

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



3/99

Ethische Erziehung

Wenn Religionsunterricht
theatralisch wird

Katharina von Bora

Verhaltensszenen
in der Schule

Religionspädagogik
und Schulprogramme

Religionsunterricht an
Berufsbildenden Schulen

Regionale
Lehrerfortbildung

RU für Muslime

Eine Reise nach Prag

Inhalt:

Bernhard Dressler:	Editorial _____	113
	<i>grundsätzlich</i>	
Friedrich Schweitzer	Ethische Erziehung in der Pluralität _____	115
	<i>praktisch</i>	
Thomas Klie/Stephan Schaede	Wenn Religionsunterricht theatralisch wird _____	121
Bernd Abesser	Sinnlichkeit und Sinn _____	131
Michael Wermke	Katharina von Bora und das Wagnis der evangelischen Freiheit _____	139
	<i>pro und contra</i>	
Kurt Rehkopf	Das Handwerk braucht Hinweise _____	143
Gisela Förster	Ein Beurteilungstext wäre besser _____	144
Rainer Goltermann	Zum Thema Kopfnote fällt mir ein dass mir dazu eigentlich nichts Neues einfällt _____	144
	<i>Schule und Gemeinde</i>	
Helmut Schirmer	Religionspädagogische Grundsätze in der Schulprogrammentwicklung? _____	145
Bernd Abesser	Religion an Berufsbildenden Schulen _____	149
Joachim Kreter	Regionale Lehrerinnen-/Lehrerfortbildung _____	151
	<i>informativ</i>	
EKD	Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler _____	153
Elke Lammert-Oehlerking	Eine Reise nach Prag _____	156
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche _____	158
	Aus dem Schnabel gefallen _____	160
	RPI Online _____	161
Klaus Grünwaldt	Die Didaktik des Buches Jona _____	162
	Buchbesprechungen _____	165
	Veranstaltungshinweise _____	166
	Impressum _____	169

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die nun auf breiter Front einsetzende Diskussion um "Schulprogrammentwicklung", "Schulprofil" und "Schulautonomie" birgt für den Religionsunterricht Risiken und Chancen. Die Risiken liegen auf der Hand: Zwar ist der Religionsunterricht rechtlich hinreichend abgesichert. Er steht nicht zur Disposition von "autonomen" schulischen Entscheidungen. Schon jetzt aber ist gelegentlich davon zu hören, dass an manchen Schulen abseits der Rechtslage für alle Schülerinnen und Schüler nur Unterricht in "Werte und Normen" angeboten wird. Manchmal unter dem Etikett eines "integrativen" Faches, wogegen doch – so das Kalkül – alle Wohlmeinenden eigentlich nichts einwenden können. Wenn der Religionsunterricht innerhalb eines schulischen Meinungsklimas in die Defensive gerät, könnte die größere Autonomie als Ermutigung mißverstanden werden, solche Entwicklungen noch zu verstärken. Und was wird aus dem fachlichen Profil und den fachlichen Anteilen des Religionsunterrichts, wenn – wofür ja auch viel spricht – die starren Fächergrenzen zu Gunsten interdisziplinärer Lernprojekte überwunden werden? Wie kann verhindert werden, dass der Religionsunterricht im Unterrichtsalltag "versickert", aber auch, dass er in der Sonderexistenz einer fachlichen Nische sich selbst an den Rand manövriert? Hier entsteht einiger Bedarf an konzeptionellen Antworten auf neue Herausforderungen. Ich bin überzeugt: wenn die Religionlehrerschaft in diesen Fragen selbstbewußt Präsenz und Beweglichkeit zeigt, dann sind die Chancen größer als die Risiken. Denn es verbreitet sich ja jetzt schon vielerorts die Einsicht, dass in einer Schule, die über den Unterricht hinaus ihre sozialen und kulturellen Lebensformen gestaltet, Religion nicht fehlen darf. Und je "multikultureller" das Schulleben wird, desto mehr Aufmerksamkeit und Sorgfalt verlangen die Gestaltungsformen "multireligiösen" Zusammenlebens im Rahmen einer weltanschaulich neutralen Schule. Religion hat dann über die Fachgrenze hinaus einen wichtigen Beitrag zu leisten für die Einübung von Toleranz, für die Fähigkeit zur Artikulation der jeweils eigenen Religion, für die Entwicklung einer schulischen Fest- und Feierkultur, die nicht ohne die religiösen Jahreskreise denkbar ist. Es ist absehbar, dass dieses Thema im "Pelikan" künftig Raum gewinnt. In diesem Heft finden Sie hierzu Beiträge von Helmut Schirmer ("Religionspädagogische Grundsätze in der Schulprogrammentwicklung") und Bernd Abesser ("Religion an Berufsbildenden Schulen – ein Beitrag zur Diskussion um ein Schulprofil").

Manchmal wird in diesem Zusammenhang dem Religionsunterricht, durchaus wohlmeinend, ein besonderer Beitrag zum Erziehungsauftrag der Schule zugeschrieben. Aber auch hier muss sorgfältig unterschieden werden. Es wäre ein Bärendienst für religiöse Bildung, wenn sie sich auf die sozialintegrativen Funktionen moralischer "Werteerziehung" verpflichten oder gar reduzieren ließe. Der Beitrag von Friedrich Schweitzer über "Ethische Erziehung in der Pluralität" trägt in dieses Diskussionsthema nötige Differenzierungen ein. Dazu passt auch das Pro- und Contra-Thema dieses Heftes: Sollen, wie in der Öffentlichkeit z.T. vehement gefordert, wieder Verhaltenszensuren (die früheren "Kopfnoten") in die Zeugnisse aufgenommen werden? Ich will der Kontroverse nicht ungebührlich vorgreifen, aber auch nicht mit meiner Meinung hinterm Berg halten: Ich fände Kopfnoten so schrecklich wie das immer noch virulente Vorurteil, Religion diene in erster Linie der Moral. Nicht zuletzt diesem Irrtum arbeitet in diesem Heft die spannende Theatralisierung des Exodus-Themas von Thomas Klie und Stefan Schaeede entgegen.

Ich wünsche Ihnen eine erholsame Sommerpause und einen guten Start ins neue Schuljahr 1999/2000!

Dr. Bernhard Dressler
Rektor

PS: In diesen Tagen kommen die letzten Fragebögen der großen Untersuchung zur "Religion der Religionslehrer" zurück. Schon jetzt lässt sich absehen, dass sich die Erhebung auf eine breite, repräsentative Teilnahme stützen kann. Dafür herzlichen Dank an diejenigen unter Ihnen, die sich mit dem Fragebogen abgemüht haben. Da der Verschickung des Fragebogens eine Zufalls-Stichprobe zu Grunde lag, konnten wir den häufigen Bitten, weitere Fragebögen zu verschicken, aus forschungsmethodischen Gründen nicht entsprechen. Mitte nächsten Jahres werden die Ergebnisse vorliegen – wir dürfen gespannt sein.

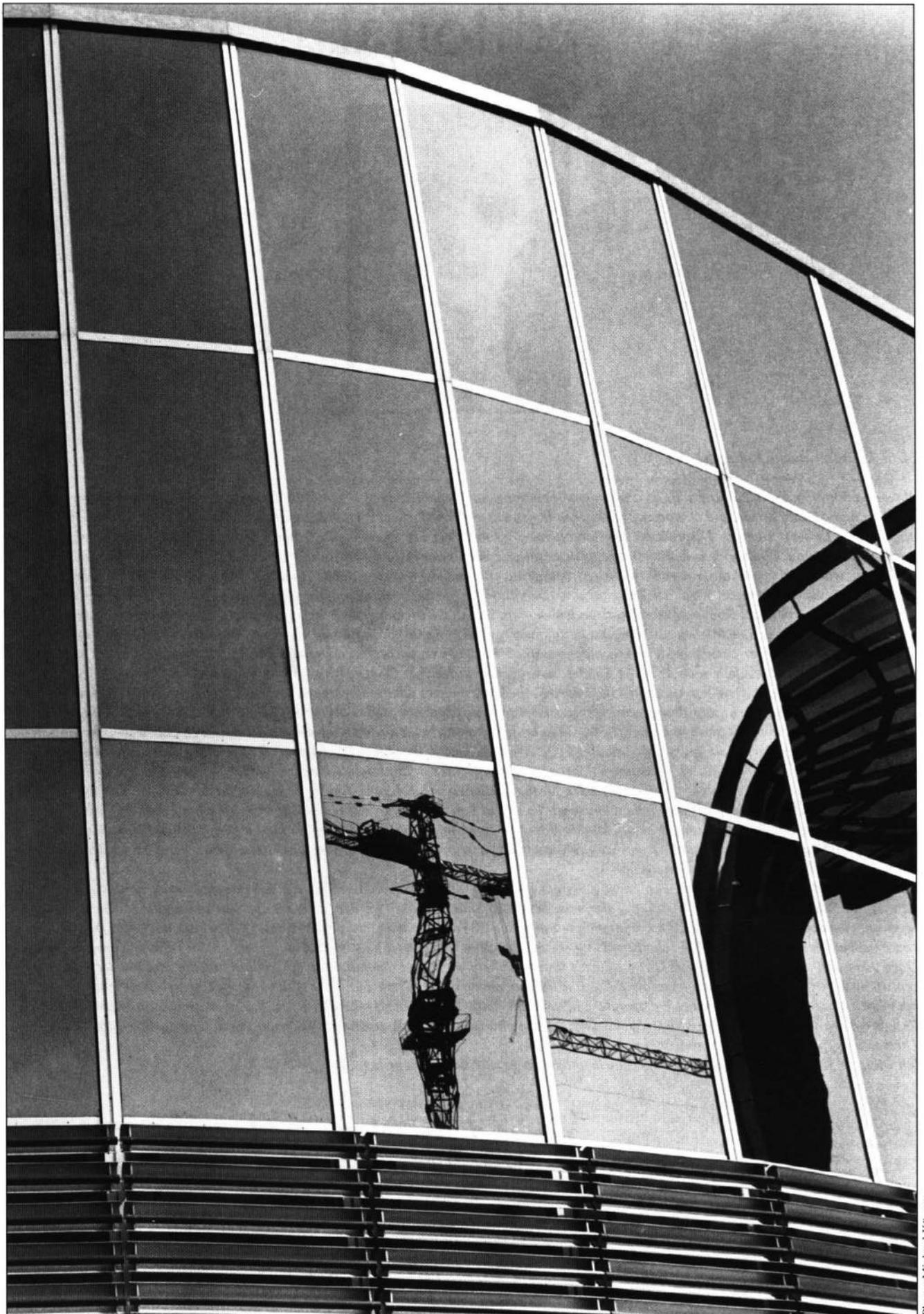


Photo: Michael Künne

Friedrich Schweitzer

Ethische Erziehung in der Pluralität¹

Häufig findet sich an verschiedensten Orten eine Einschätzung der gegenwärtigen Situation, der ich voll und ganz zustimmen kann: "Während die einen eine wertorientierte Erziehung, gar eine neue Tugenderziehung in der Schule fordern, warnen die anderen vor einer pädagogischen Selbstüberschätzung angesichts einer sich zunehmend pluralisierenden Gesellschaft und den geringen Möglichkeiten der Schule, verbindliche Wertmaßstäbe zu formulieren". Auf diese Spannung will ich mich beziehen. Auch in meiner Sicht ist vor einer Überforderung von Schule und Religionsunterricht zu warnen. Zugleich wird sich aber auch zeigen, dass ethische Erziehung eine unausweichliche Aufgabe von Schule und Religionsunterricht darstellt. –In einem zweiten Schritt werde ich dann versuchen, Pluralität als Grenze sowie als Herausforderung für ethische Erziehung zu begreifen. In einem dritten Schritt soll es um die Frage verbindlicher Normen in der Pluralität gehen, um von dort schließlich noch einige Perspektiven für den Religionsunterricht und seine Weiterentwicklung anzureißen.

1. Schule und Religionsunterricht zwischen Überforderung und unausweichlichen Aufgaben: Der Ruf nach ethischer Erziehung in der Schule

Die öffentliche Bildungsdiskussion der 90er Jahre, wie sie in Stellungnahmen von Politikern und Politikerinnen, in den Medien oder in der populären pädagogischen Literatur zum Ausdruck kommt, ist in der Wahrnehmung von Schule eigentümlich gespalten. Grundsätzliche Zweifel an der Schule stehen neben geradezu überschäumenden Erwartungen, pädagogischer Pessimismus steht neben Fantasien des Machens und der Machbarkeit. Allgemein ist fest zu halten, dass die Kritik an der Schule zunimmt, während gleichzeitig die Erwartungen an Schule steigen – eine wahrhaft paradoxe Situation.

Paradox jedenfalls ist eine Argumentation, der zufolge die Schule einerseits als *Ursache* des Fehlens von Werten anzusehen sei, andererseits aber gerade von der Schule die *Behebung* solcher Defizite erwartet wird. Und genau diese Argumentation ist heute vielfach zu beobachten:

- Angesichts von Gewalt in der Gesellschaft wird der Schule vorgehalten, sie hätte entsprechenden Tendenzen bei Jugendlichen eben nicht gewehrt und sei nicht rechtzeitig eingeschritten; zugleich aber soll die Schule dafür sorgen, dass Gewalt für die Gesellschaft künftig kein Problem mehr sei.
- Oder: Der Schule wird vorgehalten, dass sie Kinder unter Berufung auf die Demokratie viel zu früh zu Selbstständigkeit und eigener Entscheidung erziehen wolle; zugleich aber wird von der Schule erwartet, dass sie mit entsprechenden Programmen die allgemeine Politikverdrossenheit in der Gesellschaft überwinden möge.
- Oder: Schon seit 20 Jahren wird der Schule und insbesondere dem Religionsunterricht immer wieder vorgeworfen, sie vernachlässigten die Bildung von Charakter und Tugend und gäben die traditionellen Werte preis; zugleich aber wird erwartet, dass Schule und Religionsunterricht den – wie es heißt – Werteverfall in der Gesellschaft aufhalten oder sogar umkehren könnten.

Die Spannung zwischen öffentlicher Schulverdrossenheit einerseits und immer höheren Erwartungen andererseits hat natürlich auch sehr konkrete Folgen. Dem nachlassenden Vertrauen in die Schule entspricht in den letzten Jahren der deutliche Rückgang von Investitionen im Bildungsbereich.² Reformen sollen, bitte schön, kostenneutral sein! Und während die Erwartungen an die Schule wachsen, werden zugleich die Deputate erhöht, werden die Klassen vergrößert und werden erzieherisch wertvolle Zusatzangebote eingeschränkt.

Bei einer Tagung über ethische Erziehung darf auch nicht verschwiegen werden, dass wir in der öffentlichen Schuldiskussion häufig einem gefährlichen Delegationsmuster begegnen – einem Muster, das zwar nicht neu, pädagogisch aber immer wieder zu problematisieren ist: die Delegation gesellschaftlicher Probleme an Pädagogik und Schule. Wo immer in der Gesellschaft Probleme auftreten – sei es von Gewalt, Politikverdrossenheit oder fehlenden Werten –, immer soll die Schule für eine Lösung solcher Probleme sorgen. Die Rückfrage ist hier angebracht: Wie geht die Gesellschaft im Ganzen mit solchen Problemen um? Was kann die Politik zu ihrer Lösung beitragen? Und wie steht es mit der Unterstützung für die sog. Wertefächer, zu denen auch der Religionsunterricht zählt?

Es ist verständlich, wenn Pädagogen in dieser Situation zunehmend für eine neue Bescheidenheit der Schule plädieren. *Rückbau der Schule auf Unterricht* – so etwa lässt sich die Antwort des Göttinger Pädagogen Hermann Giesecke auf die Frage, wozu die Schule da sein, zusammenfassen.³ Mit sozialpädagogischen Aufgaben überfordere die Schule bloß sich selber.

Ein solcher Rückzug von der ethischen Erziehung bleibt aber notwendig eine Scheinlösung – sowohl von der Schule im Ganzen her wie vom Religionsunterricht im Besonderen. Angesichts der Situation von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft kann Schule sich nicht ernsthaft davon dispensieren wollen, auch Aufgaben ethischer Erziehung wahrzunehmen – sie ließe sonst die Kinder und Jugendlichen mit ihren Orientierungsproblemen schlicht allein. Ohne ethische Orientierung kann eine Gesellschaft nicht überleben, und es ist heute nicht zu erkennen, woher eine solche Orientierung kommen sollte, wenn die Schule an deren Aufbau nicht zumindest mitwirken würde. – Im Blick auf die Tradition des evangelischen Bildungsdenkens ist dies noch schärfer zu formulieren: In der gesamten evangelischen Tradition, angefangen bei Martin Luther selbst über Friedrich Schleiermacher bis hin zur Religionspädagogik in der Gegenwart stehen stets zwei Aufgaben im Zentrum: zum einen natürlich die christliche Überlieferung im Sinne des Evangeliums, zum anderen aber auch ein Beitrag zu Frieden und Gerechtigkeit – *pax et iustitia*, oder, wie Schleiermacher es später ausdrückt, zur Bildung der ethischen „Gesinnung“ in der Gesellschaft.⁴

So stehen wir vor der spannungsvollen Aufgabe, einerseits mit allem Nachdruck vor der nahe liegenden Überforderung der Schule zu warnen, andererseits aber auch darauf hinzuweisen, dass ethische Erziehung eine unausweichliche Aufgabe für Schule und Religionsunterricht darstellt. Aus einer etwas veränderten Perspektive könnte man auch sagen: Wie auch immer sich Schule und Religionsunterricht zur Forderung nach ethischer Erziehung verhalten – vermeiden können sie eine entsprechende Erziehungswirkung nicht. Denn selbst dann, wenn sie bewusst auf ethische Erziehung verzichten und wenn sie alle entsprechenden Fragen im Unterricht ausblenden, ist auch dies eine Stellungnahme zur Bedeutsamkeit ethischer Fragen bzw. zu deren Beliebigkeit. Wenn es heute für Schule und Religionsunterricht so schwer fällt, ethische Erziehung zu betreiben, hat dies insbesondere mit der Erfahrung von Pluralität zu tun. Nach dieser Erfahrung ist jetzt zu fragen.

2. Pluralität als Grenze und Herausforderung für ethische Erziehung im Religionsunterricht

Zunächst scheint es mir an dieser Stelle hilfreich, eine terminologische Unterscheidung einzuführen: Von *Pluralität* spreche ich im Sinne einer ungeordneten Vielfalt, insbesondere, aber keineswegs ausschließlich bei ethischen und religiösen Orientierungen. *Pluralisierung* beschreibt hingegen den Prozess, der im Ergebnis zu einem wachsenden Maß an Pluralität führt. Der häufig sinngleich mit Pluralität verwendete Begriff *Pluralismus* aber soll streng von diesem unterschieden werden: Pluralismus bezeichnet den geordneten Umgang mit Pluralität, so wie dies auch bei der Rede vom „politischen Pluralismus“ der Fall ist. So gesehen ist Pluralität eine für unsere Gegenwart unausweichliche Gegebenheit, während Pluralismus eine politische, aber eben auch pädagogische Herausforderung und Aufgabe bezeichnet.⁵

Für ein genaueres Verständnis der Situation von Pluralität scheint es mir sodann hilfreich, zwischen mindestens drei unterschiedlichen Formen der Pluralisierung zu unterscheiden:

- Erstens ist auf die gesellschaftliche Pluralisierung hinzuweisen, die aus Prozessen der gesellschaftlichen Differenzierung, Individualisierung und Privatisierung erwächst. Wie in so gut wie allen Theorien der gesellschaftlichen Modernisierung oder neuerdings der Globalisierung hervorgehoben wird,⁶ stellt die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Lebensbereiche im Sinne einer wachsenden Vielfalt von Lebenswelten und Funktionssystemen ein zentrales Merkmal der gesellschaftlichen Entwicklung in unserer Gegenwart dar. Die Bereiche von Recht und Politik, Bildung und Ökonomie, Religion und Gesundheit usw. werden zu spezialisierten Systemen, die jeweils ihrer eigenen Logik folgen. Dieser Differenzierungsprozess setzt eine Dynamik der Pluralisierung frei, noch ganz unabhängig von weltanschaulichen oder religiösen Überzeugungen, aber natürlich nicht ohne gravierende Folgen auch für diese. Der gesellschaftliche Pluralisierungsprozess ist als Grundlage und Horizont auch der religiösen Pluralisierung anzusehen.
- Dennoch ist es hilfreich, als zweite Form eigens *die religiöse Pluralisierung* hervorzuheben, und zwar zunächst als eine Erscheinung innerhalb des Christentums oder innerhalb der evangelischen Kirche selbst. Diese Pluralisierung ist als das neuzeitliche Auseinandertreten von kirchlichem, gesellschaftlichem und individuellem Christentum beschrieben worden, so vor allem D. Rössler.⁷ Heute belegen die Umfragen und Kirchenmitgliedschaftsstudien⁸ das hohe Maß an Individualisierung auch innerhalb der Kirche.
- Drittens kommt dazu noch die mit der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft verbundene Pluralisierung im Sinne einer zunehmend vielfältigen Präsenz zahlreicher Religionsgemeinschaften, die sich immer weniger als Minderheitenreligionen abtun lassen. Der Islam in Deutschland bezeichnet sich selbst nicht ohne Grund als drittgrößte Religionsgemeinschaft in der Bundesrepublik.

Es kann nun nicht überraschen, dass diese dreifache Pluralität zunächst und vor allem als Grenze für ethische Erziehung insbesondere im evangelischen oder überhaupt konfessionellen Religionsunterricht erfahren wird, nicht weniger dann aber auch für ethische Erziehung in der Schule insgesamt. Pluralität bedeutet, wie etwa die Wissenssoziologie⁹ herausgearbeitet hat, eine grundlegende Relativierung religiöser Überzeugungen, und zwar einschließlich der in ihnen enthaltenen bzw. von ihnen vertretenen ethischen Normen. Angesichts der Erfahrung von Pluralität – “dass alles immer auch anders geht oder anders sein kann” – werden aus verbindlichen Vorgaben der Tradition auch schon für die Kinder und Jugendlichen bloße Optionen, die man aufnehmen, die man aber auch übergehen kann. Dabei geht es nicht so sehr um die einzelnen Überlieferungen oder um einzelne Normen – es geht vielmehr darum, dass die gesamte Überlieferung in den *Modus* einer Option transformiert wird.

Zu dieser grundlegenden Herausforderung hinsichtlich der Geltungsansprüche verbindlicher Normen kommt die ebenfalls als Folge der Pluralisierung zu bezeichnende Differenz zwischen Schule und Elternhäusern, die auch die normative Dimension einschließt. Es kann schon lange nicht mehr vorausgesetzt werden, dass so etwas wie eine selbstverständliche Übereinkunft auch nur im Blick auf einen Kernbestand an Normen zwischen Elternhaus und Schule besteht. Dies mag zunächst überspitzt klingen, wird aber dann sofort einsichtig, wenn wir bei Normen nicht nur beispielsweise an abstrakt formulierte Grund- oder Menschenrechte denken, sondern an deren konkrete Auslegung im Alltag des Lebens. Hier ist die Vielfalt unübersehbar. Darauf komme ich im nächsten Abschnitt noch einmal zurück.

Zunächst nenne ich noch eine dritte Hinsicht, in der die Pluralität als Grenze für ethische Erziehung erfahren werden kann und häufig auch tatsächlich erfahren wird: die Pluralität im Lehrerkollegium an der eigenen Schule. Erziehen fällt schwer oder wird unmöglich, wenn die Erziehungsziele und normativen Orientierungen von Schulstunde zu Schulstunde wechseln, wie dies häufig von Kolleginnen und Kollegen beobachtet und beklagt wird. Nicht nur von Familie zu Familie, sondern auch von Lehrer zu Lehrer scheinen heute jeweils andere Maßstäbe zu gelten. Das beginnt bei den einfachen Dingen des Alltags: Was und wann dürfen Kinder essen? Und es geht natürlich auch dort weiter, wo es um übergreifende Lebensorientierungen geht: Was ist wichtig im Leben – Arbeit oder Freizeit, Sparsamkeit oder Konsum, Selbstverwirklichung oder Verantwortung für andere? Auch vor Religion und Glaube macht die Pluralität im Kollegium nicht Halt: Auch hier stehen jetzt nicht mehr bloß die christlichen Konfessionen einander gegenüber, sondern auch unterschiedliche Religionen oder eben auch gar keine Religionszugehörigkeit.

Nun ist gewiss richtig, dass die Erfahrung der Pluralität den Kindern und Jugendlichen die Orientierung schwer macht und dass ein Teil von ihnen unter der Pluralität leidet, weil sie beispielsweise durch Wahlzwänge überfordert sind. Dennoch wäre es m.E. verfehlt, die Pluralität und ihre Folgen für ethische Erziehung lediglich zu beklagen. Denn fest zu halten ist doch auch, dass erst Pluralität Bildung möglich macht.

Nur dort, wo verschiedene Möglichkeiten zur Auswahl stehen, wo der Lebensweg nicht schon durch die Geburt ein für allemal feststeht, wird Bildung notwendig und möglich zugleich. Dies entspricht einem Gewinn an Freiheit für jeden einzelnen, auch in religiöser Hinsicht: Angesichts der Pluralität stellt sich die Frage des Glaubens verstärkt als bewusste Wahl, zumindest insofern, als eine selbstverständliche Hin- und Anpassung an das, was alle glauben oder eben alle erwarten, gar nicht mehr möglich sind (dass diese Wahl vielfach dennoch nicht bewusst vollzogen wird, ändert prinzipiell nichts an dieser Situation, verweist aber auf Probleme im Umgang mit Pluralität).

Zugespitzt kann am Ende dieses Abschnitts die These formuliert werden, dass Pluralität zugleich die ethische Erziehung *begrenzt*, sie aber – als Bildung – allererst *ermöglicht* und schließlich – angesichts wachsender Orientierungsprobleme – notwendig werden lässt. Die damit beschriebene Situation ist spannungsvoll – insbesondere, weil aus dem bislang Gesagten noch nicht deutlich ist, *wie* denn nun eine ethische Erziehung in der Pluralität aussehen soll. Diese Frage nehme ich nun in einem dritten Schritt unter dem *Aspekt verbindlicher Normen in der Pluralität* auf, eben weil die Frage der Verbindlichkeit von Normen ein bleibendes Grundproblem ethischer Erziehung in der Pluralität darstellt.

