
Die theologisch-biographische Bedeutung der Romreise Luthers  
NLI-Nr. 98.43.96  
Für Lehrerinnen und Lehrer in allen Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen  
22. Oktober bis 31. Oktober 1998  
Leitung: Michael Wermke/Thomas Klie  
Tagungsort: Rom  
Die Höhe der Eigenbeteiligung wird noch bekanntgegeben. Vorbereitungstreffen: 10. Oktober 1998  
Nachbereitungstreffen: 14. November 1998  
Anmeldeschluß: 1. Juli 1998

**Schule und Gemeinde**  
Religion gewinnt Gestalt. Neue Wege religiösen Lernens  
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten, Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen  
12. bis 14. Oktober 1998  
Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Thomas Klie  
Ort: Bergkirchen

**Theologisch-religionspädagogische Grundfragen: "Gott, der Urknall und das Leben. Naturwissenschaften und Theologie in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht"**  
Für evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer und katechetische Lehrkräfte aller Schulformen  
NLI-Nr. 98.46.29  
11. bis 13. November 1998  
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffer

## STUDIENTAGUNGEN, SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

### Studierendentagung Fachhochschule

**Entmutigte ermutigen – Konfirmandenunterricht mit 'schwierigen' Jugendlichen**

Für Studierende des Fachbereiches II der Evangelischen Fachhochschule Hannover

5. bis 7. Oktober 1998

Leitung: Dietmar Peter

### Sonderpädagogisches Colloquium:

**"Zwischen Biographie und Kultur – Skizzen eines theologisch verantworteten  
Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen"**

20. bis 22. November 1998

Leitung: Dietmar Peter

Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

### Studierendentagung BBS

**"Religion und Alltagskultur"**

30. November bis 2. Dezember 1998

Leitung: Bernd Abesser

## ELEMENTARPÄDAGOGIK

### Religionspädagogische Langzeitfortbildung

Geschlossener Teilnehmerkreis

12. bis 16. Oktober 1998 (1. Kurswoche)

Leitung: Martin Küsell/Marianne Schmidt

### Religionspädagogische Langzeitfortbildung

Geschlossener Teilnehmerkreis

23. bis 27. November 1998 (2. Kurswoche)

Leitung: Martin Küsell/Marianne Schmidt

## RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SONDERSCHULE

### Normal ist, verschieden zu sein –

**Behinderte und Nichtbehinderte in der Gemeinde**

FEA Kurs

14. bis 18. September 1998

Leitung: Kerstin Dede/Dietmar Peter

Ort: Laurentiushaus Falkenburg

### Entmutigte ermutigen – Konfirmandenunterricht mit 'schwierigen' Jugendlichen

Für Studierende des Fachbereiches II der Evangelischen Fachhochschule Hannover

5. bis 7. Oktober 1998

Leitung: Dietmar Peter

### Konfirmandenarbeit mit Sonderschülerinnen und Sonderschülern

Für Pastorinnen und Pastoren und Diakoninnen und Diakone

12. bis 14. Oktober 1998

Leitung: Dietmar Peter

### Das Thema 'Sterben und Tod' im Religionsunterricht an Sonderschulen

NLI-Nr. 98.47.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Sonderschulen und in Integrationsklassen

16. bis 20. November 1998

Leitung: Dietmar Peter

### Sonderpädagogisches Colloquium:

**"Zwischen Biographie und Kultur – Skizzen eines theologisch verantworteten  
Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen"**

20. bis 22. November 1998

Leitung: Dietmar Peter

Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

### Die (Sonder-)Schule neu erfinden

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen

3. bis 4. Dezember 1998

Leitung: Dietmar Peter

## RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

### Referendarstagungen

Für Referendare und Referendarinnen des Faches evangelische Religion an Grund-, Haupt- und Realschulen

29. bis 30. September 1998

Leitung: Lena Kuhl/Siegfried Macht

Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS

Loccumer Pelikan 3/98

### Medien im Religionsunterricht der Grundschule

NLI-Nr. 98.39.29

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

23. bis 25. September 1998

Leitung: Lena Kuhl/Ulrike Pagel-Hollenbach

### Mit Kindern Ruhe erfahren und Stille entdecken

NLI-Nr. 98.47.29

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

18. bis 20. November 1998

Leitung: Inge Brüggemann/Lena Kuhl

## RELIGIONSUNTERRICHT IN DER ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

### Referendarstagungen

Für Referendare und Referendarinnen des Faches evangelische Religion an Grund-, Haupt- und Realschulen

28. bis 29. September 1998

29. bis 30. September 1998

Leitung: Lena Kuhl/Siegfried Macht

Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS

### Auf dem Weg zu Gerechtigkeit und Frieden

NLI-Nr. 98.41.30

Ein Schulmusical als Beispiel fächerübergreifenden und handlungsorientierten Lernens.

Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer an OS, HS, RS, IGS und KGS (auch als Teamfortbildung geeignet)

5. bis 9. Oktober 1998

Leitung: Siegfried Macht

Referentin: Andrea Pohl

## RELIGIONSUNTERRICHT IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

### Menschenwürde – medizin- und bioethische Problemstellungen im Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

NLI-Nr. 98.42.29

Für Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen, Berufsschulpastoren und Berufsschulpastorinnen, Berufsschuldiakone und Berufsschuldiakoninnen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

12. bis 14. Oktober 1998

Leitung: Bernd Abesser

### Referendarstagung

#### Kreative Zugänge zu biblischen Texten

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

9. bis 11. November 1998

Leitung: Bernd Abesser/Michael Wermke

### Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz

Für Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren, Dezernentinnen und Dezernenten aus den Bezirksregierungen

16. bis 17. November 1998

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bernd Abesser/Ulrich Kawalle

## RELIGIONSUNTERRICHT IN GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN

### Herbstkurs

**"Mensch – Natur – Technik". Das Expo-Thema im Religionsunterricht**

NLI-Nr. 98.39.30

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

22. bis 25. September 1998

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

### Konferenz der Fachobleute Religion an Gymnasien.

**"Die Zukunft des Religionsunterrichts in Niedersachsen"**

NLI-Nr. 98.40.29

28. bis 30. September 1998

Leitung: Michael Wermke/Anita Schröder-Klein

**Auf dem Weg zu Gerechtigkeit und Frieden**

NLI-Nr. 98.41.30

Ein Schulmusical als Beispiel fächerübergreifenden und handlungsorientierten Lernens. Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer an OS, HS, RS, IGS und KGS (auch als Teamfortbildung geeignet)

5. bis 9. Oktober 1998

Leitung: Siegfried Macht

Referentin: Andrea Pohl

**Religionsunterricht am Fachgymnasium**

**'Die veränderte Religiosität Jugendlicher'**

NLI-Nr. 98.41.29

Für Lehrerinnen und Lehrer an Fachgymnasien, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

7. bis 9. Oktober 1998

Leitung: Michael Wermke

Albert Gerling/Silvia Mustert

**Referendarstagung**

**Kreative Zugänge zu biblischen Texten**

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

9. bis 11. November 1998

Leitung: Bernd Abesser/Michael Wermke

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung noch bekanntgegeben.

**Im Wettlauf mit der Zeit – interdisziplinäres Seminar zur Geschichte der Zeiterfahrung**

NLI-Nr. 98.46.30

Für Lehrerinnen und Lehrer an IGS/KGS und Fachgymnasien, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

9. bis 13. November 1998

Leitung: Wilhelm Behrendt

**Streit um Abraham – Schwierigkeiten und Chancen einer abrahamischen Ökumene zwischen Juden, Christen und Muslime**

NLI-Nr. 98.47.62

Für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien und Fachgymnasien, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

16. bis 20. November 1998

Leitung: Michael Wermke/Ewald Wirth

Ort: Hannover

**KONFIRMANDENARBEIT**

**Planungs- und Konzeptionstagung**

(geschlossener Teilnehmerkreis)

7. bis 9. September 1998

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

**Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit (Block A)**

Für Diakoninnen und Diakone, für Pastorinnen und Pastoren

16. bis 18. September 1998

Leitung: Carsten Mork

**Konfirmandenarbeit mit Sonderschülerinnen und Sonderschülern**

Für Pastorinnen und Pastoren und Diakoninnen und Diakone

12. bis 14. Oktober 1998

Leitung: Dietmar Peter

**Konfirmandenunterricht**

(geschlossener Teilnehmerkreis)

25. bis 27. November 1998

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

**Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit (Block B)**

Für Diakoninnen und Diakone, für Pastorinnen und Pastoren

30. November bis 2. Dezember 1998

Leitung: Carsten Mork/Prof. Helmut Kiewning

**SCHULE UND GEMEINDE**

**Religion gewinnt Gestalt. Neue Wege religiösen Lernens**

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten, Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

12. bis 14. Oktober 1998

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Thomas Klie

Ort: Bergkirchen

**Auslandskurs: "Pilgern auf dem Jakobsweg – Kursfahrt nach Spanien"**

NLI-Nr. 98.42.97

Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer aller Schulstufen, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten

17. bis 26. Oktober 1998

Leitung: Inge Lucke

Finanzielle Eigenbeteiligung in Höhe von ca. 2.500,- DM

Vorbereitungskurs: 5.9.98, RPI Loccum

Nachbereitungskurs: 21.11.98, RPI Loccum

Kooperationsveranstaltung RPI Loccum/BGV Osnabrück

**Kostenbeteiligung bei RPI – Veranstaltungen**

Für Lehrerinnen und Lehrer gelten die vom NLI gesetzten Bedingungen, nach denen die Fortbildung kostenlos ist.

Für kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ergibt sich eine Eigenbeteiligung bei den Kosten; der Eigenbeitrag beträgt DM 11,-/Tag.

Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei anderen Anstellungsträgern beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, wird der volle Tagessatz erhoben (DM 73,-). Es ist dann Sache der Teilnehmer, die Erstattung dieser Kosten bei ihren Anstellungsträgern zu beantragen. Weitere Einzelheiten werden bei der jeweiligen Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker: 05766/81-136) zu erfragen. Ruheständler zahlen die Hälfte des vollen Tagessatzes.

**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 „Loccumer Pelikan“ informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den „Loccumer Pelikan“ regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 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](mailto:RPI.Loccum@t-online.de)  
Bankverbindung: Sparkasse Loccum, Kto.Nr. 222 000, BLZ 256 515 81

Auflage: 7.500

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

**Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:**

Doris Engels, Osteroder Weg 8, 30419 Hannover  
Dr. Frank Frühling, Westersand 9, 49824 Emlicheim  
Holger Hermann, Buschbültenweg 19, 27283 Verden  
Rolf-Peter Ingelhoff, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum  
Thomas Klie, Kreuzhorst 2a, 31547 Rehburg-Loccum  
Martin Küssel, Brandenburger Str. 26, 31655 Stadthagen  
Lena Kuhl, Am Kuhanger 37, 31141 Hildesheim  
Siegfried Macht, Wiehbergstr. 39L, 30159 Hannover  
Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck, Weissenburgstr. 21, 53175 Bonn  
Dieter Mithöfer, An der Kleinbahn 14, 26817 Rhaderfehn  
Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau/W.  
Dr. Claudia Osburg, Upp'n Kopp 22, 27356 Rotenburg  
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum  
Renate Pichl-Isensee, 38364 Schöningen, Westendorf 8  
K. Helmut Reich, Päd. Institut Rue Fancigny 2, CH-1700 Fribourg  
Heike Scheiwe, Im krummen Sieke 56, 30419 Hannover  
Sabine Schommatz, Matthias-Claudius-Str. 19, 31157 Sarstedt  
Helmut Siegel, Krähenberg 1a, 31135 Hildesheim  
Dr. Gert Traupe, Kirchstr. 23, 37441 Bad Sachsa  
Tessen von Kameke, Heidpand 8, 26160 Bad Zwischenahn  
Marc Wischnowsky, Sertürmer Str. 13, 37085 Göttingen

Ulrike Pagel-Hollenbach  
**Aggression und Gewalt**  
 Mit Gewalt leben



**Spielraum**



Konfirmandenunterricht

Uwe Kolesch  
**Lebensregeln**  
 Die Zehn Gebote



Grafik: Pats Schöbker

**Spielraum**



Konfirmandenunterricht

Andreas Iber  
**Abendmahl**



**Spielraum**



Konfirmandenunterricht

Andreas Iber  
**Dem Leben trauen,**  
 statt Geister zu schauen



— Okkultismus und geheimnisvolle Phänomene —

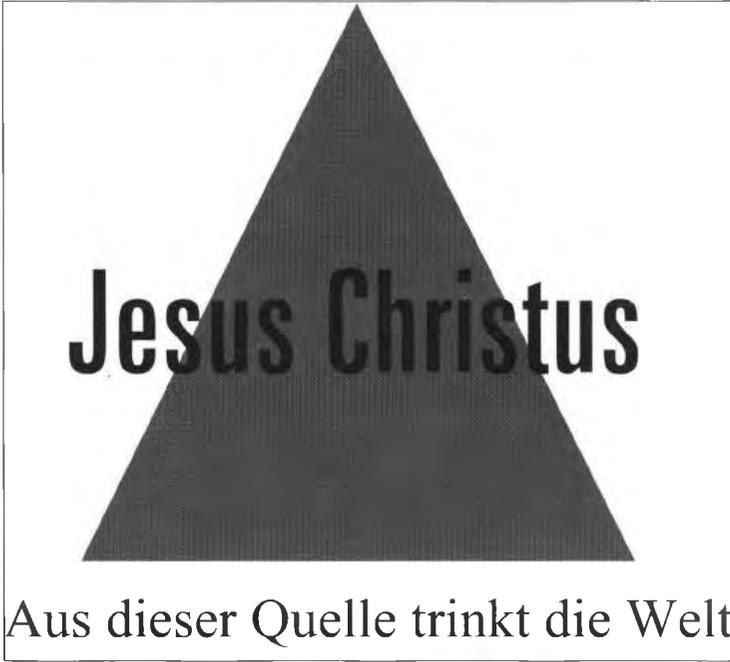
**Spielraum**



Konfirmandenunterricht

Zu beziehen im RPI Loccum, je DM 19,80.

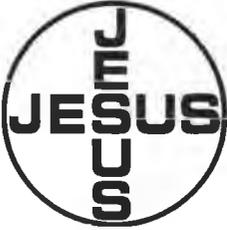
**H 7407 F**



**Jesus Christus**

Aus dieser Quelle trinkt die Welt



**Jesus** 

---

Schaltet die Freude an - schnell.



**FREUDE AM LEBEN**

Vergleiche den Beitrag  
auf Seite 48.