3. Zur Frage verbindlicher Normen in der Pluralität

In der Frage nach verbindlichen, und das heißt hier: *allgemein* verbindlichen Normen in der Pluralität begegnen wir, wie gesagt, einem Zentralproblem ethischer Erziehung in der Pluralität. Im Folgenden möchte ich idealtypisch drei Modelle diskutieren, die heute in der Absicht vertreten werden, eine Antwort auf die Normenfrage in der Pädagogik zu finden. Alle drei beziehen sich auf den Religionsunterricht, beziehen aber auch die Schule oder die Erziehung im Ganzen mit ein.

Das *erste Modell* bezeichne ich als *christliche Gemeinschaftsethik*, eben weil hier die christliche Ethik zur Grundlage einer Gemeinschaft gemacht werden soll. Wir finden dieses Modell in verschiedenen Varianten vor. In gewisser Weise war dieses Modell in der Vergangenheit in Deutschland oder überhaupt in zahlreichen Ländern der westlichen Welt für die Schule maßgeblich. Schulische Erziehung wurde im Sinne der christlichen Ethik verstanden, wie es bis heute darin zum Ausdruck kommt, dass staatliche Schulen rechtlich weithin als “christliche Gemeinschaftsschulen” verfasst sind. Diese Verfasstheit war jedoch nur solange plausibel und praktikabel, als noch nicht wirklich von einer religiösen oder weltanschaulichen Pluralität in der Gesellschaft auszugehen war.

In einer zweiten Gestalt begegnet uns das Modell einer christlichen Gemeinschaftsethik dann bereits unter den Voraussetzungen der Pluralität – und damit als Programm einer für alle wieder durchzusetzenden Bindung an Werte und Tugenden. Als Beispiel hierfür kann das berühmte berüchtigte “Forum Mut zur Erziehung”¹⁰ in der zweiten Hälfte der 70er Jahre genannt werden. Leitend war bei allen Versuchen, die aus diesem Forum hervorgingen oder sich ihm später an-

geschlossen, immer wieder die Vorstellung, dass eine im Wesentlichen aus der christlichen Tradition erwachsende Wertorientierung die Grundlage für die Gemeinschaft in Volk oder Staat bilden müsse. Die Schule habe deshalb den Auftrag, dieses Fundament zu erneuern. – Von *ethischer* Erziehung kann dabei im Übrigen nur ansatzweise gesprochen werden, weil weniger eine ethische Urteilsfähigkeit im Zentrum stand als vielmehr die Anpassung an die gesellschaftliche Ordnung und die Befestigung von Tugenden und Werten.

Die allgemeine Durchsetzbarkeit solcher, zumindest als christlich beschriebener Werte und Tugenden ist heute selbst denen fraglich geworden, die sie vor zwanzig Jahren noch aufs Papier geschrieben hatten. Offenbar ist die Pluralität inzwischen so stark geworden, dass eine allgemeine Durchsetzung einer christlichen Gemeinschaftsethik nicht mehr in Frage kommt. An deren Stelle tritt nun – vor allem in den USA, aber mit zunehmendem Interesse auch in Deutschland – eine Spielart des Kommunitarismus, die ganz auf eine solche Gemeinschaftsethik setzt. Bezeichnend sind hier die Ausführungen des amerikanischen Soziologen und Kommunitaristen A. Etzioni, der eine Schule der “Charakterbildung”¹¹ empfiehlt. Diese Schule soll die “zentralen Werte” der “Gemeinschaft” vermitteln. Das Problem dieser kommunitaristisch angestrebten “zentralen Werte” der “Gemeinschaft” liegt freilich darin, dass es in der gegenwärtigen Gesellschaft solche Werte eben nur noch in kleinen Gemeinschaften geben kann, die deutlich unterhalb der gesamtgesellschaftlichen Ebene liegen. Werden solche Werte für die staatliche Schule beschworen, führt dies nur zu leerem Pathos; und wo die entsprechenden Werte nur für die eigenen begrenzte Gemeinschaft gelten sollen, fallen sie hinter die ungelösten Probleme des Lebens und Überlebens im Weltmaßstab weit zurück.

Bemerkenswerterweise hat die Vorstellung einer solchen, auf die eigene Gemeinschaft begrenzten christlichen Gemeinschaftsethik gerade in theologischen Kreisen zunehmend an Zustimmung gewonnen. Ich denke hier etwa an die Auffassungen des amerikanischen Theologen S. Hauerwas¹², der die Zukunft von Christentum und Kirche gerade in solchen durch eine Gemeinschaftsethik bestimmten Formen von Kirche sehen möchte.

Abgesehen davon, dass auch für eine solche, vor allem nach innen gewendete christliche Gemeinschaftsethik gilt, dass sie hinter die ethischen Herausforderungen unserer Zeit zurückfällt, sind hier auch prinzipielle Einwände hinsichtlich der Eigenart christlicher Ethik anzumelden.

Wenn es zutrifft, dass christliche Ethik prinzipiell eine Ethik der Freiheit und des Dialogs mit dem anderen ist, dann kann sie nicht einfach als eine (binnen-)christliche Gemeinschaftsethik konzipiert werden. Deshalb finden wir hier auch keine befriedigende Grundlage für ethische Erziehung im Religionsunterricht.

Damit komme ich zu dem *zweiten* Modell, von dem hier die Rede sein soll. Dieses Modell steht umgekehrt im Zeichen einer *universalistischen Ethik*. Ihre auch international am stärksten beachtete Ausformulierung hat diese Ethik in den Schriften von J. Habermas aus den 80er Jahren gefunden.¹³ Der von Habermas für das Normenproblem in multi-

kulturellen Gesellschaften favorisierte Lösungsvorschlag verweist bekanntlich auf den von ihm so genannten “Verfassungspatriotismus”, der auch als Ziel der Moralerziehung zu verstehen ist. In dieser Hinsicht ist entscheidend, wie Habermas das Verhältnis der Kulturen auf der einen und der staatlichen Integration auf der anderen Seite fassen möchte. Demzufolge ist es für eine moderne freiheitliche Demokratie bezeichnend, dass diese Kulturen innerhalb des Staates und die staatliche Politik stärker auseinandertreten, als dies in den Nationalstaaten der Vergangenheit der Fall war. Nach innen ist der moderne Nationalstaat ein plurales Gebilde: Verschiedene, aber gleichberechtigt koexistierende Lebensformen treten hervor, und im Sinne der Freiheit ist dies unbedingt zu bejahen. Zugleich aber werden die “Identifikationen mit eigenen Lebensformen und Überlieferungen überlagert von einem abstrakter gewordenen Patriotismus, der sich nicht mehr auf das konkrete Ganze einer Nation” beziehe, sondern auf “abstrakte Verfahren und Prinzipien”¹⁴. Gemeint ist eine universalistische Moral im Sinne der Menschenrechte.

Die Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft und einer entsprechenden ethischen Erziehung wird hier also so ausgelegt, dass das Zusammenleben der verschiedenen Kulturen mit ihren je eigenen Traditionen, religiösen Überzeugungen und Lebensformen möglich werde durch die gemeinsame Anerkennung eines übergeordneten Rahmens, und dieser Rahmen sei durch universelle Normen bestimmt. Einfacher ausgedrückt: Im Rahmen der von allen anzuerkennenden allgemeinen Menschen- oder Grundrechte und der Regeln der Demokratie soll eine Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen friedlich koexistieren.

Auch gegen dieses Modell erheben sich in meiner Sicht weit reichende Einwände, sowohl im Blick auf das implizierte Verständnis von Ethik als auch im Blick auf pädagogisches Handeln. Zugespitzt betreffen diese Einwände drei Aspekte:

- Erstens ist die Annahme, dass es einen von den verschiedenen Kulturen und Religionen in der Gesellschaft gleichermaßen zu bejahenden allgemeinen normativen Rahmen einer universalistischen Ethik geben könne, m.E. nicht sehr plausibel. Auch die Menschenrechte und noch vielmehr ihre Auslegung sind zwischen den Kulturen und Religionen umstritten – bis hin zu der Tatsache, dass aus verschiedenen Kulturbereichen inzwischen konkurrierende Formulierungen für Menschenrechtskataloge vorgelegt worden sind (z. B. islamische Menschenrechtserklärung vs. sog. allgemeine Menschenrechte)¹⁵. Eine von Konsens getragene universalistische Ethik ist ein Postulat, keine Realität.
- Zweitens wäre selbst dann, wenn es eine solche zustimmungsfähige universalistische Ethik als normativen Rahmen für die multikulturelle Gesellschaft geben könnte, durchaus auch weiterhin fraglich, woher die Motive für ein entsprechendes Handeln kommen sollen, wenn und solange eine solche Ethik sich vollkommen von allen konkreten Lebensformen und religiösen Traditionen ablösen will.
- Und drittens steht die Pädagogik bei einer universalistischen Ethik immer vor dem Problem, dass eine solche

Ethik in konkrete Vollzüge des Handelns und Lebens mit Kindern und Jugendlichen übersetzt werden muss und dabei ihren universalistischen Charakter tendenziell verliert. Die Auslegungen von Menschenrechten ist, jedenfalls in der Pädagogik, immer nur im Zusammenhang bestimmter Lebensformen der Gesellschaft oder der Schule möglich.

Was aber bleibt dann übrig? Welche Alternativen sind zu sehen, wenn weder eine christliche Gemeinschaftsethik noch ein ethischer Universalismus eine überzeugende Lösung für das Normenproblem in der Pluralität geben können? M.E. muss die Antwort an dieser Stelle zumindest ein Stück weit aporetisch bleiben. Angesichts der beschriebenen Problemlage verbietet sich die Flucht in einfache Modellvorstellungen. Was bleibt, ist ein Weg gleichsam zwischen christlicher Gemeinschaftsethik einerseits und universalistischer Ethik andererseits. Ich spreche von einer (*partiellen*) *Verständigung in der Pluralität*. Zumindest einige Konturen in Form von vier Merkmalen lassen sich jedoch angeben:

- Erstens ist dieses Modell *prinzipiell* auf Pluralität eingestellt, d.h. es geht davon aus, dass Pluralität niemals ganz überwunden und auch nur in vorläufiger Form und immer wieder in Pluralismus überführt werden kann.
- Zweitens rechnet es immer mit nur *partieller* Verständigung, nie mit vollständigem Konsens, wie dies bei universalistischen Vorstellungen der Fall ist. Die Vision ist eher die eines zwar nur begrenzt, aber darin doch in lohnender Weise gelingenden gemeinsamen Lebens. Pate für eine solche Vorstellung können heute Philosophen wie M. Walzer oder Ch. Taylor stehen, die sich für eine Ethik der partiellen Verständigung einsetzen.¹⁶
- Drittens erfolgt Verständigung hier nicht *jenseits* der Religionen und Weltanschauungen, sondern auf der Ebene des Gesprächs zwischen den Religionen selbst sowie im Dialog mit nicht-religiösen Positionen.
- Viertens schließlich lässt sich dieses Modell von der Vorstellung einer *zivilgesellschaftlichen Demokratie*¹⁷ leiten, der zufolge die demokratische Qualität einer Gesellschaft von der Existenz nicht-staatlicher Vereinigungen und Institutionen neben dem Staat und im Gegenüber zu diesem abhängig ist. Ein höheres Maß an Demokratie ist demnach nicht durch eine Ausweitung des Bereichs staatlicher Neutralität u.a. auf Kosten des Einflusses von Re-

ligionsgemeinschaften zu erreichen, sondern umgekehrt gerade durch die Stärkung zivilgesellschaftlicher Vereinigungen u.a. durch Pädagogik und Schule.

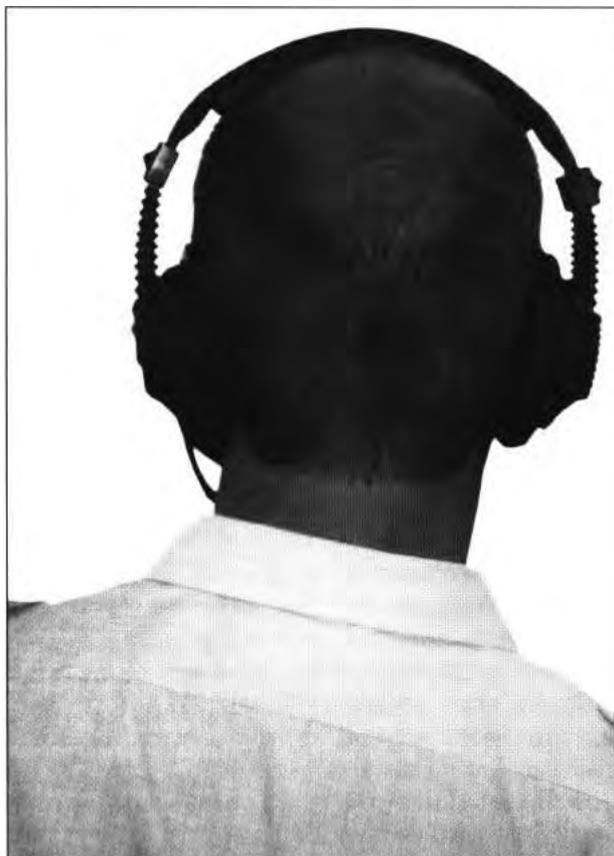
4. Ausblick: Perspektiven für ethische Erziehung im Religionsunterricht

Aus dem Gesagten ergibt sich zunächst übergreifend und programmatisch die Rückfrage an mein Vortragsthema, ob nicht angemessener von "ethischer Bildung" als von "ethischer Erziehung" zu reden wäre. Auch bei dem von G. Adam und mir herausgegebenen Band¹⁸ sind wir zwar bei dem Titel "Ethisch

erziehen in der Schule" geblieben. Gleich zu Beginn der Einführung weisen wir jedoch darauf hin, dass dieser Titel nicht "im Sinne von Erziehung als Anpassung, Eingliederung, Prägung, Festlegung auf gesellschaftliche Konventionen oder gar Indoktrination verstanden werden" soll. Wie auch immer wir uns in der terminologischen Frage entscheiden – deutlich muss sein, dass ethische Erziehung heute so ausgelegt werden muss, dass sie Bildung einschließt, d. h. dass sie auf ethische Urteilsfähigkeit und Mündigkeit angelegt ist. Die bloße Übermittlung eines Regelwissens reicht nicht hin, um den Herausforderungen in der Pluralität gerecht zu werden.

Dies will ich zum Schluss in sechs knappen Punkten zumindest andeutungsweise konkretisieren. Meine ersten beiden Punkte betreffen dabei die didaktische Konzeption:

- Erstens braucht der Religionsunterricht eine prinzipiell auf Pluralität eingestellte Didaktik, auch hinsichtlich der ethischen Erziehung. Bislang rechnet die Religionsdidaktik, insbesondere in Lehrplänen und Richtlinien, m.E. nicht ausreichend mit Dissens und Pluralität. Statt dessen wird in vieler Hinsicht noch immer ein Konsens mit den Schülerinnen und Schülern über die grundsätzliche Geltung christlicher Normen und Werte vorausgesetzt – als eine dem Unterricht bereits vorgegebene Bedingung. Diese kritische Beobachtung bezieht sich insbesondere auf einen Typus von Unterrichtsmodellen, der vorzugsweise die *Konsequenzen* aus christlichen Werten für bestimmte Problembereiche wie den Umgang mit der sog. Dritten Welt oder mit der Gentechnologie zum Thema macht¹⁹. Unerörtert bleiben dabei weithin die vorausgesetzten Normen, die für die Kinder und Jugendlichen aber, wie wir gesehen haben, nur *Optionen* darstellen.



- Zweitens ergibt sich aus der Situation der Pluralität, dass Religionsunterricht als Einführung bloß in die christliche Tradition oder als Vertrautmachen mit christlichen Normen und Werten nicht mehr zureichen kann. In jedem Falle gehört zum Religionsunterricht in der Pluralität auch die *Aufnahme von alternativen Sichtweisen*, die eigens erörtert und deren Verhältnis zum Christentum thematisiert werden muss.

Meine nächsten beiden Punkte betreffen die inhaltliche Seite des Religionsunterrichts:

- Drittens entspricht es der Suche nach partieller Verständigung, wie sie oben beschrieben wurde, dass ethische Fragen in Bezug auf das Verhältnis zwischen den Religionen, Weltanschauungen und – ihrem Selbstverständnis nach – religionslosen säkularen Auffassungen behandelt werden. Plausibilität können christliche Normen und Werte nur noch dann gewinnen, wenn sich entweder ihre Bedeutung für ein *mit anderen geteiltes Ethos* aufzeigen oder aber, wo dies nicht der Fall ist, ihre *Differenz* gegenüber ethischen Orientierungen anderer Art in begründeter Form ausweisen lässt. Ein solcher Unterricht kann dann auch als ausdrücklicher Beitrag zu *Pluralitätsfähigkeit* bezeichnet werden. Insbesondere trägt er bei zu einer Gesprächsfähigkeit in ethischen Fragen zwischen den Religionen und Weltanschauungen.
- Viertens darf der Religionsunterricht eine *zivilgesellschaftliche* Demokratie nicht nur konzeptionell und für seine eigene Begründung voraussetzen, er muss sie vielmehr auch mit den Schülerinnen und Schülern selbst zum Thema machen.

Meine letzten beiden Punkte betreffen die Schule sowie die institutionelle Verankerung von ethischer Erziehung im Religionsunterricht innerhalb der Schule:

- Aus dem Gesagten ergibt sich, fünftens, dass *fächerübergreifender Unterricht* nicht nur angesichts der Komplexität ethischer Probleme geboten ist, sondern auch auf Grund der konzeptionellen Ausrichtung von ethischer Erziehung im Religionsunterricht. Gesprächsfähigkeit beginnt in der Schule im Dialog mit anderen Fächern sowie mit Personen, die sich selbst nicht der Kirche und vielleicht auch nicht dem Christentum zurechnen.
- Sechstens schließlich besitzt die gesellschaftliche *Situation der Pluralität* in der *Schule* selbst insofern eine direkte Entsprechung, als eine wesentliche Voraussetzung für ethische Erziehung in der Schule im sog. *Schulethos* – dem gemeinsamen Ethos eines Kollegiums – besteht. Ob ein solches – tendenziell – gemeinsames Ethos heute noch möglich ist, kann gleichsam zur Probe werden auf die Plausibilität des Modells partieller Verständigung in der Pluralität.

Zum Schluss möchte ich zunächst offen aussprechen, was meinen Ausführungen gewiss abzuspüren ist – dass ich mich mit Nachdruck für eine verstärkte Wahrnehmung ethischer Erziehung im Religionsunterricht einsetze. Ich möchte dies jedoch nicht ohne Einschränkung tun und schließe deshalb mit dem Hinweis, dass sich der Religionsunterricht keinesfalls auf eine Legitimation allein durch seinen Beitrag zur ethischen Erziehung in der Schule einlassen sollte. Wo Re-

ligionsunterricht mit ethischer Erziehung gleichgesetzt wird, lässt sich kaum mehr sagen, was ihn vom Ethikunterricht oder von LER unterscheidet. Wenn der Religionsunterricht auf Dauer lebensfähig bleiben soll, braucht er eine eigene Identität, und diese Identität geht über den ethischen Bereich hinaus. Die Identität des Religionsunterrichts wird durch seinen Bezug auf den christlichen Glauben und auf die Gottesfrage begründet, und nach evangelischem Verständnis schließt der Glaube zwar eine Ethik ein, bleibt ihr aber vorgeordnet.

Anmerkungen

1. Der hier dokumentierte Vortrag, der im Rahmen der Jahreskonferenz Gymnasien 1998 im RPI Loccum gehalten wurde, steht im Zusammenhang einer Reihe von Veröffentlichungen zum Thema ethischer Erziehung, auf die ich mich im folgenden beziehe und aus denen ich auch einzelne Passagen übernehme; auch für weitere Literaturhinweise vgl. G. Adam/F. Schweitzer (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996; F. Schweitzer: *Moralerziehung in der Pluralität: Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranz und Sittlichkeit*. In: *Neue Sammlung* 35 (1995), 111-127; ders.: *Religiöse Bildung als Sinn- und Wertevermittlung. Möglichkeiten und Grenzen kirchlicher Pädagogik in pluralistischen Gesellschaften*. In: W. Gräß u.a. (Hg.): *Praktische Theologie und Ethik (Arbeitstitel)*, i.Ersch.; ders.: *Zivilgesellschaft – Schule – Religion. Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie?* In: C.T. Scheilke/F. Schweitzer (Hg.): *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster u.a. 1999, 395-408; ders.: *Lernen mit beschränkter Haftung? Pädagogische Verantwortung zwischen Überforderung, Unausweichlichkeit und neuen Anforderungen*. In: *Bonner Protokolle 1998/99* (i. Ersch.).
2. Vgl. die Berechnungen in: *Weißbuch zur allgemeinen beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Europäische Kommission, Luxemburg 1996, 85ff.
3. H. Giesecke: *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*, Stuttgart 1996.
4. Vgl. dazu M. Luthers sog. *Schulschriften*, dokumentiert bei K.E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.): *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 1: *Von Luther bis Schleiermacher*, München 1991, 45ff., sowie F. Schleiermacher: *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. hg. V.T. Schulze/E. Weniger, Düsseldorf/München 1957.
5. Zur Gesamthematik vgl. jetzt die umfassende Darstellung bei K.E. Nipkow: *Bildung in einer pluralen Welt*, 2 Bde., Gütersloh 1998.
6. Vgl. bes. die entsprechenden Analysen von N. Luhmann, J. Habermas, P. Berger, U. Beck, A. Giddens.
7. D. Rössler: *Grundriß der Praktischen Theologie*, Berlin/New York 1986.
8. Zuletzt K. Engelhardt u.a. (Hg.): *Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 1997.
9. Vgl. P. Berger: *Der Zwang zur Häresie. Religion in einer pluralistischen Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1980.
10. S. dazu U. Herrmann: *„Mut zur Erziehung“*. Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), 221-234.
11. A. Etzioni: *Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus*, Frankfurt/M. 1998, 106.
12. Vgl. hierzu u.a. S. Hauerwas/J.H. Westerhoff (Hg.): *Schooling Christians. „Holy Experiments“ in American Education*, Grand Rapids 1992.
13. S. u.a. J. Habermas: *Eine Art Schadensabwicklung. Kleine Politische Schriften VI*. Frankfurt/M. 1987, bes. 159ff.; ders.: *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt/M. 1993, 632ff.; ders.: *Erläuterungen zur Diskursethik*, Frankfurt/M. 1991, 31ff.; ders.: *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt/M. 1983, 189ff.
14. J. Habermas: *Eine Art Schadensabwicklung*, a.a.O., 173f.
15. Zu diesem Zusammenhang s. H. Küng/K.-J. Kuschel (Hg.): *Weltfrieden durch Religionsfrieden. Antworten aus den Weltreligionen*, München/Zürich 1993.
16. S. insbesondere C. Taylor: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt/M. 1993.
17. Vgl. dazu F. Schweitzer: *Zivilgesellschaft – Schule – Religion*, a.a.O. (Anm. 1).
18. S. Anm. 1.
19. Vgl. A. Edelbrock/F. Schweitzer: *Solidarität in der Einen Welt – im Lehrplan. Analyse aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. In: *entwurf* 2/1996, 16-21.

Thomas Klie / Stephan Schaede

Wenn Religionsunterricht theatralisch wird

Drehbuch und Inszenierung von 2. Mose 14 in einer 3. Klasse

Wenn das Stichwort Exodus fällt, dann muß ich als erstes unweigerlich an Pfarrer Krügler denken. Er hat mir, als ich die 3. Klasse besuchte, die Auszugsgeschichte eingeprägt. Pfarrer Krügler spielte alle Rollen und wichtigen Naturphänomene selbst. Im Sprung wechselte er – darin oskarverdächtig – die Mimik vom Pharao zu Mose und den zögernden Hebräern, wirbelte als Wolkensäule durch die Klasse oder tanzte als Mirjam tirilierend auf und ab. Ein unvergeßliches, herrliches Spektakel war das. Allerdings blieben wir Schüler Zuschauer...

Gute Lehrer sind immer auch gute Darsteller ihres Unterrichtsfaches. Wie anders erklärten sich solche oder ähnliche Erinnerungssedimente, in denen Person, Lehrerrolle und jeweils dargebotener Unterrichtsstoff sich zu einem einzigartigen und unverwechselbaren Szenario verdichten? Das Theatralische scheint offenbar kein bloßes Akzidens pädagogischen Handelns, sondern ein substantieller Bestandteil zu sein. Gewollt oder ungewollt birgt jede Schul-

stunde Momente von dramaturgischer Qualität. Nicht ohne Grund ist der pädagogische Jargon der Gegenwart geradezu durchsetzt von Begriffen aus der Welt des Theaters: Wir sprechen von "Lehrer- und Schülerrolle", von "Handlungsorientierung", von "Unterrichtsregie" und "Inszenierungsmustern" vom "Engagement" und von der "dialogischen Struktur" des Unterrichts bzw. vom "Monolog" des Lehrers. All diese kaum noch realisierten Metaphern verweisen auf die Universalität des Dramatischen. Offenbar beruht die Affinität zwischen Didaktischem und Dramaturgischem auf einer Affinität der jeweils verhandelten Gegenstände.

Im folgenden soll nun diese Spur aufgenommen und gefragt werden, inwieweit Religionsdidaktik profitiert, wenn sie sich nicht nur analytisch auf eine theatertheoretische Betrachtungsweise einläßt¹, sondern darüber hinaus sich auch und gerade in der Synthese von Kompositionsoptionen der Inszenierungskunst leiten läßt.

Wie in jedem Unterrichtsentwurf so besteht auch beim Entwurf eines Lehr-

stücks die didaktische Aufgabe in der Transformation einer ersten Unterrichtsidee in einen konkreten Verlaufsplan. Anders als in konventionellen Entwürfen wechselt bei einer Unterrichtsdramaturgie jedoch die Darstellung immer zwischen *Fabel* und *Plot*, zwischen zu spielender Stunde (Präscript) und tatsächlich gespielter Stunde (Descript). Umberto Eco² definiert *Fabel* als das grundlegende Schema eines literarischen Stückes – hier: eines "Unterrichtsdramas" –, als die künstlerische Logik, die Syntax der Personen bzw. als der intendierte zeitliche Ablauf der Ereignisse. Der *Plot* hingegen ist die Geschichte, wie sie konkret erzählt wird, wie sie diskursiv an der Oberfläche erscheint – hier: die real ablaufende Unterrichtsstunde.

Konstitutiv für das Komponieren einer didaktischen Fabel, die biblischen Wortlauten folgt, ist es zunächst, das exegetisch und theologisch Erhebliche zu ermitteln. Auch dramaturgische Vorlagen – so sie der Entfaltungsllogik des Textes schulisch zu entsprechen trachten – sind natürlich fachwissenschaft-

lich legitimationspflichtig. Die Strenge einer vorlaufenden systematischen Reflexion ist insofern die Bedingung der Möglichkeit freien Spielens im Unterricht.

Auf dem Weg zur Fabel

Exegetische Einsichten

Die literarisch uneinheitliche Erzählung³ vom Durchzug durch das Schilfmeer Ex 14-15,21⁴ schildert das "Hauptereignis" nach dem Aufbruch aus Ägypten⁵. In diesem kunstvollen redaktionellen Kompositionsprodukt kulminiert und wiederholt sich die Dramatik⁶ des ganzen Auszugsgeschehens. Der Text ist Abschluß und zugleich Überleitung. Insofern hier die endgültige Rettung von den ägyptischen Verfolgern erzählt wird, bildet er den Abschluß der Exodustradition, leitet aber zugleich zum "Wüstendurchzug" über, der in 15,22 unmittelbar anschließt.⁷ Im Blick auf einen unterrichtlichen Nachvollzug der Erzählung ist es hilfreich, die Abfolge des Geschehens – mit ergänzenden Modifikationen – nach dem von *Westermann* ausgemachten "Grundgerüst" für Rettungsvorgänge im Alten Testament zu strukturieren: Notsituation – Rufen aus der Not – Erhörung – Rettung – Antwort des Geretteten.⁸

1. Notsituation

- a) VV 1-6 beschreiben die Ausgangssituation, die die Notsituation motiviert: Nach P (1-4) ist es Gott selbst, der die Situation initiiert, um seine *Herrlichkeit* zu demonstrieren. Hingegen führt nach der älteren Überlieferung die *Flucht* der Israeliten (5a; E) bzw. ein Sinneswandel des Pharao und seiner "Großen" (5b; J) zur prekären Lage⁹.
- b) VV 7 und 9¹⁰, 10a schildern, wie die Notsituation sich realisiert: die Israeliten, die die Zuspitzung der Lage zunächst nicht bemerken, werden schließlich lebensbedrohlich bedrängt: "im Rücken" haben sie die tödliche Bedrohung durch die ägyptische Streitmacht¹¹; vor ihnen liegt das Meer und damit eine "natürliche" "Chaosmacht",¹² die ihnen keine Fluchtmöglichkeit läßt.

2. Rufen aus der Not

- a) V 10b notiert, daß das Volk in seiner Not zu Gott ruft.
- b) Nicht nur Gott und das Volk, sondern auch Mose als Mittlergestalt sind am Rettungsvorgang beteiligt. Deshalb wird in Erweiterung des Grundgerüsts VV 11f. beschrieben, daß sich die Israeliten bei Mose vorwurfsvoll beklagen.

3. Erhörung

Die Erhörung wird in zwei Varianten berichtet, und zwar:

- a) VV 13f. als Reaktion des Mose gegenüber dem Volk, der die Rettungstat ankündigt (J);
- b) VV 15-17 als Gottesrede, die auf einen Notschrei des Mose (15a) reagiert, und Mose eröffnet, daß und wie Gott die "Kinder Israels" erretten will (P).

4. Rettung

Die Rettung ist selbst in vielen Varianten überliefert:

- a) Zunächst wird die schützende Präsenz Gottes in V 19 zweifach exponiert, nämlich durch den Engel, genauer Boten Gottes (E; 19a) und die Wolkensäule (J; 19b.20), die sich zwischen das Volk und die ägyptische Streitmacht stellt.
- b) VV 21f.29 beschreiben in verschiedenen Varianten, wie Gott den Durchzug (P) durch bzw. die Rettung am Meer¹³ ermöglicht: J will die ganze "Wucht der Elemente", über die Gott verfügt, zum Tragen kommen lassen.¹⁴ Ein Ostwind treibt bei Nacht das Meer beiseite (21). Präzise: Gott schickt als Herr über die natürlichen Gewalten den Ostwind. Trotz einer "natürliche[n] Anknüpfung" wird das Ereignis also als göttliche Tat begriffen.¹⁵ P gestaltet demgegenüber entschieden stärker wunderbar aus. Mose hebt mit ausgestreckter Hand seinen Stab und es entstehen zwei Wasserwände, durch die das Volk auf "Trockenem" (!)¹⁶ hindurchziehen kann (22, 29; P). An ein Mirakel ist nach Urteil einiger Exegeten nicht gedacht: Wenn Mose seinen Stab hebt, bewirkt das nicht das Wunder, sondern Mose folgt damit einer Anordnung Gottes. Gott läßt

daraufhin die Meerspaltung lediglich unmittelbar folgen.¹⁷

- c) Die VV 23-28 berichten die "Kehrseite" der Rettungstat. Die Ägypter folgen, merken die Erfolglosigkeit ihres Tuns, versuchen umzukehren und ertrinken alle ohne Ausnahme, nach 14,27 a, indem sie bei Morgenanbruch ins zurückfließende Meer stürzen (J), bzw. nach 14, 18.26 (P), indem die Wassermauern über ihnen zusammenstürzen, nachdem Mose seine Hand abermals ausgestreckt hat. Klar ist: Den Tod der Ägypter führt Gott herbei. Pointe dieses Vorgangs ist, daß Jahwe souverän mit der lebensbedrohenden natürlichen Gewalt (Meer) die lebensbedrohende menschliche Gewalt (Ägypter) zu vernichten vermag und so von Todesangst provozierender Not endgültig befreit.
- d) Die VV 30f. resümieren und konstatieren den Erfolg der Rettung. Dabei betont das dtr. Sprachgut verwendende "redaktionelle Resümee"¹⁸: Auf die Rettung durch die "mächtige Hand Gottes" kann sich das Volk im *Glauben* beziehen. Das Ereignis ist für das Vertrauen auf Gott (mit)begründend.¹⁹ Der Durchzug wird als ein Ereignis begriffen, das Vertrauen bildet, Vertrauen gegenüber Gott und der Mittlerperson Mose. In der Rückerinnerung begreift das Volk dieses Ereignis als identitätsbegründend.

5. Antwort der Geretteten

Sie wird im sog. "Moselied" 15,1-18²⁰ aus der Perspektive des Mose ausführlich berichtet, das auf die ältere, vielleicht sogar die älteste Überlieferung, das sog. Mirjamlied 15,21²¹ zurückgreift. Dieses alte Lied wird dramatisch eingebunden, indem erzählt wird, wie Mirjam zur Pauke greift und zusammen mit Frauen tanzt (V 15,20).

Theologische Akzente der Erzählung

Der "Bericht ist nur als Glaubenszeugnis erhalten".²² Auch die allerfrühesten Überlieferungen (14,27b; 15,21) des Ereignisses fassen es weder als bloßes Naturgeschehen noch als Sieg Israels, sondern als Tat Gottes, genauer: Jahwes.²³ Die Mithilfe Israels wird durch den für den Duktus der Geschichte wich-

tigen Vers 14 ausgeschlossen. Das Volk kann selbst für seine Rettung nichts tun. Alle literarischen Varianten haben also einen gemeinsamen theologisch-dramatischen Skopus, der für den Unterricht relevant wird, nämlich, "daß Gott im Augenblick höchster Not", d.h. in begründeter Todesangst, "eine Wendung herbeiführte, mit der die Bedrohten nicht rechnen konnten".²⁴ Durch diese Wendung schöpften sie neues Vertrauen.

Es ist in didaktischer Perspektive zu berücksichtigen, daß die Schichten unterschiedliche Akzente setzen: Insofern z.B. die priester-geschichtliche Quellenschicht in kühler Höhe priesterlicher Geschichtstheologie Ex 14 im wesentlichen als eine Machtdemonstration Jahwes versteht, der die Geschehnisse bis ins Letzte zu bestimmen scheint, ist Vorsicht geboten, jedenfalls dann, wenn die exegetischen Einsichten wie folgt systematisch pointiert werden:

Lebensbedrohung und Befreiung von ihr darum geht es in dieser Geschichte. Allerdings verhandelt sie dieses Thema nicht auf anthropologischer Ebene allein, sondern in theologischer Perspektive: Gott befreit Menschen von Lebensbedrohung. In didaktischer Fluchtung dieses Motives kann ein Aspekt dieser Bedrohung herausgestellt werden: *Angst* und *Befreiung von Angst*. Daß diese Befreiung dem von ihr betroffenen Menschen nicht äußerlich bleiben kann, prägt diese Geschichte ein. Das zu befreiende "Volk" ist selbst in die Befreiung involviert, wenn es sie auch nicht initiieren kann. Auch nur partielle Selbstbefreiung schließt diese Geschichte aus. Allein Gott befreit. Diesen systematischen Grundtenor erhellt die Geschichte in verschiedenen Aspekten:

a) Hier ist keine Rede von einer schuldhaften Dimension von Sünde und die Eröffnung der Vergebung durch Gott. Vielmehr wird profiliert: "Es gibt ein Erbarmen Gottes mit dem Leidenden, das nicht danach fragt, wer daran schuld ist."²⁵ Existenzangst, die nicht vom Menschen verschuldet ist, steht im Blick. Der Mensch wird selbst auf der Seite der seufzenden Kreatur verortet, die sich nach der Freiheit

der Kinder Gottes sehnt (Röm 8,19). Von diesem Angstseufzen befreit Gott und eröffnet den Menschen neuen Lebensspielraum.

- b) Der Gedanke an die Trennung von Althergebrachtem und Gewohntem erzeugt Angst, die die Befreiung gefährden oder gar verhindern kann. Es kann sogar so etwas wie eine Sehnsucht nach den "Fleischtöpfen" des bisherigen unfreien Lebens entstehen. Dieser Zug deutet sich in der Geschichte zumindest an (14,11f.).
- c) Nimmt man die Bedeutung des Meeres für die Israeliten ernst, dann ist das Ereignis der Befreiung von dieser Angst selbst kein angstfreier Prozeß. Die Israeliten vertrauen sich der durch Mose übermittelten Zusage an und wagen den Durchzug durch das feindliche Element. Glaube wird hier also nicht allein als Ratifikations- oder Zustimmungsakts begriffen. Im Glauben stellt der Mensch vielmehr sein ganzes Leben zur Disposition. Insofern ist er aufs Höchste engagiert.
- d) Die Befreiung ist bezogen auf die konkrete Angstsituation (Bedrohung der Ägypter) effektiv und vollständig.
- e) Im Gesamtzusammenhang der Exodusüberlieferung ist diese Befreiung allerdings dennoch eine vorläufige, inchoative. Auf der anderen Seite des Meeres befindet sich die Wüste und nicht das gelobte Land. Will sagen: Unter den Endlichkeitsbedingungen geschichtlicher Existenz gibt es keine endgültige Befreiung und keinen abgesicherten festgelegten Lebensspielraum. Die Befreiung ist ein Prozeß, in dem Gott dem Menschen immer wieder in veränderten Situationen Lebensspielraum einräumt.
- f) Insofern Menschen neue befreiende Lebensspielräume eingeräumt werden und sie sich in sie hineinwagen, bedeutet das für sie Zugewinn an eigener Identität (Volk Gottes; individuelle Person).
- g) Bestimmte Züge in der Geschichte scheinen den Befreiungsaspekt der Erzählung für sich genommen insofern zu reduzieren, als Gott hier als alles und alle bestimmende

Macht beschrieben wird. Ob Gott dabei als determinierender Marionettenspieler begriffen werden muß, ist die Frage. Sie muß hier nicht diskutiert werden, weil sie für die Unterrichtsstunde nicht von primärer Bedeutung ist.

Erste dramaturgische Avancen: Kein biblizistischer Kurzschluß!

Die biblische Erzählung vom Durchzug durch das Schilfmeer impliziert bereits die Grundzüge ihrer didaktischen Inszenierung. Die Dramatik der Szenenfolge und die Drastik des geschilderten Geschehens beflügeln umstandslos die methodische Phantasie – die Fabel scheint klar. Doch action à la Hollywood gefährdet die Lehrintentionen: Daß Gott befreit, Menschen neue Lebensspielräume öffnet und so mit ihnen Geschichte macht, gilt es so in Szene zu setzen, daß die hermeneutische Spannung, die mit der Didaktisierung einer (interessegeleitet fingierten) alttestamentlichen Erzählung gegeben ist, nicht biblizistisch kurzgeschlossen wird.

Den Schülern muß die Möglichkeit eingeräumt werden, sich nicht nur mit den handelnden Personen zu identifizieren, sondern auch zur Geschichte in Distanz gehen zu können. Das wird dadurch erreicht, daß nicht aus der Perspektive der handelnden Personen selbst erzählt wird. Vielmehr rahmt den Fortgang der Erzählung eine Erzählsituation aus unserer Zeit. In freier Anlehnung an Dtn 6,20ff. erzählt ein frommer Großvater seinem Enkel auf der Veranda seines Hauses regelmäßig am Abend vom Exodus. Der Großvater kann so die Erzählungen einleiten, sie als schwierig oder erstaunlich charakterisieren oder aber Abstand nehmen. Dabei wird die Geschichte so aufgenommen, daß sich für die Schülerinnen und Schüler ein sinnvoller Erzählzusammenhang ergibt. Es scheint nicht geraten, allein einer Überlieferungsschicht zu folgen, sondern die Motive der Geschichte so weit sprechen zu lassen, daß die oben entwickelten Pointen zum Tragen kommen. Auszublenen sind dementsprechend solche Motive, die diese Pointen unterlaufen:

Der Vorhang öffnet sich: Plot und Fabel gehen zusammen

“Es ist Donnerstagabend, 6 Uhr. Dani fröstelt, als er an der Tür klingelt. Heute ist es sehr kühl. Großvater öffnet. ‘Ah, da bist du ja. Komm rein.’ Sie gehen zusammen zur Veranda. Großvater hat im Kamin Feuer gemacht. Sie hocken sich auf den Boden davor. Großvater wirft einen Birkenholzast in die Flammen. Knisternd geht er in Flammen auf. Auf der Veranda riecht es jetzt wie in einer Aalrucherei. Nicht sehr lange, denn Großvater zündet sich eine Zigarre an.

Dani wird ungeduldig: ‘Und wie ging es nun weiter? Sind die Hebräer einfach durch die Wüste hierher nach Israel gezogen?’

Großvater nimmt einen kräftigen Zug an der Zigarre. Er runzelt die Stirn. Nein, so einfach ging es nicht. Großvater greift nach einem Buch, daß er bereitlegt hat, klappt es auf und liest vor:

‘So rettete Gott die Israeliten an jenem Tag aus der Hand der Ägypter.’ ‘Was liest du da?’, beschwert sich Dani. ‘Du hast mir doch noch gestern abend erzählt, daß die Hebräer aus Ägypten ausgezogen seien.

Und nun liest du so etwas vor. Das hatten wir doch schon, daß die Hebräer von den Ägyptern unterdrückt wurden. Das ist vorbei. Erzähl weiter! – Das ist doch längst vorbei.’ Der Großvater schaut Dani nachdenklich an.

‘Ja, das hatten die Hebräer auch gedacht: ‘Das ist vorbei. Das mit den Ägyptern haben wir überstanden.’ Nach dem eiligen Aufbruch atmeten sie langsam auf. Ihnen wurde immer leichter ums Herz, bis, ja, bis jener Tag kam. Es muß etwas passiert sein, das alle, die es erlebt haben, niemals vergessen werden. Man hat sich eine ganz erstaunliche Geschichte erzählt.’

Großvater legt ein Bild vor sich und Dani auf den Boden. Dani kann zunächst nichts erkennen. Großvater schaut Dani abwartend an...

Die Ouvertüre zur Darbietung der Geschichte erfolgt also über eine Erzähl-

figur, die als Traditionselement konstitutiv für die Herausbildung des kulturellen Gedächtnisses Israels ist.

Beabsichtigt ist im strengen Sinne eine *Ouvertüre* für eine dialogisch inszenierte Unterrichtsstunde. Diese Absicht würde konterkariert, wenn die Geschichte sogleich als ganze vorgetragen würde. Deshalb ist nach der *Ouvertüre* und an weiteren dramatischen Schnittstellen mit den Schülern über den Fortgang der Erzählung ins Gespräch zu kommen und so gemeinsam ein intensiver Zugang zur Erzählung zu gewinnen. Die Berührungspunkte zwischen der Geschichte und der kindlichen Lebenswelt dann umso besser in aktiven Handlungsformen (Spiel, Tanz usw.) im Anschluß an die Erzählung erarbeitet und vertieft werden.

**Ein verändertes Bühnenbild:
Wie der Plot an Eigendynamik gewinnt**

Mit dem letzten Satz der *Ouvertüre* verändert sich das Bühnenbild. Das Foto einer mächtigen Brandungswelle (M I) wird in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Und nun korrespondieren anders als bei der *Ouvertüre* nicht mehr einfach Fabel und Plot. Die Schülerinnen und Schüler assoziieren:

“Wasser!”, “Badewannenwasser!” (Gekicher), “Nee, Trinkwasser.” “Wie im Meer.” “Es flutet wie im richtigen Meer.” “Soll ich’s sagen?” (Ein Schüler kennt offenbar die Geschichte.) “Nein, warte noch ein bißchen ab, ich erzähl’ mal weiter...”

Die Lerngruppe ist bereits in das Lehrstück involviert. Die Schülerinnen und Schüler tragen ihre lebensweltlichen Erfahrungen ein und machen so den Fortgang der (geplanten Lehrer-)Erzählung plausibel.

Der Lehrer wechselt die Rolle: vom moderierenden Regisseur zum engagierten Erzähler:

“Das Meer ist schön, ich bade gerne in den Wellen. – Vielleicht nicht, wenn die Wogen so hoch spritzen...”, sagt Dani.

Großvater lächelt: ‘Die Hebräer fanden das Meer überhaupt nicht schön. Sie hatten Angst vor ihm. Ihre Nachbarn, Ihre Feinde, die bauten große Schiffe, um in ferne Länder zu segeln. Aber sie nicht. Sie machten einen Bogen um das Meer.

Und nun stießen ausgerechnet sie bei ihrem Weg durch die Wüste auf das Meer... Was sollten sie machen? Sie schlugen zunächst einmal am Strand ihr Lager auf. Die Kinder und Alten legten sich in den Sand. Hach, tat das gut. Die Füße brannten vom Fußmarsch. –

‘Komisch’, dachten auf einmal einige, ‘komisch, der Boden vibriert so merkwürdig.’ – ‘Ach, das kommt von den Wellen, beruhigten sie sich gegenseitig.’

Das Vibrieren hörte nicht auf, es wurde immer stärker. Das Meer jedoch wurde nicht unruhiger. Das war wirklich komisch. Und es dauerte nicht lange, da hörte man ein dumpfes Klopfen...

Großvater klopft mit den Fäusten auf den Holzboden der Veranda... und erzählt ganz leise weiter: ‘Und dann entdeckten einige eine riesige Staubwolke in der Ferne.... Wie eine Walze rückte sie immer näher auf das Lager zu...

Keiner wollte es zunächst aussprechen. – Alle wußten, was da auf sie zukam...

Der Großvater schweigt und betrachtet seine Zigarre, die er zwischen Zeige- und Mittelfinger langsam hin und herkippen läßt...

Einzelne Schüler werfen an dieser Stelle der Erzählung spontan ein:

“Vielleicht kommen da die Wachen vom Pharao?” – “Ein Sandsturm!” – “Soldaten, die Staub machen. Wenn die mit Pferden kommen, wirbeln die Staub auf.”

Der Lehrer kommentiert die Schülerbeiträge nicht, sondern fährt einfach fort:

“Einige flüsterten sich zu:’, der Großvater hält die Hand vor den Mund und flüstert: ‘Die Ägypter... Die Ägypter kommen... Der Pharao hat es sich anders überlegt... Die Ägypter werden uns umbringen... Hier das Meer, da die Ägypter, und



dazwischen das Lager... Näher und näher kam die Staubwolke auf sie zu.

Sie hatten furchtbare Angst. Und nun klagten sie laut. Sie beklagten und beschwerten sich bei Mose. Und sie klagten zu Gott. Sie schriegen heraus, was sie bedrückte. 'Großvater nimmt zwei tiefe Züge an der Zigarre...'

Der Lehrer unterbricht seine Erzählung und schaut fragend in die Runde. Spontan mischen sich die Schülerinnen und Schüler ein, kompletieren den angefangenen Satz und damit die vorangegangene Erzählsequenz:

"Was soll das? Wir sind jetzt in der Wüste und dann noch die Ägypter!"
"Soll ich jetzt...?"

Ein Schüler, der die Geschichte bereits aus dem Kindergottesdienst kennt, möchte jetzt unbedingt zu Wort kommen. Der Lehrer bittet um etwas Geduld:

"Was haben die wohl noch geschrien?" – "Hilf uns!" "Rette uns!" – "Ich finde, wir schreiben das mal auf die Wellen drauf."

Der Unterrichtende legt Stifte und zugeschnittene blaue Papierwellen (M 2) in die Mitte.

"Schreibt doch mal auf, was die Israeliten gerufen haben. Vielleicht machen sie Gott ja auch Vorwürfe. Das könnt ihr ruhig auf die Wellen schreiben."

Eine konzentrierte Arbeitsphase beginnt. Einige Schüler flüstern sich leise etwas zu. Anschließend legen sie ihre beschriebenen Wellen auf das große Foto mit der Brandungswelle. "Lest doch bitte mal vor, was ihr geschrieben habt. Nicht nur vorlesen, sondern richtig laut rufen..."

Mit diesem Impuls ändert sich die Unterrichtsszenarie. Die kurze reflexive Phase mündet in eine spielerische Sequenz. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun die imaginierten Klagerufe der Israeliten selbst deklamieren und sich so durch ihre Voten – nun allerdings in der Rolle der verfolgten, geängstigten Israeliten – in den Erzählvorgang einspielen.

"Wieso hast du uns hierher gebracht?" "Gott, hilf uns doch!" "Mo-

ses, warum hast du uns hierher gebracht?" "Warum hast du das gemacht?" "Wir brauchen ein Schiff!" "Bring uns hier weg, Gott! Wir wollen noch nicht sterben!"

Der Lehrer schließt sich an mit der Frage:

"Nun steht Moses da mit den Israeliten. Nun sagt mir, was macht wohl Moses?" – "Moses hat seinen Stock genommen, aufs Meer geschlagen und das Meer wurde so..."

(endlich kommt der Schüler mit seinem Vorwissen ins Spiel; er spreizt die Arme weit auseinander)

...und als die Israeliten durch waren, sind die Ägypter hinterher und das Meer kam wieder zurück."

Der Lehrer nimmt seinen Erzählfaden wieder auf, die Schülerinnen und Schüler folgen gebannt dem Fortgang der Geschichte in der Version des Großvaters.

"Auch Mose hatte Angst, auch er hatte sich bei Gott beklagt. Und Gott hatte zu ihm gesagt:

'Mose, was schreist du? Sage dem Volk, daß es weiterziehen ...! – 'Weiterziehen?' fällt Dani Großvater ins Wort. 'Weiterziehen! Wie soll das gehen? Vor ihnen das Meer und im Rücken die Ägypter, wo sollen die da hinziehen?'

'Tja', sagt der Großvater, 'vielleicht haben die Hebräer ähnlich gedacht wie du, als sich Mose vor sie hinstellte und sagte:

'Habt keine Angst, nehmt Euren Mut zusammen. Gott will Euch helfen und Euch heute retten. Brecht die Zelte ab. Gott will, daß wir weiterziehen.' Es war Abend. Es wurde dunkler und dunkler. Und dann muß etwas ganz Erstaunliches passiert sein. Es wird erzählt, daß sich die Wolkensäule, die bislang vor ihnen hergezogen war, zwischen sie und die Ägypter gestellt habe. Mose sei mit seinem Stab zum Meer gegangen. Er habe ihn hochgehoben. Denn das hatte ihm Gott befohlen. Und Gott schickte einen starken Wind. Das Meer teilte sich.

Mose vertraute Gott. Er ging voran. Mose, Aaron, Mirjam, die kleinen Kinder, die alten Menschen, keiner blieb zurück. Alle wagten sie sich mit

Sack und Pack durch das Meer. Glaub ja nicht, daß es ihnen leicht gefallen ist. Ausgerechnet sie, sie, die Angst vor dem Meer hatten, sollten da mitten hinein und hindurchziehen.'

Der Großvater hebt beide Arme etwas an und zeichnet einen Kanal in die Luft. Dann fährt er fort: 'Wie zwei Wände soll das Wasser links und rechts von ihnen gestanden haben. Voller Furcht gingen sie über den Meerboden, über dem sonst meterhoch das Wasser stand. Links und rechts schäumte das Wasser.

Allerdings hatten sie die Wolkensäule in ihrem Rücken. – Sie wußten also, daß Gott bei ihnen war. Gott ließ sie in ihrer Angst nicht allein.

Noch bevor es Morgen wurde, erreichten sie das andere Ufer.

Gott befahl Mose: 'Strecke Deine Hand aus!' Und Mose nahm seinen Stock und reckte seine Hand aus. Der Wind ließ nach und das Wasser lief zusammen. Das Meer bildete wieder eine große, blaue, wogende Fläche. Erleichtert ließen sich die Hebräer in den Wüstensand fallen und staunten darüber, was geschehen war. Ihre Angst war wie weggeflogen.' Großvater läßt seine Hände flatternd in die Luft fliegen. Dann steht er auf und holt ein großes Holzschwert und wirft es in die Glut."

Vom Plot zurück zur Fabel: Die Lerngruppe und ihr Thema

Eine bedrückende Situation, der Angst ausgeliefert zu sein oder sogar aus ihr nicht mehr herauszufinden, wird Grundschulern nicht unbekannt sein. Zu denken wäre an die Angst vor Arztbesuchen, Sanktionen bei schlechten Zensuren, Strafen, Pressionen von Mitschülern oder Kindern in der häuslichen Umgebung u.ä.. Eventuell haben einige Kinder sogar mit existenzbedrohenden Angsterfahrungen Bekanntheit gemacht.

In jedem Falle dürfte ihnen der Wunsch nach Befreiung von Angst nicht fremd sein.

Ex 14 kann für die Kinder zu einer "Mutmachgeschichte" werden, die sie

darauf hoffen läßt, daß sich Ängste auflösen können. Ein Verständnis für folgende Intention der Geschichte könnte unterrichtlich zumindest angebahnt werden: Gott verlangt von Menschen nicht, daß sie sich selbst ihre Freiheit erobern. Gott will ihnen diese neuen Lebensspielräume eröffnen. Menschen müssen aber wagen, diese neuen unbekanntem Lebensspielräume zu "betreten", das ist ein Moment menschlicher Freiheit.

Ein Verständnis für diese Intention der Geschichte kann schwerlich durch die Reduktion auf das historisch Gesicherte angebahnt werden. Auch eine literarkritische Wahrnehmung von Ex 14, selbst wenn sie dem Auffassungsvermögen der Kinder angepaßt ist,²⁶ geht an dieser Intention vorbei.

Die Schüler sollen durch die Geschichte so angesprochen werden, daß sie die ermutigenden Elemente (Gott befreit in auswegloser Situation) wahrnehmen können, ohne daß dabei die fremden Seiten der Geschichte (Tod der Ägypter) unterschlagen werden.

In keinem Fall sollen die Kinder ihre eigenen Angsterfahrungen explizit thematisieren, denn die Stunde verfolgt keine therapeutischen Ziele. Der Transfer eigener Erfahrungen ist deshalb keineswegs ausgeschlossen. Die Schüler können ihre Erfahrungen implizit in die Geschichte eintragen.

Noch vor das Drehbuch zurück: Eine didaktische Problemanzeige

Drei Fragen werden virulent, wenn der Durchzug durch das Schilfmeer innerhalb einer Unterrichtsstunde in einer dritten Klasse zum Thema gemacht werden soll.

1. Wie ist damit umzugehen, daß die Rettung Israels als "Wunder" beschrieben wird?²⁷

Es dürfte die Stunde sprengen und ihre unterrichtlichen Intentionen verfehlen, wenn das Wunder als Wunder vom Unterrichtenden ausdrücklich zum Problem gemacht würde. Dennoch muß darauf geachtet werden, daß einem miraculösen Mißverständnis (Moses und sein Zauberstab...), ebenso wie einer naturwissenschaftlichen Auflösung

(es war bloß ein starker Ostwind...) durch das Setting der Stunde kein Vor-schub geleistet wird. Auch darf Ex 14 nicht als "prinzipiell rationalistisch erklär-bare paranormale 'Unglaubliche Geschichte'" begriffen werden können.²⁸

Es wird darauf ankommen, wie die Schüler erzählend in die Geschichte eingeführt werden. Auf Anschaulichkeit ist nicht zu verzichten, sie muß jedoch in sachgerechter Weise das "Typische der Notsituation" profilieren und die in dieser Wundergeschichte zum Ausdruck kommende "menschliche Grunderfahrung" zum Ausdruck bringen. Wie ging es den Menschen vor, während und nach dem Meerdurchzug? Was heißt das für ihr Gottesverhältnis? Diese Fragen werden im Vordergrund stehen.

Daß die Schilderung des "Wie" des Meerwunders kein Tatsachenbericht ist, wird durchschimmern, ebenso, daß dieses Wunder als ein außergewöhnliches Ereignis mit Prägekraft begriffen wurde.²⁹

Die Angst vor einem miraculösen Mißverständnis darf jedoch in keinem Fall dazu führen, daß die Stunde methodisch steril wird. Eine hermeneutische Reflexion über die Eigenart von Wundererzählungen dürfte die Schüler überstrapazieren. Ebenso wenig denkbar ist eine Beschränkung darauf, daß etwas geschehen sei. Grundschulern der dritten Klasse erschließt sich das "Daß" über das "Wie". Der dramatische Ablauf der Rettung kommt dem Bedürfnis der Schüler nach Handlungsreichtum unbedingt entgegen und darf nicht unterschlagen werden.

Eine der Herausforderungen der Stunde besteht infolgedessen darin, wie – ohne miraculös-realistische Mißverständnisse zu provozieren – durchaus auch handlungs- und erlebnisorientiert ein gemeinsamer Lernweg beschritten werden kann. Das "Wie" der Rettung wird so zu inszenieren sein, daß es nicht die Eigenart eines Tatsachenberichtes bzw. -ereignisses trägt...³⁰

2. Soll der Untergang der ägyptischen Streitmacht erwähnt bzw. besprochen werden?

Wenn ja, könnte die Erwähnung des Untergangs ein zwiespältiges Gottes-

bild vermitteln und damit die mit der Stunde verfolgten Intentionen unterlaufen. Die Erlösung durch Befreiung erhielte den fahlen Beigeschmack einer "Erlösung durch Befreiung und Tötung anderer". Am Ende könnte die Faszinationskraft des Unheilvollen den tödenden Gott zuungunsten des rettenden und befreienden Gottes profilieren. Wie soll da noch "Gottes Menschenfreundlichkeit in Exodus und Landnahme erfahren" werden können?

Wenn nein, ist es vertretbar, eine Dimension der Geschichte aus unterrichtlichen Gründen herauszuschneiden, die zum Urbestand des heilsgeschichtlichen Credo Israels gehört (Vgl. Ex 15,21), nur weil sie mit einem Gottesbild kollidiert, das von dem der Unterrichtsstunde zugrundeliegenden Text nicht ohne weiteres geteilt wird und seinerseits einer Begründung bedarf? Zweierlei könnte im Hinblick auf das Alter der Lerngruppe geltend gemacht werden:

- Schüler haben auch Anspruch darauf, durch die Begegnungen mit Schwierigkeiten, also auch mit nicht so einfachen Aussagen über Gott gefördert und herausgefordert zu werden.
- Die Sistierung der Tötung könnte *in the long run* das Gegenteil dessen bewirken, was sie beabsichtigt. Wie werden die Schüler reagieren, wenn sie die ganze Geschichte kennenlernen? Am Ende wird ihnen dann das zunächst vermittelte Bild eines alle Menschen liebenden und am Leben erhaltenden Gottes suspekt. Und eben dieses Gottesbild wäre dem Ideologieverdacht ausgeliefert.

Es zeichnet sich ein didaktisches Dilemma ab: Für wie gegen die Thematisierung der Tötung der Ägypter lassen sich gute Gründe nennen. Soll die Tötung der Ägypter thematisiert werden, dann nur so, daß das Grundthema "Rettung" aus der Bedrängnis nicht unterlaufen wird. Die Schülerinnen und Schüler dürfen aus der Stunde nicht so herausgehen, daß im wesentlichen hängenbleibt: Roß und Reiter warf Gott ins Meer. Eindrücklich soll ihnen bleiben, daß Gott Israel in einer scheinbar ausweglosen Situation errettet und so

seinem Volk treu bleibt. Ein akzeptabler didaktisch motivierter Kompromiß besteht darin, über den Großvater, der die Geschichte erzählt, die Lerngruppe wenigstens andeutungsweise zu sensibilisieren. Dadurch muß dieser Zug der Erzählung nicht sistiert werden. Etwaigen Bedenken wird insofern Rechnung getragen, daß am Schluß der Stunde Ex 15,20 der Tanz der Mirjam zwar reinszeniert, der Text des Mirjamliedes Ex 15,21 jedoch nicht thematisiert wird.

3. Wie soll von Gott in dieser Stunde die Rede sein?

Diese dritte Frage berührt die zweite. Gott bewahrt und rettet und Gott tötet. Die Schülerinnen und Schüler könnten den letzten Aspekt als gerechte Strafe interpretieren. Es ist darauf zu achten, daß die Kinder die Tötung der Ägypter *nicht* als gerechte Strafe auffassen können, und zwar aus drei Gründen: a) Das ist nicht die Perspektive der Geschichte selbst. b) Die Tötung als Strafe Gottes zu lesen ist eine allzu stimmige Erklärung des Handelns Gottes. c) Die Kinder könnten darauf kommen, daß Gott die Ägypter auch irgendwie anders an der Verfolgung der Israeliten hätte hindern können, ohne sie zu töten. Und damit berühren sie einen entscheidenden Aspekt, der eben den Strafgedanken als einen entlarvt, der zu kurz greift.

Die Kontingenz des Handelns Gottes ist von Menschen nicht in jeder Hinsicht begründbar und erklärbar. Hier gibt es Probleme, die offen bleiben können und dürfen. Es wäre mehr als nur eine Verlegenheitslösung, wenn die Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht mit einem Problem konfrontiert werden, das sich nicht auflösen läßt.

Die dritte Frage berührt sich aber auch mit der ersten: Die Passivität der Menschen und das überlegene Machthandeln Gottes in dieser Geschichte bergen die Gefahr eines Mißverständnisses, nämlich daß Gott als wunderwirkender, seine Macht demonstrierender Marionettenspieler begriffen wird. Die Einführung der Geschichte und das Gespräch haben deshalb darauf zu achten, daß die Menschen zwar in keiner Weise ihre Rettung bewirken können, daß sie aber

bei allem, was geschieht, auf das Höchste engagiert und als handelnde Personen gefragt sind.

Fortsetzung der didaktischen Fabel: Figuren und Rollen

Die unterrichtliche Bearbeitung der angeschnittenen Fragen kann nur bedingt vorab imaginiert werden. Viel hängt vom Szenario des nun zu gestaltenden Rollenspiels ab. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler die Erzählung des Großvaters mit einfachen Requisiten (große Tücher) nachspielen und das Bühnenbild (durch Verschieben von Stühlen und Tischen) selbst arrangieren. In einem Theaterstück spielen Menschen bestimmte Rollen; sie repräsentieren bestimmte Figuren und übernehmen über ihre Darstellung eine bestimmte Funktion in einem Handlungsgefüge. Figuren bzw. Rollen sind die Träger des dramatischen Geschehens. Nur ein schlechter Schauspieler spielt sich selbst – er fällt aus der Rolle. Die Akteure gehen im Spiel nicht konturlos in der dargestellten Figur auf, sondern sie verhelfen ihr mit Hilfe ihrer eigenen Person zu einer überzeugenden Gestalt. Im geglückten Fall verbinden sich also Person und Funktion in einer gespielten Figur – der Spieler ist in der Figur als Person *präsent*. „Präsent ist der Schauspieler, bei dem Rolle und eigene Person so verschmelzen, daß das Bewußtsein des Stückes, der Rolle und der eigenen Person zugleich vorhanden sind und die eigene Existenz dabei teilweise vergessen wird.“³¹ Sowohl das Rollenbewußtsein als auch die Authentizität sind also inszenatorisch gebrochen. Es ist dieser Zusammenhang, der unterrichtliches Spielen didaktisch so außerordentlich fruchtbar macht. Spiel ermöglicht Partizipation und Engagement, ohne sich im Spielerischen zu verlieren. Spielende wissen, *daß* und *was* sie spielen.

Auch der Unterrichtende hat seine Rolle(n) wahrzunehmen und diese kompetent zu spielen; er wird zum Spielleiter und mitspielenden Regisseur. Als personaler Repräsentant seiner Religion hat der Religionslehrer seinen Unterricht theologisch und pädagogisch zu verantworten. Und er

hat ihn religionspädagogisch angemessen zu inszenieren. Das schließt Selbstinszenierungen kategorisch aus. Die Professionalität, der der Religionslehrer in seiner Figur Gestalt verleiht, kommt zum Ausdruck im reflektierten Umgang *mit* und im Eröffnen schülernaher Zugänge *zu* seiner Religion. Er ist unterrichtlich präsent, indem er die Religion, der er sich als Person in besonderer Weise verbunden weiß, auf der öffentlichen Bühne des Religionsunterrichts bewegend in Szene setzt. Eine gekonnte Unterrichtsinszenierung erfordert keine überbordende und dadurch auch vereinnahmende „Ganzheitlichkeit“, eher eine professionelle „Teilheitlichkeit“.

Für die Requisiten (Methoden, Medien) und die dramatische Vorlage (Fabel) ist der Unterrichtende verantwortlich, für die Inhalte jedoch nur insofern, als er der Urheber des szenischen Arrangements ist, innerhalb dessen ein vorgegebener Stoff sich prozeßhaft als Inhalt konstituiert. Eine *Fabel* verhält sich zum *Plot* wie die Gattung 'Drama' zum Medium 'Theater', das ja den ureigensten Gesetzen des aktuellen In-Szene-Setzens folgt. Ein Unterrichtsdrama läßt sich also in keinem Fall inhaltsneutral inszenieren, denn Lernwege sind keineswegs austauschbare Applikationen manifester Inhalte. Vielmehr nehmen die Inhalte erst im Beschreiten eines besonderen Lernweges Gestalt an. Ein Schuldrama besteht in erkenntnisleitenden Handlungen. Denkt man Unterricht als Lerninszenierung, dann läßt der Unterrichtsprozeß, also die Dynamik und Rhythmik der Lernakte, die Inhalte des Unterrichts im Vollzug des Lernens und Lehrens erst situativ entstehen.

Daß dies einen didaktisch durchaus gangbaren Weg beschreibt, zeigen vor allem die Überlegungen des DDR-Didaktikers Lothar *Klingberg* zum Inhaltsbezug der Methode³² und deren Rezeption durch den Oldenburger Schultheoretiker Hilbert *Meyer* am Beispiel des Inszenierungsgedankens.³³

Klingberg schärft mit großem argumentativen Aufwand ein, daß Schüler die Subjekte jeden Unterrichts sind. Sie sind die Protagonisten der (Unterrichts-) Handlung. Als Ensemble in Klassenstärke oder als Einzelakteure bestimmen sie

bewußt (oder unbewußt) über den Grad ihres jeweiligen Engagements. "Letzten Endes entscheiden die Schüler selbst, was aus einem 'vorgegebenen' Inhalt in ihren 'Köpfen' und 'Händen' wird."³⁴ Inhalte entstehen "in einem vielschichtigen und mehrgliedrigen Prozeß", sie werden im Unterricht selbst "herausgearbeitet, gewissermaßen 'konstituiert'".³⁵ Und erst im Ineinandergreifen aller Faktoren des Unterrichtsprozesses kommt es zu einer Herausbildung des Inhalts.

Die Schülerinnen und Schüler sind immer Darsteller und Zuschauer zugleich – mal mehr Handlungsträger, mal mehr Publikum. Semiotisch ausgedrückt: Der Zeichenzusammenhang 'Spiel' existiert nur im Modus des Spielens. Theater ist, wenn gespielt wird. Dementsprechend können die jeweils aktuell erzeugten Zeichen auch nur im Verlauf des Spiels rezipiert werden. Die Produktion eines (unterrichtlichen) Textes und dessen Rezeption verlaufen völlig synchron. Ein Unterrichtsdrama gibt es nur im Modus der Gegenwärtigkeit, des Präsens bzw. der Präsenz und der Präsentation. Im Theater ist das Publikum immer Mitspieler und Zu-Ende-Spieler eines "offenen Kunstwerkes".³⁶

Ein Schauspiel, aber auch eine Schulstunde macht nur Sinn in den Köpfen der spielenden Zuschauer bzw. der zuschauenden Spieler. Sie schreiben dem, was durch sie selbst und die anderen Akteure aktuell in Szene gesetzt wird subjektiv Bedeutung zu. Dabei werden Figuren mit Charakteren erfüllt, Haupt- und Nebenrollen situativ variiert. Die Unterrichtshandlung wird forciert, verschleppt, zum Stillstand gebracht; Konflikte herbeigeführt und (mitunter) auch gelöst. Die theatralische Triftigkeit entscheidet dann über die jeweils erspielten Resultate.

Von der Fabel zum Plot

Der Klassenraum hat sich im Handumdrehen in eine (Schilf-)Meerlandschaft verwandelt. Blaue Tücher markieren das Meer, gelbe Tücher den Wüstensand. Die Lerngruppe debattiert laut, aber konstruktiv über die notwendigen Rollen und die Szenenfolge. Rollenübernahmen funktionieren in einer 3.

Klasse noch weitgehend unreflektiert in den (gewohnten) Formen des Kinderspiels.

"Ich weiß schon, wir sollen das nachspielen, wie die durchs Meer gegangen sind..."

"Mit Figuren."

Lehrer: *"Wollt ihr lieber mit Figuren spielen?"* – *"Nein! Selber!"*

Nach einiger Zeit: *"Warum sind die Israeliten denn nicht stecken geblieben in dem Matsch?"* Lehrer: *"Wart ihr schon einmal bei Ebbe am Strand?"* – *"Ja, matschig war's."*

Lehrer: *"Die Israeliten kamen durch, aber es war sehr schwierig, so erzählt man. Wollen wir spielen?"* – *"Ich will Mose sein!"* *"Ich will Gott sein!"* *"Ich will Mirjam sein!"*

Lehrer: *"Wie spielen wir das?"* Die Schülerinnen und Schüler übernehmen schnell die Regie: *"Hierhin! Die Ägypter dorthin."* (Gott: *"Ich bin im Himmel."*) Der Schüler stellt sich auf einen der Tische. Die anderen übernehmen ihre Rollen, verdunkeln den Raum, schütteln probeweise die blauen Tücher (Wellen!).

Lehrer: *"Wie machen wir den Wind?"* – *"Mit dem Föhn!"* *"Haben wir aber nicht."* Man beschließt zu pusten. *"Gott müßte hier hinten (hinter der Gruppe der Israeliten) sein!"* Daraufhin zieht 'Gott' um auf einen der anderen Tische.

Das Spiel selbst dauert insgesamt nicht länger als 30 Sekunden, die Schülerinnen und Schüler spielen stumm.

Der Lehrer beendet das Spiel mit dem Impuls *"Der Morgen bricht an..."* Die Schülerinnen und Schüler ziehen die Gardinen wieder auf, räumen die Tücher weg und versammeln sich im Stuhlkreis.

Die Reflexion beginnt, wobei die Spielenden noch nicht sofort aus ihren Rollen entlassen werden: *"Sag mal, Merle, wie war'n das als du mit den anderen Israeliten durch das Meer gezogen bist?"* – *"Hatte Angst."* *"Und wo ist die geblieben?"* – *"Weggeflattert."* *"Wir sind ja dann gerettet worden!"*

Lehrer (weist auf die mit den Klagen der Israeliten beschriebenen blauen Zettel): *"Hier liegen noch eure Wellen. Was wollen wir damit machen?"* – *"Wegschmeißen!"* *"In den Papierkorb!"* *"Verbrennen!"* *"An die Wand nageln!"*

Lehrer: *"An die Wand?"* – *"Nee, das ist zu brutal!"* *"Aus dem Fenster werfen!"* Lehrer: *"Ich hab eine prima Idee..."*

Der Lehrer nimmt eine Angststulle, heftet an sie ein Flügelpaar und zeigt das den Schülern. Das Drehbuch flüstert ihm ein: *"Die Angst der Israeliten ist wie davongeflogen"*. Alle Schüler erhalten jetzt Vogelflügel, und so werden aus den Angstwellen der Israeliten bzw. der Schüler nun ebenfalls Vögel. Ohne zu zögern, öffnen die Schülerinnen und Schüler ein Fenster. Ein Lehrerimpuls macht ihnen Mut: *"Raus damit!"*¹

Die Angstvögel fliegen zum Fenster hinaus. So wird für die Kinder die Befreiungserfahrung, von der die Geschichte erzählt, sinnfällig.

Lehrer und Lerngruppe setzen sich wieder auf den Sand (gelbe Tücher). Ein Schüler fragt: *"Und was ist aus den Ägyptern geworden?"* Der Großvater erzählt ganz knapp, was geschah und verweist auf die tanzende Mirjam, die alle mit ihrer Freude mitriß.²

Damit ist das Finale erreicht: Mit einem Tanzspiel werden die Stunde und der Nachvollzug der Schilfmeererfahrung beendet. Musik erklingt. Zu schnellen Rhythmen (vom Cassettenrecorder) wird von Kind zu Kind ein Tuch weitergegeben. Das Kind, das das Tuch in der Hand hat, macht die Bewegung vor, die alle nachmachen.

Nach dem Vorhang

Nimmt man den Regelkreis des Dramaturgischen ernst, dann geht es bei einem Unterrichtsdrama didaktisch nicht darum – wie etwa bei einem aktionistisch miß-

verstandenen handlungsorientierten Unterricht – beliebige Sequenzen von offenen Begebenheiten zu inszenieren. Vielmehr steht jede Handlungsfolge in Beziehung zum Ganzen des Dramas. Das dramatische Geschehen wird motiviert (*movere* – bewegen), d.h. veranlaßt, geleitet, aber auch begrenzt von den pragmatischen Entfaltungsoptionen des auszuagierenden Gegenstandes. In einem solchen „Schuldrama“ verwandelt sich (erzählte) Wirklichkeit in ein Modell, in ein mediales Abbild ihrer selbst. Jedes Theaterstück, jeder Unterricht lebt von inszenierten Differenzverfahren; beide Bühnen lassen diese Verwandlung prozeßhaft erfahren und (für)wahrnehmen.

Allen vordergründigen Realitätsnotigungen zum Trotz wird Unterricht erst *im Unterschied* zur Alltagswelt als ein pädagogisch sinnvoller Raum konstituiert. Thomas Ziehe spricht von einem „Raum für Probedenken und Probehandeln“, einem Raum zur „Erzeugung wohl dosierter Fremdheiten“.³⁹ Schuldramen entwerfen einen fiktionalen Aktionsrahmen, in dem Handlungen bzw. Denkbewegungen dadurch spielbar werden, daß sie zuvor aus ihrem angestammten Kontext herausgelöst werden. Das macht sie zu einem Ort geschärfter Wahrnehmung. Wahrnehmung, *aisthesis*, orientiert sich an medialen Verwandlungen und spielt ihnen Sinn zu.

Das Fiktive einer unterrichtlichen Schaubühne bietet „die Möglichkeit, ‘Dinge’, ‘Geschehnisse’, ‘Gestalten’ als solche zu begreifen und sie doch zugleich deutend in die Zeichen- und Sinnbildung zu integrieren. Das fiktionale Wirkliche erkennen wir als ein ‘Wirkliches’, aber es ist mehr als das: Es ist ein Wirkliches, das uns zeichenhaft anspricht. In der Auseinandersetzung mit dem Fiktionalen gelingt es uns, die stabilisierende Wahrnehmung von Wirklichem mit der Lebendigkeit der Sinnbildung zu verbinden.“⁴⁰ Die Ästhetik dramatischen Handelns vereint also immer zugleich Momente von Selbsttätigkeit und Reflexivität. Methode ist nie „nur Methode“ – Spiel ist niemals „nur Spiel“.

Anmerkungen

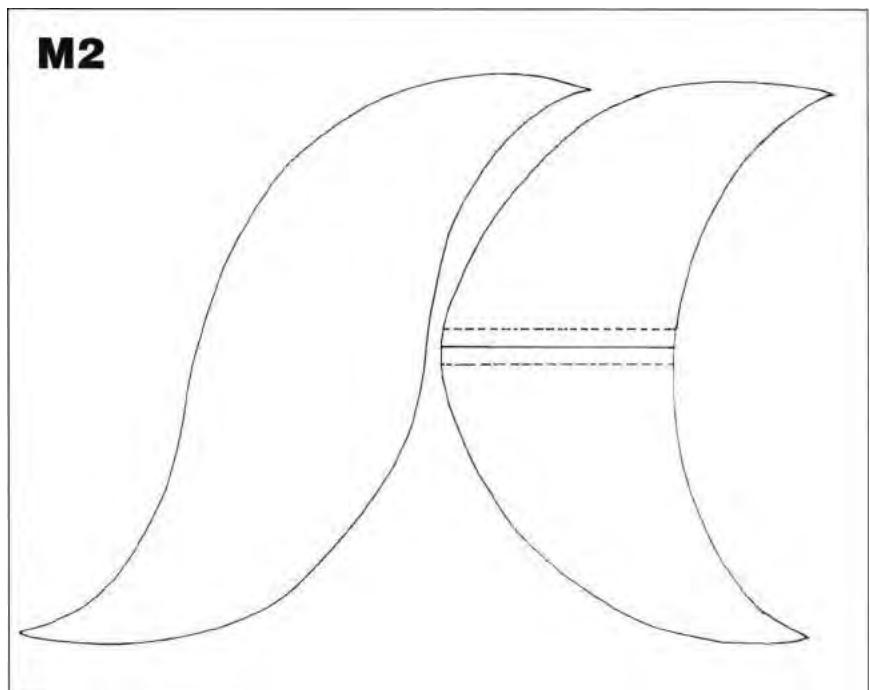
1. Als erster unternahm Gottfried Hausmann (Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959) einen solchen Versuch. Dieses Werk fand zwar seinerzeit viel Beachtung, wurde aber weder in der didaktischen Theorie noch in der pädagogischen

Praxis rezipiert. Der Grund dafür dürfte darin liegen, daß Hausmanns Vergleich lediglich formale Struktur analogien aufweist, ohne zu einer konzeptionellen Klarheit vorzudringen. Zudem hat der hier der Didaktik zugemutete Paradigmenwechsel noch nicht die Dominanz der soziologischen und psychologischen Theorien erschüttern können. Neuerdings haben Hans Christoph Berg und Theodor Schulze mit ihrer „Lehrkunst“ unter Bezugnahme auf die Didaktik Martin Wagenscheins ein ähnliches Programm entworfen (Bd.1: Suchlinien Neuwied u.a. 1993; Bd.2: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied u.a. 1997; Bd.3: Didaktik in Unterrichtsexemplen. Neuwied u.a. 1997).

2. Vgl. Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München, Wien 1987, 128.
3. Literarische Varianten interessieren nur, insofern dies für die didaktische Konzeption der Stunde von Belang ist. Die Zuweisungen sind recht umstritten. Der Rekurs auf die von der aktuellen Pentateuchforschung in manchem überholte grobe Unterscheidung von J(ahwist), P(riesterschrift) und E(lohist) ist völlig hinreichend, um deutlich werden zu lassen, daß thematische und motivische Varianten mit unterschiedlichen Poinen geboten werden.
4. Es hat didaktische Gründe, wenn aus Ex 15 lediglich V 20 berücksichtigt wird.
5. So Werner H. Schmitt: Exodus, Sinai und Mose. Erwägungen zu Ex 1-19 und 24 Darmstadt 1990, 61.
6. Vgl. Martin Noth: Das zweite Buch Mose. Exodus. ATD 5. Göttingen 1959, 82, der die „Errettung am Meer“ als „eigentliche[n] Kern des Themas von der Herausführung aus Ägypten“ als „Ziel und... Höhepunkt des Ganzen“ profiliert.
7. Vgl. Schmitt: aaO., 61, der sprachliche Signale für die „Überleitung“ zusammenstellt.
8. Vgl. Claus Westermann: Theologie des Alten Testaments in Grundzügen. Göttingen 1978, 38.
9. Vgl. Noth: aaO., 88f mit Schmitt: aaO., 62f. Die Notiz Ex 14,5a (E), daß dem ägyptischen König gemeldet wird, das Volk Israel sei „geflohen“, genauer, habe sich „entfernt“, gilt als historisch zuverlässig, gerade weil sie dem Kontext und den die Überlieferung dominierenden Motiven widerspricht. Die durch Frontisten Bedrückten flohen und wurden zugleich verfolgt. Vgl. Schmitt: ebd.
10. In V 8 hat P das Versteckungsmotiv eingeschoben.
11. Nicht in allen Überlieferungen partizipiert der Pharao persönlich an der Verfolgung. Vgl. Noth: aaO., 89.
12. Vgl. zur Bedeutung des Meeres für Israel: Martin Ottosen: Art. swp. ThWAT 5, Sp. 794-800,798.
13. Vgl. Ottosen: aaO., Sp. 799: „Von einem Durchzug ist bei I nicht die Rede!“
14. Vgl. Ottosen: ebd.
15. Vgl. Noth: aaO., 92.
16. Vgl. Horst Dietrich Preuß: Art. jbsch ThWAT 3, Sp. 400-405, 404f.
17. Vgl. Noth: aaO., 90 mit Schmitt: aaO., 63.
18. Mit Rudolf Smend: Die Entstehung des Alten Testaments, Göttingen 1984, 66 gegen Noth: aaO., 94, der V 31 J zuordnet.
19. Vgl. hierzu Rolf Rendtorff: Das Alte Testament. Eine Einführung, Neukirchen-Vluyn 1985, 149 mit Smend: ebd.
20. Vgl. hierzu Erich Zenger: Art. Mose/Moselied/Mosesegen/Moseschriften 1. Altes Testament. TRE 23, 330-341, 337.
21. Was hier im Gesamttext als Lob und Dank nach erfahrener Rettung eingeführt ist, sind poetisch-hymnische Überlieferungsvarianten der Prosaform von Ex 14. Vgl. Schmitt: aaO., 61.
22. Vgl. Schmitt: aaO., 63.
23. Vgl. Schmitt: aaO., 65. – Theorien, die nachzuweisen versuchen, daß die Fluchtversuche ursprünglich im Namen einer anderen Gottheit unternommen worden seien, weist Schmitt: aaO., 68f. im Anschluß an Rendtorff zurück.
24. Vgl. Westermann: aaO., 46.
25. Vgl. Westermann: aaO., 28.
26. Entsprechendes hat Christine Reents: Religion-Primarstufe Religionspädagogische Praxis, Nr. 17, hg. von Heinz Klaus Berger u.a. Stuttgart 1975, 93-96 Mitte der 70er Jahren vorgeschlagen. Aber auch noch Klaus Arndt: Exodus. U.-Einheit 4. Schuljahr, in: Manfred Wirwan: Religionsunterricht kon-

cret. Theorie und Praxis. Grundschule Teil IV Braunschweig 1991, 183 greift noch (allerdings für das vierte Schuljahr) auf diese Idee zurück.

27. Die exegetische Fachliteratur bietet hier keine hermeneutische Hilfestellung. Damit bestätigte sich, was Stefan Alkier (Lazarus Δ Fact,Fiction, Friction. Loccumer Pelikan 4/1996, 153) diagnostiziert hat: „... dürftig und lerdenschaftlos“ werde das Thema in der alttestamentlichen Wissenschaft behandelt...“ Es sehe so aus, „daß die Annahme der Fiktionalität der alttestamentlichen Wundergeschichten für christliche Theologen“ feststehe.
28. Vgl. Alkier: aaO., 154.
29. Dadurch wird der von Eberhard Sievers (Wundergeschichten. Neu erzählt und gestaltet im Religionsunterricht der Grundschule. Ergebnisse aus der Arbeit der niedersächsischen Lehrerfortbildung, 30. Hannover 1979, 72) aufgestellten Forderung zu entsprechen versucht, „die Zukunft der Schüler für weitergehendes und kritisches Verständnis der Wundergeschichten implizit (!) zu öffnen“, und nicht zu verbauen.
30. Mit der Frage: „Ist das denn wirklich so gewesen?“ ist allerdings zu rechnen. Die kann gespiegelt werden, um deutlicher wahrnehmen zu können, wie die Schüler die Geschichte auffassen. Sodann kann an die Erzählung des Großvaters erinnert werden. „Erinnert sich einer von Euch, was hat der Großvater berichtet?“ – Es ist auch denkbar, daß ein Schüler „im gesellschaftlichen Trend“ Analogien zu Wundern zieht, die er im Fernsehen etwa in der Reihe „Unglaubliche Geschichten“ zur Kenntnis genommen hat. Vgl. zu diesem Trend und seiner theologischen Reflexion: Alkier aaO., 153ff.
31. Michael Meyer-Blanck: Inszenierung und Präsenz. Zwei Kategorien des Studiums Praktischer Theologie. In: Wege zum Menschen 49. Jg., H.1 1997, 2-16 (14).
32. V.a. in seinem Hauptwerk „Einführung in die Allgemeine Didaktik“, Berlin 1989. Vgl. a. d.ers.: Lehren und Lernen – Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg 1995.
33. Hilbert Meyer: Unterrichts-Methoden I Theorieband. Frankfurt/M 1996, 80ff; d.ers.: Didaktische Modelle 1994, 82ff; d.ers.: Schulpädagogik I. Für Anfänger. Berlin 1997, 267ff; d.ers.: Schulpädagogik II: Für Fortgeschrittene. Berlin 1997, 82ff.
34. Lothar Klingberg: Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin 1990, 56.
35. AuO., 49 vgl. Hilbert Meyer, 1994, 278. Eine religionspädagogische Rezeption der Klingberg'schen Didaktik ist ein noch ungelöstes Desiderat. Die bislang angestellten Überlegungen bewegen sich noch zu sehr im Begründungshorizont entwicklungspsychologischer Fragestellungen, ohne jedoch die (religions-)didaktischen und lerntheoretischen Implikationen der „Interdependenz“ von Aneignungs- und Vermittlungslogik mitzureflekieren. Vgl. Thomas Klue: Lernbewegungen Wenn Religionspädagogik von Lerntheorie lernt. Loccumer Pelikan 3/1998, 115-120. Eine (noch zu entwerfende) semiotisch orientierte Religionsdidaktik könnte hier neue Wege öffnen. Vgl. Bernhard Dressler/Michael Meyer-Blanck (Hrsg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik. Münster 1998.
36. Vgl. hierzu das Grundlagenwerk von Erika Fischer-Lichte: Semiotik des Theaters Bd. 1-3 Tübingen 1983.
37. Das Vogelmotiv ist von der Exodusgeschichte selbst nicht vorgegeben. Aber die Erfahrung der Befreiung von Angst wird dadurch sehr viel intensiver nachvollziehbar als durch das Zurücklegen der Angstwellen in das Meer.
38. Ich erlaube mir hier die exegetische Freiheit, zu unterschlagen, daß nur die Frauen tanzten. Es sollen alle, und nicht nur die Mädchen am Schluß tanzen.
39. Ziehe schließt polemisch: „Der höchste Realitätsdruck ist selten der günstigste Lernkontext: (...) Wer das als Spielweise diskriminiert, sollte die Schüler gleich in die Büros und Fabriken schicken. Dann hat die Realität endlich ganz gesiegt. Oder auf die Parkbänke für die Arbeitslosen.“ (Zeitvergleich. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim 1991, 74).
40. Johannes Anderegg: Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen 1985, 18.



Bernd Abesser

Sinnlichkeit und Sinn

Eine Einheit zum Thema „Religion“ an Berufsbildenden Schulen

Womit hat es der Religionsunterricht eigentlich zu tun? Was ist das Thema, was ist die Materie dieses Faches? Diese Fragen stellen sich notwendigerweise Unterrichtenden wie Schülerinnen und Schülern immer wieder neu. Die immer noch am weitesten verbreitete Antwort lautet: der Religionsunterricht hat die „Lebenswelt“ der Schülerinnen und Schüler, ihre Fragen und Probleme zum „Thema“. Nach Aufbruch aus und Abgrenzung gegen eine zunächst an Verkündigung, später an Hermeneutik orientierte Religionspädagogik geht es nun seit gut 25 Jahren darum, den emanzipatorischen Gehalt biblisch-christlichen Traditions- und Gedankengutes zur Bewältigung gesellschaftlicher wie individueller Problemlagen ins Spiel zu bringen und dabei den Ausgangspunkt des Unterrichts von der Schrift zum Schüler zu wenden. Und der aus diesem problem- und themenorientierten weiter entwickelte sozialisationsbegleitend-seelsorgerliche RU arbeitet vorzugsweise an den Kommunikationsstrukturen, in die Schülerinnen und Schüler intern wie extern involviert sind. Allen bisherigen Ansätzen ist dabei gemein, daß sie (stillschweigend) seitens der Schülerinnen und Schüler (und natürlich auch der Unterrichtenden) Erfahrung und Wissen bezüglich der Codizes gelebter Religion – vorzugsweise biblisch-christlicher Provenienz – annehmen. Von daher meinen sie in der Verhandlung der Themen selbstverständlich Religion zumindest implizit zu traktieren. Inzwischen aber ist fraglich geworden, ob diese Voraussetzung des lebensweltlich orientierten Unterrichts noch gegeben ist. Nicht nur die faktisch multireligiöse Zusammensetzung vieler Klassen in berufsbildenden Schulen lassen hier Zweifel aufkommen, sondern auch die erkennbare Ablösung subjektiver Deutungsmuster von institutionell vermittelter Religion.

Wir stellen also fest, daß die Implikationen der Fragen nach der Materie des RU sich ändern. Wir müssen andere Antworten formulieren. Es liegt dabei auf der Hand, daß damit eine Dispensierung von der lebensweltlichen Orientierung als dem *einen Pol* des Religionsunterrichts nicht intendiert sein kann.

Wenn aber andererseits aus biblisch-christlicher Perspektive der Auszug aus bedrückenden Lebensumständen und die Befreiung des Menschen zu einem liebevollen Welt- und Selbstverhältnis und der daraus folgenden Kommunikation nicht ohne ein Gottesverhältnis denkbar ist, wie es bspw. seinen Ausdruck findet in der Sprache und im Gebrauch der Psalmen oder in Jesus-Erzählungen, dann gehören auch Übungen zur Decodierung der dort aufgehobenen Zeichen in den Unterricht, damit jene nicht zu religiöser oder gar ideologischer Garnitur geraten.

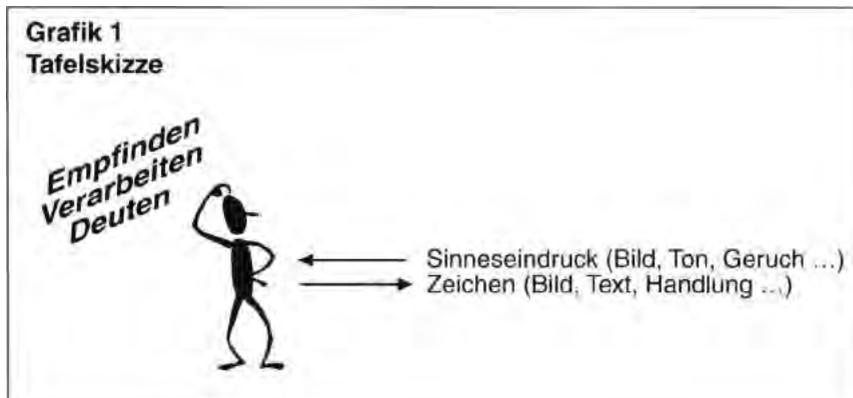
Worum geht es also? Es geht um Zeichen¹ des Ausdrucks gelebter Religion, um Rituale als Vollzüge gelebter Religion und über diesen Weg um ein „Verstehen“ (nicht kognitiv verengt zu denken) von Religion und ihrem Funktionieren. Ziel des Unternehmens ist es, die daraufhin zu verhandelnden lebensweltlichen Fragen, Probleme und Themen transparent zu machen für jene Perspektive, die den Menschen nicht in seinen Funktionen und Rollen, seinem Vermögen und Unvermögen aufgehen sieht, und dieser Perspektive im jeweiligen Kontext Sprache zu verleihen. In drei Sequenzen² soll der Versuch unternommen werden, unterrichtspraktisch sich der Materie des RU zu nähern und dabei einen eher formalen Religionsbegriff zu entwickeln, der die Verständigungsbasis für den weiteren Religionsunterricht bilden kann.

1. Sequenz: Von der Wahrnehmung zum Zeichen

Religion geht nicht auf in sinnlicher Erfahrung und Wahrnehmung, ist aber zugleich von ihr nie abzulösen. Auch unsere religiösen Zeichensysteme nehmen ihren Ausgang von sinnlichen Eindrücken, die vernetzt und in Reflexionsprozessen abstrahiert werden. Wie also rieche und schmecke, höre, ertaste und sehe ich die Welt (vielleicht einmal in dieser Reihenfolge) und welche Empfindungen und Erinnerungen stellen sich damit ein? Der Duft einer Rose oder von frischem Kaffee, der Geruch von Essig, von Erde, von zerspantem Metall; der Geschmack von Salz oder Honig, einer Tomate...; der Klang eines Martinshorns, von Kirchenglocken oder das musikalische Thema von Deep Space Nine, der Ruf eines Muezzins...; das Gefühl eines Schraubenschlüssels in der Hand oder eines Kugelschreibers, eines Wattebausches oder einer anderen Hand...; der Weg zur Schule, der Kirchturm in der Skyline der Stadt, Gesichter anderer Menschen, Bilder im Kino, im TV oder auf dem PC-Monitor... Es lohnt sich, unsere komplexen Sinneseindrücke einmal zu isolieren und ihre Be- und Verarbeitung, also Gefühle und Erinnerungen so weit möglich an die Oberfläche des Bewußtseins zu holen.³ Welche Sprache finden wir dafür? Stellen wir ggf. Übereinstimmungen in unseren Gefühlen und Erinnerungen fest (so weit sie mittelbar sind und mit-geteilt werden)?⁴ Und worauf verweisen wiederum die Zeichen, die wir zur Verarbeitung unserer Wahrnehmungen ersinnen?

Es geht in dieser ersten Sequenz also darum, den Weg vom sinnlichen Erleben über die damit verbundene Empfindung zur Erfahrung (dem mittels Zeichen gedeuteten Erleben) bewußt nachzuvollziehen. Dazu wechseln sich

Grafik 1
Tafelskizze



experimentelle Phasen und ihre Reflexion ab. Wichtig scheint mir, den Schülerinnen und Schülern die Intention des Vorhabens offenzulegen: „Ich möchte mit euch erarbeiten, wie Religion funktioniert und mit welchen Elementen christliche Religion umgeht.“ Damit soll verhindert werden, dass die Übungen und Experimente als „Kinderkram“ abgetan oder als Neuauflage von Grundschulunterricht begriffen werden.

fall der Ausdrucksformen steht dabei die Mehrdimensionalität des einzelnen Zeichens gegenüber⁵, wie sich am Beispiel „Liebe“ gut zeigen lässt.

2. Sequenz: Der andere Blick

Gelebte Religion ist eine Form der Distanznahme. Religion heißt, sich mit den Augen Gottes anschauen zu lassen. Im Unterricht wird dies sinnvollerweise an

sen – Perspektive bekannt gemacht werden. Sie entwerfen zunächst eine „Story“ für die beiden Personen, je nach Situation mit entsprechenden unterstützenden Lehrerimpulsen (M 11) und setzen diese in ein Produkt um (z.B. kleines Hörspiel; Video-Szenen; Spielszene; Tagebuch...). (Biblische) Impulstexte können nun diese Story in ein neues Licht bringen. Leitend ist dabei die Frage, welche Veränderungen im Erleben, Denken und Handeln dieser Perspektivwechsel für Marc und Nadine und damit auch für die Schülerinnen und Schüler mit sich bringt, bzw. mit sich bringen kann.⁶

3. Sequenz: Rituale als Zeichenhandlungen

Es ist deutlich geworden, wie Zeichen der zwischenmenschlichen Verständigung dienen und dabei auf Wirklichkeiten außerhalb ihrer selbst verweisen und das Nicht-Gegenständliche kommunikel machen können. Nun kann der Blick auf einen bestimmten, geordneten Gebrauch von Zeichen – das Ritual – gerichtet werden. Zunächst einmal lassen sich in ihren Abläufen wiederkehrende und wiedererkennbare Vorgänge analysieren. Ein Staatsempfang: Begrüßung auf dem Flughafen, Eskorte und Vorfahrt mit dem Auto, Abschreiten der Ehrenformation, Marschmusik, der offizielle Händedruck. Oder der Beginn eines Fußballspiels: Einlaufen und Präsentation der Mannschaften, Hymnen, Austausch der Wimpel, Händedruck. Eine Fete: Eintreffen der Gäste, Begrüßungen, Essen und (Be-)Trinken, Tanz, Rausch... . Ein Techno-Rave... . Eine Freisprechung: All diese Vorgänge lassen sich beschreiben, ihre Elemente auf ihre Bedeutung hin befragen. Darüber läßt sich eine Definition des Rituals finden.⁷ Darauf können wir uns explizit religiösen Ritualen zuwenden (z.B.: „Wie betrete ich eine Kirche, eine Synagoge, eine Moschee?“ „Was geschieht bei einer Hochzeit oder einer Beerdigung?“) – der Charakter der Schwellensituation wird deutlich: religiöse Rituale verhelfen zum Erleben einer Situation, in der ich mir nicht mehr ganz sicher bin, in der ich mich anders in den Blick nehme und in den Blick nehmen lasse.

Grafik 2



Von den Sinneseindrücken kommen wir zu den Ausdrücken unserer Empfindungen und damit zu ersten Deutungen. Wie drücken Menschen Freude, Schmerz, Wut, Sympathie, Hass, Liebe ... aus? Wann, wo, wie gebrauchen sie die entsprechenden Zeichen? Daraus ergeben sich ganze „Zeichengeflechte“. Der Viel-

Fallbeispielen durchgespielt. Diese ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, über den Eintrag der jeweiligen persönlichen Betroffenheit selbst zu entscheiden. Anhand zweier fiktiver Personen („Marc“ und „Nadine“; M 10) sollen die Schülerinnen und Schüler dabei mit dem Eintrag einer – religiö-

Grafik 3 Von der Wahrnehmung zum Zeichen – Übersicht über möglichen Unterrichtsverlauf:	
Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, diverse Sinneseindrücke (Düfte, Klänge, Bilder) zu beschreiben und mit Assoziationen und biographischen Erinnerungen zu verknüpfen.	<ul style="list-style-type: none"> ● M 1 ● Einzelarbeit / Gruppenarbeit; evtl. auch Plenum
Den Schülerinnen und Schülern wird ein Bild vorgelegt mit der Bitte, es zu beschreiben und Assoziationen zu äußern.	<ul style="list-style-type: none"> ● M 2 ● Unterrichtsgespräch mit dem Ziel: Die Schülerinnen und Schüler erkennen, daß das Bild einen Inhalt transportiert, der über das Dargestellte hinausweist und zugleich eine Beziehung zum Betrachter aufbaut; das Bild beschreibt nicht-gegenständliche Wirklichkeiten und deutet sie.
Ergebnisse des Unterrichtsgesprächs werden in Form von Begriffen auf Karten (DIN A 5) festgehalten	<ul style="list-style-type: none"> ● Beispiele: M 3 ● Karten werden sichtbar aufgehängt
Die Schülerinnen und Schüler bekommen die Aufgabe, sich jeweils einem Begriff zuzuordnen und diesen zu bearbeiten und zu gestalten (ggf. auch als Hausaufgabe)	<p>Hier ist methodische Flexibilität und Vielfalt geboten. Denkbar sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entwurf eines Textes/Gedichtes (Einzelarbeit) ● "Elfchen" schreiben: „Elfchen“ sind formal strukturierte Gedichte (11 Worte in 5 Zeilen nach dem Schema 1-2-3-4-1 angeordnet) zu einem vorgegeben Begriff, der das erste Wort bildet. (M4; Einzelarbeit) ● Gestalten eines Standbildes oder einer kurzen Szene/ Pantomime (Gruppen zu 3-4) ● Malen/farbliches Gestalten (möglichst große Fläche; Einzel- oder Partnerarbeit) ● ...
Die Arbeitsergebnisse werden präsentiert und unter Einschluß des Entstehungsprozesses reflektiert.	<ul style="list-style-type: none"> ● Präsentation (ohne wertende Kommentare); Unterrichtsgespräch mit dem Ziel, die Arbeitsergebnisse mit Blick auf die in ihnen verwendeten (religiösen) "Symbole" zu betrachten. Z.B.: <ul style="list-style-type: none"> – Geprägte Begriffe, Formeln, Zitate... – bestimmte Körperhaltungen Farben, Zeichen, Gegenstände...
Die Schülerinnen und Schüler betrachten das Bild eines Leuchtturms und äußern sich zum Bedeutungsgehalt. Ihnen wird der Text von Ps 119, 105 (ohne Nennung der Quelle) vorgelegt mit der Bitte, ihn auf das Bild und ihre Assoziationen zu beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> ● M 5

Grafik 5 Der andere Blick – Übersicht über möglichen Unterrichtsverlauf:	
Den Schülerinnen und Schülern wird ein Bild vorgelegt mit der Bitte, dieses zu beschreiben und eine "Story" für die dargestellten Personen zu entwickeln (Partner- und/oder Gruppenarbeit).	<ul style="list-style-type: none"> ● M 10 ● M 11
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> ● Vorstellung von Hörbildern, Videosequenzen, Spielszenen, Tagebuch, Fotostory ...
Den Schülerinnen und Schülern werden (biblische) Impulstexte vorgelegt (als stummer Tafelimpuls oder auf OHP oder auf großen Karten). Im Unterrichtsgespräch soll geklärt werden, inwieweit diese Texte eine neue Perspektive in die entwickelten "Stories" bringen. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler einen eher formalen Religionsbegriff kennen.	<ul style="list-style-type: none"> ● M 12 ● M 13

Grafik 4 Rituale als Zeichenhandlungen Übersicht über möglichen Unterrichtsverlauf:	
<p>Den Schülerinnen und Schülern werden Film- oder Videosequenzen mit Alltagsritualen vorgelegt mit der Bitte, diese zu beschreiben und zu deuten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● M 7 ● M 8
<p>Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, auf einer Zeitleiste (Lebenslinie) bedeutsame Übergangssituationen einzutragen und entsprechende "Symbole" und Rituale zu benennen und ihre Erfahrungen mit solchen Ritualen auszutauschen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● M 9 (Beispiel) ● Gemeinsame Erarbeitung auf OHP oder an der Tafel (auch Einzelarbeit möglich) ● Unterrichtsgespräch mit dem Ziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Funktion des Rituals erkennen, in Schwellen- und Übergangssituationen Orientierung und Sicherheit zu bieten
<p>Die Schülerinnen und Schüler besuchen eine Kirche am Ort, ggf. auch eine Synagoge und/oder Moschee. Sie lernen in diesem Zusammenhang ausgewählte rituelle Handlungen kennen. <small>(S. dazu Chr. B. Julius, T. v. Karneke, T. Klie, A. Schürmann-Menzel, Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Arbeitshilfe, Loccum 1999)</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Praktische Übungen und Reflexion: Wie betrete ich eine Kirche, eine Synagoge, eine Moschee; was verändert sich an meiner Haltung? ● Beispiele für den Vollzug persönlicher religiöser Rituale in der Kirche (Gebetswand; Weihwasserbecken (kath. Kirche); Gedenkerzen...) werden erkundet. Impuls: wer kann hier was tun? ● Elementare „religiöse“ Techniken (Schweigen, Sitzen, Stehen, Gehen, Hören, Sprechen, Singen) kennenlernen – ggf. ausprobieren – und reflektieren.

Anmerkungen

- | | | |
|--|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ich ziehe mit Meyer-Blanck den Begriff des Zeichens dem des Symbols wg. dessen Überfrachtung vor; s. M. Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995 2. Die Länge dieser Sequenzen ist bewußt nicht in | <p>Unterrichtsstunden umgesetzt, da stark von der Klassensituation abhängig. Als Richtschnur mag pro Sequenz eine Doppelstunde gelten.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Selbstverständlich unter der gebotenen Wahrung der Intimsphäre; vieles wird in dieser Sequenz Anleitung zu Einzelarbeit, Selbsterforschung und zum selbstbestimmten Gesprächsaustausch sein. 4. s. dazu M1 5. vgl. die zu „Jesus-Werbung“ umgestalteten Firmen- | <p>logos in: Pelikan 3/98, hintere Umschlagseite</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. „Marc“ und „Nadine“ können auch im weiteren Verlauf des RU als exemplarische Personen herangezogen werden: So wären im Anschluß an diese einführende Einheit Themenkomplexe zu „Freiheit und Verantwortung“ (z.B. Gestaltung einer Partnerschaft; Friedensethik ...) denkbar. 7. vgl. dazu K.-H. Bieritz, Ritual in: Glaube und Lernen 13. Jg. 1998, S. 11-13 |
|--|---|--|



M 1

Nachstehende Wahrnehmungsübungen sind als Anregung zum Auswählen und Selbst-Erfinden gedacht. Für alle Übungen gilt: Die Antworten auf die Impulsfragen können, aber müssen keinesfalls veröffentlicht werden. Die Medien können gut auch zu Beginn der UE durch die Schülerinnen und Schüler (in Gruppen) erstellt bzw. mitgebracht werden.

- In Dosen für Kleinbildfilme (in jedem Photogeschäft kostenlos erhältlich) werden mit Duftöl, Aroma o.a. getränkte Wattebäuschen eingelegt. Die Dosen werden verschlossen, der Duftstoff am Unterboden vermerkt. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, die verschiedenen Substanzen zu riechen.
*Impulse: Riecht das angenehm/unangenehm?
 Erinnert Sie der Geruch an etwas?
 Könnten Sie zu dem Geruch eine Geschichte erzählen?*

- Auf einer Cassette werden Töne/Geräusche aufgenommen (z.B. Melodie einer Fernsehserie, Kirchenglocken, Pausengong, Fahrradklingel, WC-Spülung, Trillerpfeife, Anfang der Nationalhymne, rhythmischer Beifall, das Ticken einer Uhr, Martinshorn, Telefon, splitterndes Glas... und den Schülerinnen und Schülern vorgespielt. Ein Keyboard mit entsprechenden Effekten bzw. Möglichkeiten zur Klangerzeugung kann hier gute Dienste leisten; ebenso Klangdateien im PC oder CD mit Klängen und Geräuschen.
*Impulse: Hört sich das angenehm/unangenehm an?
 Erinnert Sie der Klang/das Geräusch an etwas?
 Könnten Sie zu dem Klang/Geräusch eine Geschichte erzählen?*

- Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, Bilder zu imaginieren: Stellen Sie sich bitte vor: einen Sternenhimmel; einen Sonnenuntergang; Ihren Schulweg; Ihren Arbeitsplatz...
*Impulse: Was sehen Sie?
 Sind das angenehme oder unangenehme Vorstellungen?
 Verbinden Sie mit dem Bild Erinnerungen oder Erlebnisse?*

- Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, Gegenstände bei geschlossenen Augen zu ertasten (z.B. typisches Arbeitsgerät, Kugelschreiber, Vogelfeder, Baumrinde, Stein...)
*Impulse: Wie fühlt sich das an?
 Ist das angenehm oder unangenehm?
 Verbinden Sie mit dem Gefühl Erinnerungen oder Erlebnisse?*

M 2

Bild aus "Impulse" [entweder "Hände", Impulse III, Nr. 190 oder "Kreuz am Straßenrand", Impulse III, Nr. 122]

*Impulse: Betrachten Sie das Bild und beschreiben Sie es. Was sehen Sie? (Unterschiedliche Wahrnehmungen sind zugelassen und bleiben nebeneinander stehen!)
 Versuchen Sie, aus dem Bild auf seine Umgebung zu schließen. Was könnte vorher passiert sein?
 Welche Menschen könnten im Zusammenhang mit diesem Bild eine Rolle spielen?*

siehe M2a

M 3

Beispiele für Begriffe auf Karten

Tod
Liebe
Freiheit
Hoffnung
Geborgenheit
Verantwortung
 ...

M 4

Beispiel für ein "Elfchen" zum Begriff "Hoffnung":

Hoffnung
gegen Augenschein
wächst in mir.
Noch traue ich ihr
kaum.

M 5



DEIN *Impulsfragen:*
 WORT Wer spricht hier? Und wer ist hier angeredet?
 IST Welches Wort? gesagt, aufgeschrieben, geträumt, ...?
 MEINES Bin ich gemeint?
 FUSSES
 LEUCHTE Wann und wo braucht mein Fuß eine Leuchte? Warum
 UND nur mein Fuß?
 EIN
 LICHT Wo ist der Unterschied zur Leuchte?
 AUF
 MEINEM Wann und wo gehe ich im Dunkeln? Wann im Licht?
 WEGE. Freiwillig oder gezwungenermaßen?

M 6

Dein Wort ist meines Fußes Leuchte

Text: Psalm 119, 105
 Musik: Siegfried Macht

Kanon für 2-7 (14) Stimmen: Einsatz im Abstand der ganzen (bzw. halben) Note

aus: Macht, Siegfried. In die Freiheit tanzen. Liedtänze für Schule, Freizeit und Gemeinde. Bonifatius Verlag, Paderborn 1997. (c) beim Autor

d⁽⁷⁾ 1. 2.

Dein Wort ist mei- nes Fu- Bes Leuch- te
 und ein Licht auf mei- nem Weg.

S. Macht, Kanon: Dein Wort...

M 7

Definition des Rituals:

Rituale sind Handlungsgewohnheiten einer *Gemeinschaft*. Sie geben wiederkehrenden Situationen *Wiedererkennbarkeit*.

in Anlehnung an M. Meyer-Blanck, Religion und Reflexion in: M. Wermke (Hg.), Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, Münster 1997, S. 64

M 8

Ein fremder Gast betritt unser Land (ausgewählte Sequenzen eines Staatsempfangs):

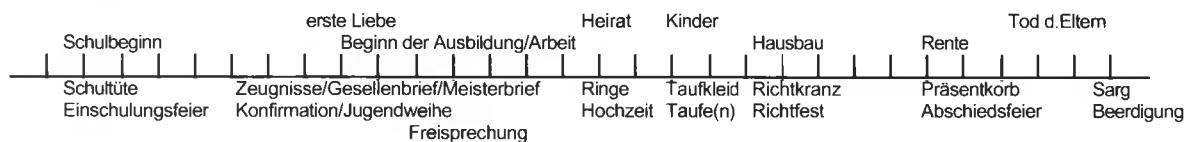
- Winken an der Flugzeugtür
"Ich komme in freundlicher Absicht"
- Begrüßung auf dem Rollfeld
"Sie sind uns willkommen"
- Eskorte
"Für Sie machen wir die Straße frei"
- Staatsgast fährt mit Auto vor
"Große Leute gehen nicht zu Fuß"
- Abschreiten der Ehrenformation
"Wir erweisen Ihnen Respekt und zeigen zugleich unsere Stärke"
- Marschmusik; Nationalhymnen
"Hier stehen Stellvertreter ganzer Nationen"
- Vorstellung vor der Presse, Händedruck
"Wir verhandeln auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens"

Weitere Möglichkeiten:

- Beginn eines Fußballspiels
- Liturgie eines Rave/Techno-Veranstaltung) oder einer Party
- Freisprechungsfeier

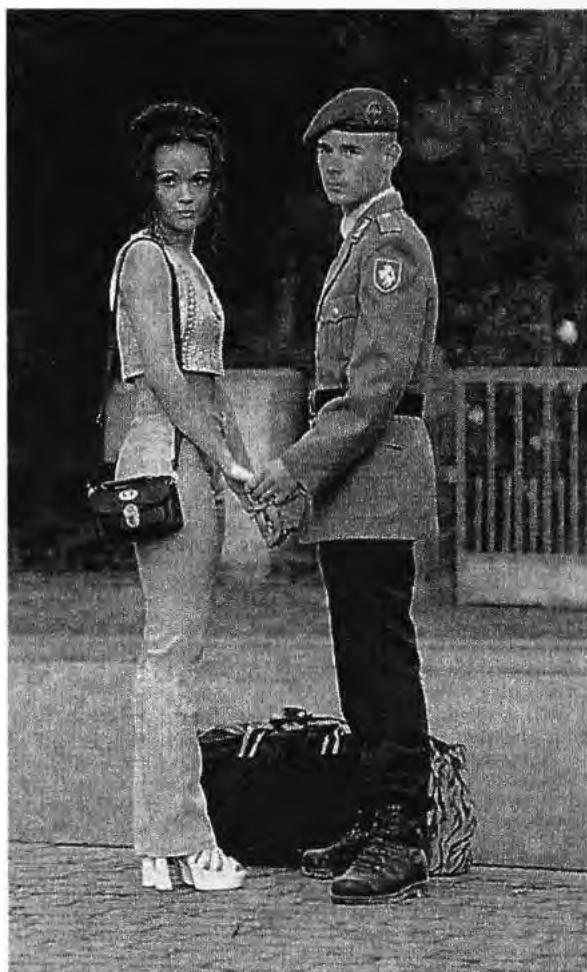
M9

Lebenslinie (Beispiel)



Und welche „Symbole“ und Rituale könnten stehen für: Arbeitslosigkeit; Anschaffung eines neuen Autos; Gefängnisstrafe; Beginn eines neuen Jobs; Lottogewinn; Scheidung, 30. Geburtstag...?

M 10



„Marc“ und „Nadine“

Quelle: TAZ vom 28.05.99

M 11

Impulse zum Foto:

Dies sind Marc (18) und Nadine (19). Erfinde(t) eine Story zu den beiden und zu diesem Bild.

- Ihr bisheriger Lebensweg; ihre Familie; ihre Freunde
- Schule, Ausbildung, Beruf?
- Ihre Hobbies?
- Wie haben sie sich kennengelernt?

- Wo ist dieses Bild aufgenommen?
- Was ist gerade geschehen?
- Was geschieht in den nächsten 5 Minuten?

Mögliches Szenario:

Marc und Nadine müssen sich für längere Zeit trennen (Beispiele: Einsatz im Krisengebiet; Trainingslager in den USA ...) Beide schreiben Tagebuch. Wie könnten ihre Einträge lauten?

- am 24. September 1999 (Nadines Geburtstag)
- am 5. November 1999 (seit 3 Monaten getrennt)
- am 3. Januar 2000 (Marc war über Weihnachten und Silvester zuhause und ist nun wieder weg)
- ...

Beide haben dieses Foto dabei – wo bewahren sie es auf? Wovon träumt Nadine? Wovon träumt Marc? Was kann ihnen helfen, die Zeit der Trennung durchzustehen? Was könnte ihre Liebe und Freundschaft gefährden?

Impulstexte

1. Manchmal

für einen Augenblick
 halte ich ein,
 mitten im Trubel des Tages,
 schließe meine Augen
 und meine Ohren
 und bin einen Augenblick glücklich: ich bin nicht allein
 du bist da, mein Gott!
 Mittendrin

Christa Weiß

entnommen aus: Loccumer Brevier, S. 120, Loccum o.J.

Quelle: Schriftenmissionsverlag; Kiefel-Verlag, Wuppertal Gladbeck 1970, S. 6

2. Und ob ich schon wanderte im finsternen Tal, fürchte ich kein Unglück (Ps 23,4)

3. Du bereitest vor mir einen Tisch im Angesicht meiner Feinde (Ps 23, 5)

4. Alles hat seine Zeit und ein jegliches Vorhaben unter dem Himmel hat seine Stunde (Pred 3,1)

5. Wir warten aber auf einen neuen Himmel und eine neue Erde nach seiner Verheißung, in denen Gerechtigkeit wohnt (2.Petr 3,13)

6. Siehe, ich bin bei euch alle Tage bis an der Welt Ende (Matth 28,20)

7. Meine Zeit steht in deinen Händen (Ps 31,16)

8. Darum sorget nicht für morgen, denn der morgige Tag wird für das seine sorgen. Es ist genug, dass jeder Tag seine eigene Plage hat. (Matth 6,34)

Möglicher Tafelanschrieb zum Religionsbegriff

RELIGION
 ("religio" = Rückhalt/Rückbindung)

Definition	Funktion	Wirkung
Religion ist der Versuch des Menschen, seine verschiedenen Lebenserfahrungen in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen	Religion verhilft zur Bewältigung menschlicher Existenz; sie liefert Werte und Normen für das Zusammenleben und bietet dem einzelnen Menschen Ziele sinnvoller Lebensgestaltung und Möglichkeiten, Angst und Krisensituationen zu bewältigen.	Religion kann Menschen unterdrücken und befreien; sie kann den einzelnen Menschen stärken oder schwächen; sie kann alte Werte und Normen aufrechterhalten oder die Gesellschaft durch Vorstellungen einer besseren Zukunft verändern.

Michael Wermke

Katharina von Bora und das Wagnis der evangelischen Freiheit

Ergänzende Überlegungen und Materialien für Sekundarstufe I

Wenn es so etwas gäbe wie die Wahl zur Frau des Jahres, hätte Katharina von Bora gute Aussichten. Sie ist Thema vieler Gemeindeveranstaltungen, einer Reihe neuerer belletristischer und wissenschaftlicher Publikationen sind über ihre Vita erschienen¹ und ihr ist sogar eine Briefmarke anlässlich ihres 500. Geburtstages in diesem Jahr gewidmet worden.

Eigentlich sollte die scheinbar so plötzlich aufbrechende Renaissance der Katharina von Bora überraschen, zumal ihrer Person bislang keine so große öffentliche Aufmerksamkeit geschenkt wurde wie derzeit – vielleicht noch nicht einmal zu ihren Lebzeiten. Zudem sind die Erinnerungen, die wir mit Katharina von Bora verbinden, nicht unbedingt die besten. Als Ehefrau Martin Luthers, des großen Reformators, dient sie als Protagonistin eines bestimmten Frauentypus, der heute kaum noch auf Akzeptanz stößt, zugleich jedoch auf die Vorstellung des Lebensstils von Pfarrfrauen bis in unsere Generation hinein prägend gewirkt hat: kinderlieb und stattlich gebaut, treu und hingebungsvoll, dem geliebten Pastorengatten stets den Rücken stärkend und selbstgenügsam in der Gemeinde wirkend. Eine Rollenzuschreibung, die bis in unsere Generation das Bild von der Pfarrfrau – und in analoger Weise auch bei Pfarrmännern – geprägt hat, und daher in manchen Kirchengemeinden immer noch für einen gewissen Erwartungsdruck sorgt.

Mittlerweile wird jedoch eine ganz neue Seite an Katharina entdeckt: Wir erinnern uns an Katharina als eine Frau, die über den mittelalterlichen Rahmen hinaus, der den Frauen offenbar eine überraschend große ökonomische Selbstständigkeit ermöglichte, einen hohen Grad an Emanzipation verwirklichte. Mit anderen Worten: Katharina wird uns als eine Frau vorgestellt, die die in

ihrer Zeit zur Verfügung gestellten Möglichkeiten auszunutzen und zu entwickeln wußte, und damit bekommt sie eine Vorbildfunktion zugesprochen.

So findet sich in der vom Landes-

kirchenamt herausgegebenen Materialsammlung Katharina von Bora, die Lutherin, 1999, S. 38f. unter der Überschrift 'Katharina Lutherin, die Unternehmerin' folgendes zu lesen:

Katharina von Bora, die Frau an der Seite Martin Luthers

Stadtluft macht frei – das galt im 16. Jahrhundert in einem gewissen Maß auch für Frauen. Wer über Jahr und Tag in der Stadt lebte, war frei. Hatte er es zu Haus- oder Grundbesitz in der Stadt gebracht, konnte er das Bürgerrecht erwerben. Das galt auch für Frauen. Der Handel blühte, und Frauen arbeiteten durchaus in den Handelshäusern ihrer Männer mit. Auch die Tätigkeit der Handwerkerfrauen war nicht auf den Haushalt im engen Sinn beschränkt. Gelegentlich übten sie selbst das Handwerk aus oder brachten Erzeugnisse auf den Markt. Vor allen Dingen im Textilgewerbe gab es auch selbständige Meisterinnen, die Gesellinnen ausbildeten.

Im Jahr 1542 – also nach 17 Jahren Ehe – besaß Katharina mehrere Pferde, acht Schweine, fünf Kühe, neun Kälber, Hühner, Tauben und Gänse. Bis dahin war es ein weiter Weg gewesen. Als Katharina in das Schwarze Kloster einzog, war es ein heruntergekommenes Gebäude. Im ersten Stock waren 40 Räume, und darüber im zweiten Stock lagen die Mönchszellen. Katharina wurde als Baumeisterin tätig. Sie ließ Wände herausreißen, Treppen einbauen. Eine riesige Küche wurde eingerichtet mit Brot-, Mehl- und Speisekammer. Ein neuer Herd wurde gemauert, Öfen gesetzt, Rohwasseranschlüsse gelegt und ein Badezimmer eingerichtet. Drei große Keller sollten die Gartenfrüchte aufnehmen. Katharina hatte gleich im ersten Jahr den Garten um das Kloster herum bestellt, angeblich auf dem aufgelassenen Klosterfriedhof. Später kaufte sie einen zweiten Garten, durch den ein Bach floss. Ein Fischteich wurde angelegt, Hechte, Forellen und Karpfen kamen auf den Tisch. Sie züchtete Bienen und legte einen Weingarten an. Aprikosen, Pfirsiche, Äpfel, Pflaumen, Birnen wuchsen im Obstgarten. Natürlich hat sie das nicht allein gemacht, hatte Mägde, wohl auch Kostgänger, die ihr zur Hand gehen mussten – aber eine muss schließlich den Durchblick behalten, die Anweisungen geben, die Buchhaltung machen. Manchmal wurde sie ihrem Mann fast unheimlich: 'Sie fuhrwerk, bestellt das Feld, kauft Vieh, weidet, backt und braut', schreibt er und nannte sie Herr Käthe.

Im Haus lebten unendlich viele Menschen. Sechs eigene Kinder, sieben Nichten und Neffen, vier Kinder von einem Freund, die Lehrer der Kinder, Studenten, entflozene Nonnen, Flüchtlinge und Gäste aus der ganzen Welt.

Was erfahrt ihr über das Leben der Frauen zur Zeit Martin Luthers?

Welchen Tätigkeiten ging Katharina nach? Erstellt an der Tafel eine Liste und sucht eine passende Überschrift.

Beschreibt das Verhältnis zwischen Katharina und Martin.

Wie stellt ihr euch das Leben im 'Schwarzen Kloster', dem Wohnhaus der Familie Luther vor? Zeichnet einen Grundriss.

Aber es lohnt, sich mit Katharina nicht nur zu beschäftigen, weil sie an der Seite Martin Luthers zu einer selbstbewussten Persönlichkeit heranreife und ihm möglicherweise ein ebenbürtiger Counterpart gewesen ist. Ihre Lebensgeschichte weist einen weiteren, mindestens genau so interessanten Aspekt auf wie ihre Entwicklung als Frau an der Seite Luthers.

Die finanziellen Verhältnisse der Familie von Bora waren sehr bescheiden, so dass Katharina schon als fünf- oder sechsjähriges Kind in dem Kloster Brehna untergebracht wurde. Ob dies zum Wohl oder zum Schaden des Kindes gereichte, ist heute schwer zu entscheiden. Einerseits dürfte es für sie sehr schwer gewesen sein, ohne Eltern und Geschwister aufzuwachsen. Andererseits haben im Kloster wahrscheinlich Verwandte Katharinas und auch andere Kinder gelebt. Hinzu kommt, dass Mädchen im Kloster ein höheres Maß an Bildung erhielten, als es selbst bei begüterteren adligen Familien der Fall gewesen ist: Sie lernten Lesen und Schreiben sowie Latein zum Verständnis der Liturgie, sie erwarben medizinisches und pharmazeutisches Wissen, betätigten sich in der Kunststickerei usw. Katharinas Eltern hatten auch nicht die Aussteuer aufbringen können, um sie standesgemäß zu verheiraten. So ließ um 1508 Hans von Bora seine Tochter im Zisterzienserkloster Marienthron in Nimbschen bei Leipzig eintreten, wo sie bis zu ihrer Flucht im Jahre 1523 blieb. Die genaueren historischen Hintergründe und auch ihre persönlichen Motive der Flucht sind nicht gesichert. Nachvollziehbar ist jedoch, dass ihr Schritt in die Freiheit außerordentlich wagemutig gewesen ist: Sie hat ihr Leben seit ihrer frühen Kindheit lediglich an zwei Orten verbracht, etwa drei Jahre im Kloster Brehna und fünfzehn Jahre im Kloster Marienthron – ihr 'Horizont', ihre Welterfahrung musste von daher sehr beschränkt gewesen sein. Wie sich nun ihre Zukunft in einer ihr unbekanntem Welt gestalten würde, war ihr völlig offen. Sie wird Kunde darüber gehabt haben, dass entflohenen Nonnen gesellschaftlich geächtet und in manchen Landesteilen sogar mit dem Tode bestraft wurden und dass zum Zeitpunkt

ihrer Flucht das Leben außerhalb der Klostermauern politisch bedrohlicher geworden ist. Aber all diese sozialen und existentiellen Gefährdungen und Unabwagbarkeiten hatten sie nicht davon abhalten können, das gesicherte und gewohnte Leben im Kloster zu verlassen. Welche Gründe mögen sie angetrieben haben, ihre kleine, aber gesicherte Welt zu verlassen und sich in das Wagnis der Freiheit zu stürzen?



Wenn die Motivation der Flucht Katharinas in einen Deutungszusammenhang mit der lutherischen Klosterkritik und damit verbunden, mit der Rechtfertigungslehre zu stellen ist – und vieles spricht dafür –, dann ermöglicht die Gestalt Katharina von Bora einen Zugang zur Reformationszeit und zur Rechtfertigungslehre, der die radikal lebensverändernde, 'befreiende' Bedeutung der reformatorischen Entdeckung Luthers nachvollziehbar und plausibel werden lässt. In dieser Deutungsperspektive erscheint Katharina von Bora als Protagonistin eines Komplexes, für den keine hinreichende Klarheit bestand.⁴² Somit wehrte sich Luther in seiner Ablasskritik gegen Fehlentwicklungen in der kirchlichen Praxis und bewegte sich damit noch im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten. „Wegen der Verbreitung der Ablässe und wegen des finanziellen Interesses, das die Kurie an ihnen hatte, war es freilich ein gefährliches Unternehmen, die Ablasspraxis anzugreifen.“⁴³ An Luthers Kritik am Ablasshandel können zwar Kerngedanken der Rechtfertigungslehre (*sola gratia, sola fide*) demonstriert werden, aber nur bedingt lässt sich von hier aus der lutherische Freiheitsgedanke ableiten und konkret fassbar machen.

Geprägt ist Luthers Klosterkritik von dem Gegensatz von Werkgerechtigkeit einerseits und Glaubensgerechtigkeit andererseits, dem Gegensatz von Gesetz und Gnade, der vor dem Hintergrund der reformatorischen Erkenntnis über die Gerechtigkeit Gottes zu sehen ist. Danach ist nicht die Gerechtigkeit eines – im juristischen Sinne – gesetzmäßigen Reagierens auf die Lebensweise des Menschen, sondern die dem Sünder voraussetzungslos und unverdient sich schenkende Gerechtigkeit Gottes gemeint. Somit erlangt der Mensch nicht durch gute Werke, sondern allein durch die Gnade Gottes, die nur im Glauben empfangen werden kann, seine Rechtfertigung.

Luthers Kritik am Mönchsgelübde als einem vermeintlich guten Werk ist im Kern vergleichbar mit seiner Argumentation im Ablassstreit, sie ist jedoch nicht nur im Kontext seiner Kritik an einem theologischen Verständnis, das die Gnade Gottes zu einer berechenbaren Größe definiert, zu verstehen.

Mit der Klosterkritik geht eine neue Wertung der weltlichen Arbeit, des profanen Lebens einher: „Nicht mehr das besondere Werk des Mönchs (respektive der Nonnen, M. W.) sondern das 'normale', alltägliche im irdischen Beruf ist die Erfüllung des göttlichen Auftrags.“⁴⁴ Also: Nicht (nur) als Mönch bzw. Nonne, der sein Leben Gott geschenkt und Jesus Christus als Bräutigam angenommen hat, führt ein vor Gott gerechtfertigtes Leben, sondern der gläubige Mensch im Beruf seines Alltags. Indem Luther die Auffassung vom Beruf im Sinne weltlicher Arbeit – und nicht im Sinne 'göttlicher Berufung' – theologisch begründet hat, überwindet er die Ansicht, „als sei der Mönchstand oder der geistliche Stand etwas höheres als die weltlichen Berufe.“⁴⁵ Die theologische Begründung des Priestertums aller Gläubigen entwickelt Luther bezeichnenderweise in der Auseinandersetzung mit der Priesterweihe in der Schrift 'Von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche. 1520'. Luther schreibt: „Wenn sie (d.i. die römische Kirche; M.W.) gezwungen wären zuzugestehen, dass wir alle, soweit wir getauft sind, auf gleiche Weise Priester sind – wie wirs auch in Wahrheit sind – und ihnen allein das geistliche Amt –

jedoch mit unserer Bewilligung – aufgetragen wäre, dann wüßten sie auch zugleich, dass sie kein Herrschaftsrecht über uns besäßen, außer soweit wir es ihnen freiwillig zugestünden. Denn so sagt 1. Petr. 2,9: 'Ihr seid das auserwählte Geschlecht, das königliche Priestertum und priesterliche Reich.' Darum sind wir alle Priester, so viele wir Christen sind. Die wir aber Priester nennen, sind aus uns erwählte Diener, die alles in unserem Namen tun sollen."⁶

Der Jugendbuchautorin Ursula Sachau gelingt es, im beigegeführten Text Katharinas Flucht als 'Wirkungsgeschichte' der Klosterkritik Luthers zu deuten, an

der sich die 'Folgen christlicher Freiheit' nachweisen und entwickeln lassen. Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Voraussetzungen ist es für den Kirchengeschichtsunterricht der unteren Sek I-Klassen angezeigt, die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten von Personen in ihren jeweiligen Kontexten in den Vordergrund zu stellen. Ein an den Kognitionsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler der unteren Sek I-Klassen orientierter Kirchengeschichtsunterricht hat Geschichte nicht nur in seiner Differenz zur Gegenwart didaktisch fruchtbar zu machen, sondern ihnen auch einen empathischen

und identifikatorischen Zugang zu geschichtlichen Personen zu eröffnen. Der narrative Ansatz eröffnet diesen Zugang über historische Gestalten, ermöglicht nicht nur über Einfühlung und Betroffenheit ein Verständnis für historische Situationen, bzw. für Menschen, die in die Handlungszusammenhänge ihrer jeweiligen Zeit eingeflochten waren, sondern öffnet auch für die Reflexion über historische Zusammenhänge. Letztlich wird so ein altersangemessener Dialog mit kirchengeschichtlichen Themen ermöglicht, der auch zum Nachdenken über das eigene Glauben, Denken und Wollen anleitet.

Katharina flieht aus dem Kloster

Zwölf Nonnen hatten sich dazu entschlossen, aus dem Kloster Marienthron zu flüchten. Ihre Familien konnten ihnen nicht helfen, so dass sie sich Hilfe suchend an Luther wandten. Genauere Einzelheiten der Vorbereitung wie der Durchführung der Flucht sind nicht bekannt. Sicher ist, dass die Flucht von Leonard Koppe, einem Bekannten und Anhänger Luthers, organisiert wurde. Koppe war ein wohlhabender Händler und Ratsherr in Torgau. Als Fischhändler lieferte Koppe regelmäßig Waren ins Kloster, vor allem Heringe und Stockfische als Fastenspeise und hätte auch Schriften Luthers in Kloster schmuggeln können. Ob durch ihn Katharina von Martin Luther gehört hat?

Jedenfalls fuhr Koppe mit zwei jüngeren Gehilfen in der kalten Nacht vom Ostersamstag auf Sonntag, den 6. zum 7. April 1523, in Marienthron vor und brachte die zwölf Nonnen mit seinem Planwagen aus Nimbschen. Drei von ihnen, Gertraud von Schellenberg, Else von Gauditz und eine namentlich Unbekannte gingen gleich zu ihren Angehörigen zurück, so dass lange Zeit nur von neun Nonnen berichtet wurde. Katharina blieb mit ihrer Freundin Ave bei den anderen. Nach einem Aufenthalt in Torgau zogen die Flüchtlinge am 8. April 1523 unter großer öffentlicher Anteilnahme in Wittenberg ein. Die Jugendbuchautorin Ursula Sachau erzählt:

Wieder einmal hocken Ave von Schönfeld und Käthe nebeneinander auf Aves Pritsche, die Arme so eng wie möglich um den Leib geschlungen, weil sie jämmerlich frieren. Es ist kalt in den Zellen (...), und überdies lässt die seelische Anspannung sie erzittern.

„Ist es recht, was wir vorhaben?“ fragt Käthe.

„Ich bin dessen ganz gewiss“, versichert Ave. „Aber lass uns nachdenken. Was war der Inhalt unseres klösterliches Lebens?“

„Wir glaubten, mit unserem Gelübde der Keuschheit ein Gott wohlgefälliges Werk getan zu haben.“

„Luther belehrte uns anhand der Heiligen Schrift eines Besseren.“

„Wir hofften, uns durch Bußübungen und Kasteiungen ein Anrecht auf einen Platz im Himmel zu erwerben.“

„Aber Luther beweist, dass kein Mensch je gute Werke genug ansammeln könnte, um Seine Gnade zu verdienen – wobei er auch noch betont, dass Kasteiung und Bußübungen gar keine guten Werke sind.“

„Und die letzte schöne Sicherheit wurde uns ebenfalls zerschlagen: das Vertrauen auf die Fürbitte der Heiligen und die ablasspendende Kraft ihrer Reliquien. Ganz auf uns selbst gestellt, haben wir feste Zuversicht auf Gottes Gnade und den inneren Frieden, erworben in einem frommen und pflichttreuen Leben außerhalb der Klostermauern.“

„Ach ja, so lehrt es Doktor Martinus. Kannst du es dir vorstellen?“

„Nein“, antwortet Käthe ehrlich, „dazu kennen wir viel zu wenig von der Welt. Und trotzdem freue ich mich richtig darauf! So unwissend ich auch bin, ich sehne mich danach, die Ärmel aufzukrempeln und zu wirtschaften! Lass alle Zweifel fahren, Ave. Mit Gottes Hilfe wollen wir es anpacken, und es wird uns wohl gelingen.“

Ave lächelt und denkt im Stillen: Wer hatte hier die Zweifel?

Und endlich ist der Karsamstag da. Ave von Schönfeld öffnet die nur angelehnte Türe und haucht: „Komm!“

Wie im Traum folgt Käthe, huscht durch die dunklen Gänge in den Klostergarten hinaus. Knarrt hier eine Stiege, dreht sich dort ein Tor in den Angeln? Bedeutet das Entdeckung oder Gefolgschaft? Flackert dort nicht ein Licht?

Gegen den Himmel in seinem nachtdunklen Blau sieht sie die Dächer des Dormitoriums, die Türme der Kirche. Sie riecht

die frische Erde, den reinen, herben Duft der Kräuter. (...) Schon ist sie am Törchen. Es tut sich auf, eine Hand streckt sich den Nonnen freundlich entgegen, um ihnen über die Stufen zu helfen. (...)

Meister Koppe empfängt sie freundlich: ein großer, starker Mann mit einer sympathischen Stimme, beide Hände streckt er ihnen entgegen.

„Willkommen, willkommen in der Freiheit!“ sagt er. „Ich bin Leonhardt Koppe, hier mein Neffe, auch Leonhardt Koppe geheiß, und Wolf Dommitzsch, ein torgischer Bürger. (...)

Wenn Ihr bitte einsteigen wollt und Euch zwischen den leeren Tonnen verbergen! Ich werde den Wagen lenken. (...) Die beiden anderen Herren eskortieren uns zu Pferde. Mehr lasst uns hier nicht sprechen. Je schneller wir weit fort sind, umso besser!“

Die Männer helfen den Mädchen in den Wagen. Käthe spürt starke Hände, die ihre Taille umfassen und sie hochheben, sie tastet sich vor zwischen den leeren Heringsfächern und hockt sich hinter Koppes breiten Rücken. Er fährt an. Käthe sieht nicht zurück.

Da sind die Geräusche der Nacht: ein leichter Wind, knackende Äste, das verschlafene Piepsen eines Vogels, der Schrei eines Käuzchens, dazu das Knirschen des Lederzeugs, das Rattern der Räder, das Klicken von Ketten, Pferdehufe auf dem Weg. Käthes Augen gewöhnen sich an die Dunkelheit. Sie nimmt den breiten Rücken und den Hut Koppes wahr, das glänzende Fell der Pferde. Sie erinnert sich: so ist sie mit dem Vater gefahren als kleines Mädchen und wusste nicht, wohin. Weiß sie jetzt mehr? Ja, denkt sie bei sich und drückt entschlossen das Kinn auf die Brust, jetzt weiß ich, was ich will, und das werde ich tun. Nach meinem eigenen freien Ermessen, niemandem untertan denn Gott und Jesus Christus und seiner Liebe werde ich handeln. ... Das ist mein fester, unumstößlicher Wille, so wahr mit Gott helfe.

- *Zeichnet eine Szenenfolge über die Flucht der Nonnen aus dem Kloster.*
- *Katharina schreibt ihrer Äbtissin einen Brief, in dem sie ihre Entscheidung für die Flucht erklärt.
Was könnte in diesem Brief gestanden haben?
Wie stellt sich Katharina ihre neue Freiheit vor?
Welche Meinung habt ihr dazu?*

Anmerkungen

1. Asta Scheib, *Kinder des Ungehorsams*. München 1996 (1985).
Ursula Sachau, *Das letzte Geheimnis. Das Leben und die Zeit der Katharina von Bora*. München 1991.
Eva Zeller, *Die Lutherin. Spurensuche nach Katharina von Bora*. Stuttgart 1996.
Lisbeth Haase, *Katharina und andere. Frauen in 2000 Jahren Kirchengeschichte*. Hannover 1999 (S.71-82).
Martin Treu, *Katharina von Bora*. Wittenberg 1996.
2. Bernhard Lohse, *Martin Luther. Eine Einführung in sein Leben und sein Werk*. München 1997. 3.Aufl., S.59.
3. Lohse, S.60.
4. Lohse, S.61.
5. Lohse, S.130.
6. *Luther Deutsch Bd.II. Der Reformator*, hrsg.v. Kurt Aland, Göttingen 1981. 2.Aufl., S.228f.

Achtung – Achtung – Achtung – Achtung – Achtung Achtung

Neue Arbeitshilfe

Michael Wermke (Hrsg.)

Buß und Bettag II
(18 Gottesdienstentwürfe)

für die Grundschule, Sek I und Sek II (ab Ende September 1999 lieferbar, DM 22,-)

pro und contra

Die Verhaltenszensuren in den Zeugnissen unserer Schülerinnen und Schüler sind wieder im Gespräch. Lange waren sie abgeschafft, doch jetzt mehren sich die Stimmen, die erneut danach rufen. Restaurativ rufen die einen und fordern pädagogische Freiheit, Verhaltensweisen einüben, wahrnehmen und beurteilen, das erwarten die anderen.

Das Handwerk braucht Hinweise

Was spricht für eine Schul-Zensur "im Betragen"?

- Sicherlich ist es unstrittig, dass in einer Klasse nur dann die Möglichkeit zum konzentrierten Lernen gegeben ist, wenn keine disziplinlose Unruhe herrscht. Und sicher ist es des Weiteren unstrittig, dass sich auch schon die Schule gegen die allgegenwärtige, egoistische Konkurrenz – Mentalität wenden muss.
- Kann nun eine Benotung des Verhaltens dazu beitragen, diese beiden Ziele zu erreichen?
- Eine Note für das Verhalten in der Schule ist sicher nicht das Allheilmittel, um den Kindern in unserer heutigen Zeit die Konzentration auf den Schulstoff zu erleichtern und ihnen soziale Umgangsformen anzutrainieren. Viel zu groß sind die Ablenkungen und Anfechtungen, die sie durch außerschulische Einflüsse erfahren: Ich denke dabei unter anderem an die Beeinflussung durch die modernen Kommunikationsmittel und geänderten Formen des familiären Zusammenlebens.
- Und dennoch:
Ich denke, die Schule hat nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Verpflichtung, den Kindern ein Feedback in Sachen "soziale Kompetenz" zu geben. Und dieser Verpflichtung sollte sie auch in Form



Kurt Rehkopf, Präsident der Unternehmensverbände Handwerk Niedersachsen e.V.

einer Note nachkommen. Denn die Schüler brauchen einen erkennbaren Anreiz, sich "tugendhaft" zu verhalten. Und dabei bin ich der Überzeugung, dass eine Zahlenbewertung oft hilfreicher ist, als eine wortreiche, textliche Bewertung. Kinder, so sagt auch die Psychotherapeutin Christa Meves, haben ein Bedürfnis danach, ihre Stellung, ihren Platz zu orten, und dies gelingt ihnen eher mit Hilfe einer Zahl als mit dem Lesen blumiger Umschreibungen. Dass dieser Gedanke nicht ganz abwegig ist, zeigt sich doch auch daran, dass wir bis in die 60er Jahre eine Verhaltensnote auf den Zeugnissen hatten.

- Dabei kann man durchaus darüber diskutieren, wie man die "Verhaltensnote" in unserer heutigen Zeit bezeichnen und auf welche "Tugenden" man Wert legen sollte: Die alten Bezeichnungen "Betragen und Fleiß" sind sicher zu antiquiert. Aber warum orientieren wir uns nicht an den Notwendigkeiten des späteren Ausbildungs- und Berufslebens? Als ausbildender Handwerksmeister kann ich es aus eigener Erfahrung sagen: Wir brauchen junge Menschen, die es gelernt haben, pünktlich zu sein, Achtung vor ihren Lehrern und Mitauszubildenden zu haben, die zuhören und Fehler eingestehen können. Darüber hinaus erfordert das Arbeitsleben von heute Teamfähigkeit, die Bereitschaft, sich für ein gemeinsames Projekt einzusetzen, und auch die Fähigkeit, sich einer gestellten Aufgabe mit Ausdauer zu widmen, ohne auf erste Rückschläge sofort mit Aufgabe zu reagieren.

All diese "Tugenden" lassen sich in der Schule trainieren und werden dort auch schon – so ist jedenfalls meine Erfahrung – als Inhalt der Schulausbildung angesehen. Mit einer Note zeigt man den Schülern, wie wichtig dieser Bereich ist. Es geht nicht um Gesinnungs-Schnüffelei, sondern um eine Hilfestellung für die jungen Menschen, die man ihnen nicht versagen sollte.

Kurt Rehkopf

Durch ein technisches Versehen ist im Pelikan Nr. 1/99 in der pro + contra Rubrik der Text von Prof. Dr. Bernhard Kaufmann nur unvollständig abgedruckt worden. Damit war die Replik von Herrn OLKR Kampermann nur partiell verständlich. Wir bitten um Entschuldigung. Wir danken dem ANR, daß er die vollständige Fassung bei der Stellungnahme in seinem Rundbrief 33/April 99 abgedruckt hat. *Die Redaktion*

Unser Thema für den nächsten Loccumer Pelikan 4/99 in der pro und contra-Rubrik:

Evangelische Schulen? Ja oder nein!

Textlänge höchstens 1 1/2 DIN-A-4 Seiten, Verfasserfoto nicht vergessen! Einsendeschluß: 30.09.1999

Ein Beurteilungstext wäre besser

In Sachsen sollen im kommenden Schuljahr an den allgemeinbildenden Schulen wieder Kopfnoten für Ordnung, Fleiß, Mitarbeit und Betragen eingeführt werden. Auch die niedersächsische Kultusministerin liebäugelt mit diesem Schritt.

Ich bin gegen Kopfnoten im herkömmlichen Sinn, d. h. mit Noten zwischen 1 und 3, weil sich diese Art zur Beurteilung von Persönlichkeits-Qualitäten nicht eignet – deshalb wurden sie ja auch vor Jahren abgeschafft!

Die reine Fixierung auf Tugenden wie Betragen, Ordnung usw. birgt die Gefahr zur Erziehung von eingeschnürten und angepassten Menschen, die es später in einer modernen Gesellschaft schwer haben werden.

Zur notwendigen Handlungskompetenz, die bei jungen Menschen bereits



Gisela Förster
Grundschullehrerin, Helmstedt

in der Schule entwickelt werden soll, gehört mehr, u. a. neben der Fachkompetenz auch Methoden-, Lern- und besonders Sozialkompetenz.

Ich wünsche mir, dass „Kopfnoten“ im Zeugnis über diese Schlüsselqualifikationen Auskunft geben – allerdings nicht mit Ziffern, sondern in Form einer verbalen Beschreibung.

Diese Art der „Beurteilung“ würde auch Ausbildern und Lehrherren mehr Aufschluss über die geforderten Eigenschaften des Bewerbers geben, wie z. B.:

Lernfähigkeit, Transferfähigkeit, Teamfähigkeit, Eigeninitiative, selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren, Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung sowie das Erkennen von eigenen Grenzen.

Eine ehrliche und klare Beurteilung in diesem Sinne könnte dazu beitragen, dass Enttäuschungen und Fehlinterpretationen bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Ausbildern vermieden werden.

Gisela Förster

Zum Thema Kopfnoten fällt mir ein..., dass mir dazu eigentlich nichts Neues einfällt.

Die Bedürfnislage ist klar: Mit der Wiedereinführung der Kopfnoten will die Landesregierung der Forderung der Wirtschaft nachkommen, dass die Betriebe bei der Einstellung von Auszubildenden auch etwas über die Leistungsbereitschaft und das Sozialverhalten der Jugendlichen erfahren wollen. Dies ist ein legitimer Anspruch und aus der Sicht der Betriebe verständlich. Das Instrument hierzu sollen die Kopfnoten sein, die es von 1950 bis 1973 in Niedersachsen bereits gegeben hat. Die Kopfnoten wurden abgeschafft, weil man sich einig war, dass eine charakterliche Aussage über einen Menschen, ein Werturteil über sein Verhalten, nicht oder unzureichend in Form von Zensuren ausgedrückt werden kann. An der Richtigkeit dieser Aussage hat sich m. E. bis heute nichts geändert.

Kopfnoten, in Zensuren ausgedrückt, können keine ausreichende Aussage über den Charakter eines Jugendlichen geben, ebenso wenig standartisierte Bemerkungen. Es gibt keine standartisierten Charaktere oder Persönlichkeiten, auch wenn man sie vielleicht ger-



Rainer Goltermann, Rektor (Hauptschule mit Orientierungsstufe, Syke)

ne hätte. Das Ermitteln eines solchen „Wertes hat etwas von der Art, wie die Punktrichter zu ihrem Urteil beim Eiskunstlaufen kommen. Es besteht die Gefahr das subjektive Kriterien bei der „Werturteilsfindung“ mit einfließen. Jeder Lehrer, jeder Lehrerin erlebt die Schülerin und den Schüler anders. Von daher besteht die Gefahr, dass Kopfnoten zu einer „Vorzensur“ führen, die dem Jugendlichen nicht oder nur unzureichend gerecht werden, und die sie

in der entsprechenden Weise stigmatisieren.

Da dies rechtlich problematisch ist, und die Persönlichkeitsrechte jedes Einzelnen berührt, ist es nahezu unmöglich, rechtsichere Bemerkungen zu finden, die auch noch aussagekräftig sein sollen.

Man wird also den Schülern nicht gerecht, wenn man in dieser Weise Schicksal spielt. Es ist bekannt, dass Jugendliche, wenn sie die Schule hinter sich gelassen haben und in das Berufsleben eingetreten sind, sich häufig ganz anders, meistens positiv, im Sinne der Betriebe, entwickelt haben.

Jeder Schüler, der sich um einen Ausbildungsplatz bewerben will, oder der die Schule verläßt, könnte eine Beurteilung in Form einer Beschreibung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die er oder sie verfügt und die auch, wenn bemerkenswert, Stärken im Sozial- und Leistungsverhalten enthalten kann, erhalten. Diese Beurteilung kann kürzer oder länger ausfallen und könnte sozusagen einen Kommentar oder eine Erläuterung zum Zeugnis darstellen.

Rainer Goltermann

Helmut Schirmer

Religionspädagogische Grundsätze in der Schulprogrammentwicklung?

Die Entwicklung eines Schulprogramms und die Bedeutung von Religion in ihm hat viele Gesichtspunkte,¹ die es wert wären, hier vorgestellt und erörtert zu werden. Ich konzentriere mich hier auf die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, auf die Lehrkräfte also, die die Programmentwicklung im wesentlichen gestalten sollten und für die Umsetzung eines wie auch immer gearteten Programms die berufliche Verantwortung tragen.

1. Vom Schulprofil zum Schulprogramm

Jede Schule *hat* ein Profil.² Zu einem Profil gehören einerseits die mehr oder minder vielfältigen pädagogischen Aktivitäten an den einzelnen Schulen, die über den Unterricht im Schulalltag herausragen und die häufig und oft jahrelang von einzelnen Lehrkräften oder Lehrergruppen getragen werden. Da kann es sich z.B. um das frühe Fremdsprachenlernen in der Grundschule oder um den Oberstufenchor handeln, da gibt es Schulanfangs- und Entlassungsfeiern, Umweltprojekte und Computer- und Internetkurse, das reicht von Sportfesten bis zu Austauschprogrammen.

Dies sind gewiß wichtige Elemente eines Schulprofils, aber ebenso bedeutsam sind dafür andererseits sicherlich die unzähligen Begegnungen im Schulalltag selbst, die Art und Weise, wie die Menschen im Raum der Schule unter dem Gesichtspunkt des Lehrens und Lernens miteinander umgehen. Es sind die Lehrerinnen, die Lehrer selbst, die – neben all den anderen Menschen, die mit und in der Schule zu tun haben – im wesentlichen das Profil einer Schule bilden. Ohne hier eine vollständige Typologie der Kolleginnen und Kollegen vorzunehmen, ist deutlich, daß die Lehrkräfte mit

ihrem jeweiligen pädagogischen Ethos, Interesse und Engagement, mit ihrer jeweiligen Einsatz- und Kommunikationsbereitschaft, körperlich-seelischen Konstitution und geistigen Orientierung sowie mit ihren jeweiligen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Schule ein Profil geben.

Die oftmals seit Jahren an einer Schule eingeschliffene, häufig nicht reflektierte kommunikative und didaktische Struktur, die von den dort beruflich tätigen Menschen gebildet wird, prägt in einem besonderen Maße das Profil einer Schule. Jede Schule besitzt also ein *Schulprofil*, und dafür sind vornehmlich die Lehrkräfte in der Routine ihres Schulalltags verantwortlich. Dieses Profil kennzeichnet den IST-Zustand des alltäglichen Schullebens in all seinen positiven und negativen Facetten.

Ein *Schulprogramm* dagegen bezeichnet den SOLL-Wert, und es sind in erster Linie die Lehrkräfte an einer Schule aufgefordert, sich darüber Gedanken zu machen und auszutauschen, welches Programm – im Rahmen staatlicher Vorgaben – an ihrer Schule gelten *soll*.

2. Warum Schulprogramme?

Gegenwärtig läuft in Niedersachsen eine etwa dreijährige Pilotphase, in der einige Schulen auf Basis der Freiwilligkeit ein eigenes Schulprogramm erstellen. Dazu haben alle Schulen vom Kultusministerium Handreichungen in einer Kurz- und in einer Langfassung erhalten,³ die darüber informieren, was es mit der Entwicklung und mit der Überprüfung und Bewertung – der sogenannten Evaluation – von Schulprogrammen auf sich hat. Ab 2001 soll festgelegt werden, ab wann bzw. bis wann alle Schulen ein Schulprogramm entwickeln sollen, das in etwa

folgende Elemente eines schriftlich fixierten Handlungskonzepts einer Schule enthalten kann bzw. soll:

- a) eine Situationsbeschreibung
- b) eine pädagogische Grundorientierung
- c) Konzepte und Perspektiven für die weitere Arbeit (mit einem 10 Punkte umfassenden verbindlichen Kern für alle Schulprogramme in Niedersachsen)
- d) Hinweise auf notwendige Unterstützung
- e) Abklärung der Überprüfung, Maßnahmen der Evaluation.

Auch in anderen Bundesländern, z. B. in Hessen und in Nordrhein-Westfalen, laufen oder liefen ähnliche Vorhaben zur „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“. Begründet werden solche Projekte zum einen mit den sich deutlich und ständig verändernden gesellschaftlichen Voraussetzungen schulischer Arbeit und zum andern mit schultheoretischen Konzepten einer „selbständigeren“ Schule, die die gesellschaftlichen Umbrüche wahrnimmt und pädagogisch bearbeitet.⁴ Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und Umbrüche haben die Schule auf mehreren Ebenen und in mehreren Dimensionen erreicht:

- Kinder und Jugendliche in der Schule bringen ihre Welt mit. Sie kommen aus verschiedenen Kultur- und Sprachräumen, sie verkörpern in ihrer sozialen Herkunft und Bindung unterschiedliche, zum Teil gegensätzliche Welt- und Menschenbilder. Sie erfahren Welt aus zweiter Hand und nähern sich dieser Welt immer mehr über Medien. Sie können alles wissen und brauchen um so mehr Hilfe zum Verstehen.
- Niemand kann sagen, wie und auf welches Ziel hin der rasante Veränderungsprozeß der Informations- und

Wissensgesellschaft verläuft, welche Imponderabilien der ökonomische Globalisierungsprozeß für – arbeitende(?) – Menschen in sich birgt. Wie ist die ökologische Entwicklung in der Einen Welt einzuschätzen und zu bewerten? Wie ist Frieden in unserer Gesellschaft und zwischen den Völkergruppen zu sichern? Was bedeutet diese Unsicherheit und Ungewißheit für das Lernen in der Schule von morgen? „Lebenslanges Lernen“ und „Vermittlung von Schlüsselqualifikationen“ sind zwei pädagogische Leitbegriffe, die inhaltlich gefüllt und immer wieder kritisch überprüft werden müssen.

- Die Zukunft der Institution der öffentlichen Schule selbst steht auf dem Prüfstand. Das Lernen für alle unter dem Dach einer Schule muß nicht selbstverständlich bleiben. Prozesse der Dezentralisierung und Deregulierung in der öffentlichen Verwaltung betreffen auch die Schule und weisen auch auf die Möglichkeit der Privatisierung und Individualisierung des Lernens.
- Der Bildungsbereich ist zunehmend unter das Diktat der Ökonomie geraten. Die politisch und gesellschaftlich geforderte Effizienz des Einsatzes personeller und finanzieller Mittel muß nicht mit dem Bildungsangebot und -anspruch der Schule kollidieren, aber es muß weiterhin die Frage erlaubt sein, ob Bildung sich gänzlich verrechnen läßt.
- Die Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche ist ein Prozeß, der nicht vor der Schule halt machen kann und machen wird. Eine Schule als bürokratisch-autoritäre Institution – entwickelt aus den Vorstellungen eines Obrigkeitsstaates – entspricht in vielerlei Hinsicht nicht den Ansprüchen und Anforderungen eines demokratischen Gemeinwesens, für das die Mitsprache und Mitbestimmung der Beteiligten – auch und gerade in der Dimension des Lehrens und Lernens – konstitutiv ist.
- Und schließlich die Lehrkräfte selbst. Wie sind sie für die Zukunft der Schule gerüstet? Hier muß die Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte angesichts der hier skizzierten gesellschaftli-

chen Veränderungen gestellt werden. So richtig und wichtig die Forderung ist, die Leistung der Lehrkräfte gesellschaftlich und politisch und auch materiell anzuerkennen, so richtig und wichtig ist die Forderung an die Lehrkräfte, die doch im „Haus des Lernens“ arbeiten, die Bereitschaft zu zeigen, selbst zu lernen, das heißt aber, auch aus ihrem professionellen Selbstverständnis heraus veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten pädagogisch – und damit nicht unkritisch angepaßt – zu begegnen.

Die Antwort der Schultheorie auf die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen und Lernvoraussetzungen ist das Leitbild einer „selbständigeren Schule“, einer Schule, die im Rahmen der Gesetzesvorgaben den zweifellos vorhandenen Handlungs- und Gestaltungsspielraum in inhaltlicher, organisatorischer, personeller und finanzieller Hinsicht nutzt, als „pädagogische Handlungseinheit“ als Ganzes Selbständigkeit entwickelt und Verantwortung übernimmt. Damit ist die Hoffnung verbunden, daß das Schulwesen insgesamt eine bessere Chance erhält, sich zu optimieren und effektiver zu arbeiten. Hier muß noch einmal deutlich gemacht werden, daß es vor allem die Lehrkräfte einer Schule sind, die den Entscheidungsfreiraum pädagogisch füllen. Dafür an einer Schule einen Konsens zu finden, der die Schule als Ganzes, als soziale und pädagogische Einheit bewußt gestaltet, ist die Aufforderung in erster Linie an die Lehrkräfte gerichtet, im Rahmen einer gemeinsamen innerschulischen Entwicklungsarbeit ein Schulprogramm zu erstellen.

3. Zur professionellen Rolle der Lehrkräfte in der Entwicklung eines Schulprogrammes

Die Handreichungen der Arbeitsgruppe Schulprogramm sprechen nicht bei jedem neuen Punkt die Lehrkräfte gesondert an. Zu allen Punkten sind der Einsatz und die Mitarbeit des Kollegiums gefordert, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß einzelne Aspekte von Projektgruppen (auch unter Mithilfe der Eltern und der Schülerschaft sowie Experten von außen) bearbeitet werden. Dennoch

scheinen mir zwei Punkte für die Lehrkräfte als pädagogische Fachkräfte von besonderer Bedeutung zu sein.

Einmal ist es die Frage der pädagogischen Grundorientierung der Schule. Da „klärt die Schule intern, an welchen Vorstellungen von Bildung und Erziehung, Lernen und Leistung, Lehrer- und Schülerrolle sie sich orientieren will. Vor dem Hintergrund staatlicher Rahmenvorgaben sollten schulspezifische Besonderheiten beschrieben werden: Welche Vision haben wir von ‚gutem Unterricht‘ und ‚guter Schule‘? Diese Überlegungen können zu einem pädagogischen Leitbild für die Schule führen.“⁵ In der Langfassung wird zur Erläuterung ausdrücklich von dem „Menschenbild“ gesprochen, „das der pädagogischen Arbeit zu Grunde liegt.“⁶

Zum andern geht es um die Konzepte und Perspektiven für die weitere Arbeit. Aus dem verbindlichen 10-Punkte-Katalog dazu scheinen mir für die Lehrkräfte die folgenden von unmittelbar einsichtiger pädagogischer Relevanz zu sein:

- „1. Unterrichtskonzepte, -methoden und Sozialformen
2. Förderung sozialen Lernens, Werteerziehung und Formulierung schul- und klassenbezogener Regeln
3. Grundsätze der Leistungsbewertung
4. Differenzierung und Förderung besonderer (z. B. leistungsschwacher und leistungsstarker) Schülergruppen (...)
5. Grundsätze der Klassenzusammensetzung und der Unterrichtsverteilung.“⁷

In der Forderung an die Lehrkräfte, diese und andere Aspekte in einem eigenen Schulprogramm einvernehmlich inhaltlich einzuarbeiten, liegt m. E. die Chance begründet, daß sie an den Schulen das umsetzen können, was ihre Profession ist: nämlich das zu bedenken und zu bestimmen, was und wie an ihrer Schule gelehrt wird.

Gewiß ist dieser generell nach § 34, Abs. 1 des Nds. Schulgesetzes („Die Konferenzen entscheiden über alle wesentlichen Angelegenheiten der Schule“) und zum Teil in Grundsätzen auch schon als Aufgaben der Konferenzen nach § 34, Abs. 2 festgelegt, doch konnte es am Engagement einzelner Lehrkräfte, Lehrergruppen oder Schulleitungen liegen, ob und mit welchem Grad der Ver-

bindlichkeit diese Grundsätze bearbeitet und umgesetzt wurden. Häufig lagen zu diesen Punkten (Hausaufgaben, Pausenregelungen, ...) äußerst knappe Mehrheitsentscheidungen am Ende kontrovers geführter Diskussionen eines langen Nachmittags vor, die mehr zur Verbitterung der Beteiligten betrogen, als daß es zu einer möglichst breit akzeptierten und auch tatsächlich umgesetzten pädagogischen Regelung gekommen wäre. Bei der Entwicklung eines Schulprogramms geht es nun nicht darum, in einer politisch-ideologisch akzentuierten Pro- und Contra-Debatte nach Maßgabe meinungsführender Gruppen um jeden Preis eine Mehrheitsentscheidung zu einer pädagogischen Frage herbeizuführen, sondern um den kontinuierlichen – gewiß nicht immer spannungsfreien, aber grundsätzlich auf reversible Kommunikation angelegten – Prozeß einer Meinungsbildung, um einen pädagogischen Diskurs, der soweit wie möglich in einem programmatischen Konsens an einer Schule münden soll.

Daß am Ende eines solchen langen Weges, der sicherlich seine Zeit braucht, nur eine sehr breite Mehrheit in der Gesamtkonferenz die formale und inhaltliche Verbindlichkeit eines Schulprogramms gewährleisten kann, sollte allen Beteiligten von Anfang an klar sein.

Die Lehrkräfte sollten die Chance nutzen, darüber mitzubestimmen, was an ihrer Schule pädagogisch und inhaltlich gelten soll. Das gilt auch für das didaktische Element Religion, für die Dimension des Religiösen, für Fragen des Glaubens, für die Tradition des Christentums an der öffentlichen Schule. Welchen Stellenwert sollen diese Aspekte in einem Schulprogramm haben?

4. Religion im Schulprogramm

Wie auch immer ein Schulprogramm aussehen wird, eines ist ziemlich sicher: Das Schulfach ev. oder kath. Religion wird auf absehbare Zeit seinen Platz im Fächerkanon der Schule haben. Die Frage ist aber: Soll das Fach Religion neben einem Schulprogramm an der Schule sein Dasein fristen? Oder soll und kann Religion als Bildungsfaktor, Religion in seiner didaktischen Dimension als ein integriertes Element eines Schulpro-

gramms verstanden werden? Die Arbeitsgruppe Schulprogramm ist verständlicherweise über weite Strecken in ihrer Darstellung formal geblieben. Die curriculare Existenzberechtigung der Schulfächer wird nicht diskutiert. Nur an einer Stelle konkretisieren die Autoren ihre Vorstellung, dort wo sie im Anhang der Langfassung „mögliche inhaltliche Aspekte eines Schulprogramms“ in einer „Checkliste“ mit fünf „Ebenen“ aufzählen. Hier interessiert besonders die „Ebene der Erziehungs- und Bildungsinhalte“, in der es um die „schwerpunktmäßige Umsetzung der Bildungsziele des Niedersächsischen Schulgesetzes und der Grundsatzerteilung durch besondere Konzepte, schuleigene Arbeitspläne und Maßnahmen“ geht. Dazu werden 20 Punkte aufgeführt.⁸

Der erste Befund: Das Stichwort „Religion“, der Begriff „religiös“ oder ähnliche werden an keiner Stelle expressis verbis genannt. Andere didaktische Felder der Schule werden durchaus exakt begrifflich gefaßt, so z. B.: „Förderung sozialen Lernens“, „Förderung der historisch-politischen Bildung“, „musisch-kulturelle Bildung“, „Entwicklung von Sprach- und Fremdsprachenkompetenzen“, „Entwicklung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen“, „ökonomisch-technologische Bildung“, „Arbeitswelt und Berufsorientierung“ und „Sport- und Bewegungsförderung“.⁹ Aber keine „religiöse Bildung“.

Was besagt dieser Befund? Er besagt zumindest, daß hier ein verkürzter Begriff von Pädagogik bzw. Bildung vorliegt. Eine mögliche Ursache liegt darin, daß das traditionelle Gespräch zwischen Pädagogik und Theologie mit der sozialwissenschaftlich-empirischen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft Anfang der 70er Jahre abgebrochen wurde und die Wert- und Normfrage – sofern sie auf Transzendenz hin ausgelegte Begründungszusammenhänge aufwies – aus der wissenschaftlichen Diskussion dispensiert wurde und Schulpädagogik – ich erinnere an die Lernzieldiskussion – weitgehend technokratisch ausgerichtet war. Eine andere Ursache liegt darin, daß die religiösen Fragen, die zweifellos im Schulleben oder im Unterricht anderer Fächer auftreten, gern an das Fach Religion bzw. an die Fachkollegen delegiert wurden. Diese Aussonderung wird aber

dem Phänomen Religion in seiner kulturellen, sozialen und anthropologisch-existentialen Dimension nicht gerecht. Spätestens im Zuge der Renaissance der Reformpädagogik seit den 80er Jahren, in der es um die Bildung des ganzen Menschen, um das Lernen mit Kopf, Herz und Hand geht, wird deutlich, daß der umfassende Bildungsauftrag der Schule die religiöse Dimension nicht vernachlässigen kann. Klopfte man die oben genannten und andere Punkte daraufhin ab, ob in ihnen Religion in seiner didaktischen Dimension zumindest impliziert ist, wird man in erster Linie die folgenden nennen: „Förderung des sozialen Lernens“, „Förderung der historisch-politischen Bildung“, „Gleichberechtigung der Geschlechter“, „Umweltbildung, interkulturelle und Eine-Welt-Bildung“, „die Region im Unterricht“, „Gesundheitsförderung, Sucht-, Drogen- und Gewaltprävention“ und „Integration von Behinderten“.¹⁰ Für die Religionslehrerinnen und -lehrer mag es auf der Hand liegen, daß diese schulischen Handlungsfelder in der Schule gar nicht angemessen programmatisch entwickelt und umgesetzt werden können, wenn in ihnen nicht die konstitutiven religiösen Aspekte aufgezeigt werden. An ihnen liegt es aber auch, die religiösen Implikationen eines in Aussicht genommenen Schwerpunktes dem Kollegium aufzuzeigen, das Gespräch zu suchen und an der Diskussion aktiv teilzunehmen, oder auch – inhaltlich gut vorbereitet, Material ist genug vorhanden – einen dieser Punkte als schuleigenen Arbeitsplan vorzuschlagen.

Am ehesten wird man aus dem 20-Punkte-Katalog in dem hier noch anzuführenden Punkt „Werteerziehung und Festigung ethischer Grundsätze im schulischen Alltagshandeln“¹¹ ein wesentliches Element eines Schulprogramms entdecken, das die religiöse Bildung nicht außen vor läßt, sofern man der Auffassung ist, daß ethische Reflexion und moralisches Handeln in engem Zusammenhang mit religiösen Überzeugungen stehen. Immer mehr Kinder und Jugendliche können im Grunde nur noch im Raum der Schule eine verlässliche ethische Struktur und eine nicht ökonomistische Orientierung erfahren, die ihnen hilflose Eltern und eine von Medien geprägte Umwelt nicht anbieten können und wollen. Konflikte gewaltfrei zu lösen oder

sich des Schwächeren anzunehmen, sind beispielsweise Aspekte des schulischen Miteinanders, in denen sich religiöse Anschauungen als christliche Glaubensüberzeugungen im schulischen Alltagshandeln konkretisieren. Damit ist in ethischer Hinsicht für den Raum der Schule ein erster religionspädagogischer Grundsatz skizziert, der in der Entwicklung eines Schulprogramms berücksichtigt werden sollte.

Ich möchte hier weiter mit Gottfried Adam und Rainer Lachmann, den Herausgebern des Religionspädagogischen Kompendiums und dem Tübinger Religionspädagogen Friedrich Schweitzer¹² weitere Dimensionen von Religion nennen, die ich mit religionspädagogischen Grundsätzen in Verbindung bringen möchte:

Da wäre zunächst auf Religion als unabdingbare Dimension des Menschseins zu verweisen. Mit diesem anthropologischen Argument ist gemeint, daß der Mensch über sich hinaus fragt, weil er um die Begrenztheit seiner Existenz weiß. Der Glaube ist eine Möglichkeit der transzendierenden Sinnsuche des Menschen. Die Schule sollte den Kindern und Jugendlichen den Raum bieten, den sie vom Namen her verspricht, nämlich die Muße, sich zu besinnen, die Sinne zu sammeln. Dazu bieten sich die schon vielerorts praktizierten meditativen Übungen zur Stille und Konzentration an. Wenn dazu Rituale eingeführt werden und schul- bzw. klasseneigene Formen der Spiritualität gefunden werden, ist als religionspädagogischer Grundsatz angebahnt, daß – christliche – Religion nicht nur als kognitives System erfahren wird.

Zudem hat Religion als anthropologisch konstitutive transzendierende Fragehaltung ihre konkrete Ausformung in den Fragen und Vorstellungen, in den Einstellungen und Gefühlen von Kindern und Jugendlichen. Auf diesen Sachverhalt machen Religions- und Entwicklungspsychologie aufmerksam. Menschen entwickeln offensichtlich im Laufe ihres Lebens Dimensionen religiösen Denkens und Fühlens mit je eigener Fragestellung und Fragerichtung. Demnach gehört es zur Aufgabe der Schule, diesen Prozeß der Selbstwerdung zu begleiten und Hilfen zur Klärung anzubieten. Schule wäre der Ort, wo diese Anschauungen zur

Sprache kommen müßten. Mit Kindern und Jugendlichen unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz zu philosophieren, auch aus christlicher Position heraus mit ihnen zu „theologisieren“, wäre der religionspädagogische Grundsatz.

Aus geistes- und kulturhistorischer Sicht wird ferner – christliche – Religion als wesentlicher Faktor in der deutschen und europäischen Entwicklung angesehen. Dieser Begründungszusammenhang für den Bildungsfaktor Religion ist weitgehend unstrittig in einer Schule, die Überlieferung leistet und interpretiert. Als religionspädagogischer Grundsatz ist von Bedeutung, die kulturelle Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt der vielfach verschütteten christlich-jüdischen Überlieferung neu sehen zu lernen. Das kulturelle Gedächtnis zu schulen, heißt nicht nur, die Dokumente der Überlieferung sachgemäß interpretieren zu können, sondern sich ihrer Spiritualität umfassend öffnen zu können. Sie bedeutet auch die Wahrnehmung zu schulen. Dies geschieht etwa, wenn Lernorte wie Kirchen, Friedhöfe, aber auch andere Institutionen und Orte aufgesucht werden und mit allen Sinnen erfaßt werden.

Die Präsentation der historisch-kulturellen Überlieferung von Religion heißt auch, ihre Präsenz in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu entdecken und hervorzuheben. Christliche Religion ist keine abgeschlossene Frage mit Antworten von gestern, sondern sie eröffnet in immer wieder neuer Aktualität Sichtweisen auf ein Leben, das heute gelingen möge und mit Hoffnung für morgen verbunden ist. Mit der gesellschaftlichen Perspektive ist schließlich eine weitere wichtige Dimension angesprochen, unter der Religion im Raum der Schule gesehen werden muß. Ein wichtiger religionspädagogischer Grundsatz ist hierfür die Begegnung in dreifacher Hinsicht: einmal mit den Menschen, die den christlichen Glauben leben und darüber authentisch Auskunft geben können, weil die eigene Religion vielen Kindern und Jugendlichen zur fremden geworden ist; zum andern mit den Menschen, die einen anderen Glauben haben oder eine Weltanschauung vertreten, die sie nicht als Religion verstehen, und schließlich überhaupt die Begegnung mit Menschen, die sich über die Grenzen von Religion und Ideologien hinweg für die

Bewahrung der Schöpfung, für mehr Gerechtigkeit und für den Frieden einsetzen. Die Begegnung sollte in einen Dialog münden, der in religiösen Fragen Position und Urteilsfähigkeit voraussetzt. Diese zu erreichen, wäre Sache des sich öffnenden konfessionellen Religionsunterrichts, dessen Stellenwert im Rahmen eines Schulprogramms noch gesondert zu bestimmen wäre.¹³

Die Arbeitsgruppe Schulprogramm hat in ihrem 20-Punkte-Katalog, wie wir festgestellt haben, religiöse Bildung als besonderes Konzept, als schuleigenen Arbeitsplan oder als eine in Betracht kommende Maßnahme für eine Schule nicht mit aufgenommen. Dagegen können hier religionspädagogische Grundsätze eines Schulprogramms so zusammengefaßt werden:

Im Schulzentrum Industriestraße wird religiöse Bildung besonders gefördert. Dafür bietet unsere Schule den Raum zur Ruhe und zur Besinnung. Wir nehmen die religiösen Fragen und Ansichten unserer Schülerinnen und Schüler ernst und wollen sie befähigen, unsere christliche Kultur sachgemäß und kritisch neu wahrzunehmen. Wir fördern die Begegnung mit religiös anders erzogenen und anders denkenden Menschen. Wir wissen, daß kein Mensch vollkommen ist, und begegnen einander, die wir an dieser Schule tätig sind, in gegenseitiger Achtung und aktiver Toleranz.

Anmerkungen

1. Überarbeitetes Manuskript eines Vortrags vor Fachberaterinnen und Fachberatern für den ev. und kath. Religionsunterricht. Zu der angesprochenen Thematik siehe jetzt auch Kat. Bl. 3/99 und Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT) 2/99.
2. Vgl. Günter Böhm, Damit Freude am Lernen wächst und das Zusammenleben gelingt. Der Beitrag des Religionsunterrichts zu Schulkonzept, Schulprogramm und Schulprofil, in: zu intern 1/98, 2 – 4.
3. Nds. Kultusministerium, Schulprogrammentwicklung und Evaluation. Stand, Perspektiven und Empfehlungen „Niedersachsen macht Schule“, Hannover 1998 (Langfassung). Nds. Kultusministerium, Schulprogramme. Niedersachsen macht Schule, Hannover 1998 (Kurzfassung).
4. Vgl. Erich Hoffmann, Das Projektvorhaben „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“ in Niedersachsen, in: Schulverwaltung 10/98, 262-266.
5. Kurzfassung.
6. Langfassung.
7. Kurzfassung.
8. Vgl. Langfassung.
9. Ebd.
10. Ebd.
11. Ebd.
12. Vgl. Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 5. neubearb. Aufl., Göttingen 1997, 121-137 (Begründungen des schulischen Religionsunterrichts), darin auch: Friedrich Schweitzer, Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule, 104-120.
13. Vgl. Wolf-Dieter Schmelter, Der Religionsunterricht im Schulprogramm. Standort und Beitrag eines Faches, in: zu intern 1/98, 4-6.

Bernd Abesser

Religion an Berufsbildenden Schulen

Ein Beitrag zur Diskussion um ein Schulprofil

1. Jugendlichen das unsere demokratische Gesellschaft prägende Menschenbild zu erschließen, ihnen die damit zusammenhängenden religiösen Implikationen unserer Kultur aufzuzeigen und sie dementsprechend urteils- und entscheidungsfähig zu machen, ist Teil des schulischen Bildungsauftrages. Ungeachtet der weltanschaulichen Toleranz unseres Staates (nicht Neutralität, wie wir sehen werden), ungeachtet der je persönlichen religiösen Überzeugung und ungeachtet gesellschaftlicher Entwicklungen (Institutionenkritik, Entwicklung zur nach-christlichen Gesellschaft) gilt es zu Beginn meiner Überlegungen zwei Einsichten festzuhalten:

Unser Staatswesen, damit auch der Bereich der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts, erweist sich gerade darin als von christlicher Tradition – insbesondere von reformatorischem Denken – geprägt, als es auf eine göttliche Legitimierung seiner Macht verzichtet und dem Menschen eine unantastbare Würde und damit zusammenhängende Grundrechte zugesteht. (Eine Randbemerkung: Dass es geschichtlich bis zu diesem Stand der Entwicklung lange gedauert hat, spricht nicht gegen diese These; Macht ist auch für Kirchen verführerisch). Wir haben keinen Gottesstaat – und das hat auch mit unserer religiösen Geschichte zu tun.

Wer mit offenen Augen und Ohren durch unseren Alltag geht, stößt unweigerlich und permanent auf religiöse Zeichen, Zitate und Bilder – oft allerdings aus dem Zusammenhang ihrer Tradition und ihrer tragenden Institutionen gerissen; unsere Gegenwarts-kultur geht mit dieser Zeichensprache bewußt und kalkulierend um:

- in der Werbung
- im Kino (vgl. Titanic, Stadt der Engel), in Video-Clips und Pop-Musik
- in der Architektur (vgl. Gebäude von

Großbanken, Shopping-Malls) Grundgesetz und Niedersächsisches Schulgesetz tragen diesen Sachverhalten Rechnung. Dass unseren Schülerinnen in diesem Zusammenhang die Freiheit zur Entscheidung zugetraut und zugemutet wird, ist von einem Menschenbild nicht zu trennen, das seine Wurzeln in den biblischen Vorstellungen vom Menschen als einem in die Freiheit entlassenen und zur Freiheit berufenen Gottesgeschöpf hat. Schülerinnen und Schüler müssen – auch um ihrer Religionsmündigkeit (d. h. ihrer religiösen und ethischen Urteils- und Entscheidungskompetenz) willen – lernen, wie Religion funktioniert. Sie können und müssen dies am Beispiel einer konkreten Religion lernen. So wie wir zu Recht erwarten können, dass Demokratie von Demokraten gelehrt wird, so ist im Fall der Religion den jeweiligen Vertretern das Recht auf authentische Selbstinterpretation zuzugestehen. Darum geschieht Religionsunterricht an unseren öffentlichen Schulen in staatlicher Verantwortung (dies ist in erster Linie Sache von Lehrern!), aber unter inhaltlicher Mitsprache der Religionsgemeinschaften. Im Grunde genommen müßte sich also der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, und damit auch an berufsbildenden Schulen, nicht besonders legitimieren.

Technologische und gesellschaftliche Entwicklungen haben den Stellenwert überfachlicher Kenntnisse und Qualifikationen sowie genereller Dispositionen zur Berufsausübung erhöht. Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen nimmt in seinem Berufsbezug diese Herausforderungen auf. Wie einschneidend technologische und gesellschaftliche Wandlungsprozesse derzeit auch auf die berufliche Bildung zurückschlagen, brauche ich nicht zu sagen. Man merkt dies vielfältig und unmittelbar: neue Ausbildungsberufe wurden und werden geschaffen, mehr

aber noch werden sehr grundlegende Änderungen im Ausbildungssystem diskutiert. Ende Oktober hat die Konferenz der Kultusminister der Länder ein Positionspapier verabschiedet, in dem breite berufliche Handlungsfähigkeit verbunden mit einer speziellen Vertiefung und der Ausprägung überfachlicher Dispositionen als Ziel beruflicher Bildung formuliert wird. Dazu sollen 2/3 der Ausbildung in sog. Basisberufen stattfinden und 1/3 der Spezialisierung dienen. Darüber hinaus soll der Anteil allgemeiner Bildung erweitert werden mit dem Ziel der Befähigung zur Mitgestaltung in Arbeitswelt und Gesellschaft in ökologischer und sozialer Verantwortung. Solche Kompetenzen aber können nur gelernt werden, wenn das ihnen zugrunde liegende Menschenbild immer auch mit thematisiert wird. Denn allein der Appell an gewünschte Verhaltensweisen – evtl. sogar gegen die reale Erfahrung politischer Ohnmacht in der Lebenswirklichkeit der Schüler – bewirkt hier gar nichts.

2. Man kennt die derzeit gängigen Schlagworte in der Debatte um die berufliche Bildung: Modulare Ausbildungskonzepte; Lernort-Kooperation; Weiterbildung an der BBS; Renovierung von Prüfungsverfahren und -ordnungen, Handlungsorientierung, fächerübergreifender Unterricht usw. Hinter diesen Wandlungsprozessen können wir tiefgreifende Veränderungen in dem erkennen, was wir mit dem Begriff Identität umschreiben können. Wir verabschieden uns aus einer Gesellschaft, in der der (lebenslang ausgeübte) Beruf – gekoppelt an einen Vollzeit Arbeitsplatz – im wesentlichen die Identität des erwachsenen Menschen (vorzugsweise des Mannes) bestimmt. Umsomehr erfordert dies Begleitung und Stärkung von Menschen auf dem Weg in das Erwachsenenleben, deren Identität immer eine

vorläufige, eine sich wandelnde bleiben wird. Die Frage „was trägt?“, „was hält mich in Beziehung zu Umwelt und Mitmenschen?“ wird so zu einer Schlüsselfrage vorzugsweise des Religionsunterrichts. Beruflich handlungsfähig wird und bleibt in den Modernisierungsprozessen, wer im Hinblick auf seine persönlich tragfähige Religion sprach- und auskunftsfähig wird, wer lernt, sich auf Neues und Fremdes einzustellen. Der Religionsunterricht nimmt solche begleitenden Aufgaben bewußt wahr. Angesichts der Schülerinnen und Schüler, denen wir in den berufsbildenden Schulen begegnen, wird deutlich, dass die entsprechenden Bildungsaufgaben an den allgemeinbildenden Schulen nicht erledigt werden konnten. Die neuen Herausforderungen, denen diese jungen Menschen im Zuge der Ausbildung, aber auch in ihrer Ablösung vom Elternhaus begegnen (Kommunikation im Arbeitsprozeß; Beziehungen; Erwerb des Führerscheins ...), brauchen einen entsprechenden Ort der Reflexion. Als Fragen nach der persönlichen Identität sind sie immer auch Orientierungsfragen, die nicht mit Moral und Verhaltensregeln beantwortbar sind.

3. Zeitgemäßer Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen ist konsequent schülerbezogen, konfessionell kooperativ und an der Erschließung der religiösen Dimensionen von Berufs- und Lebenswelt orientiert. Ich nenne einige thematische Konkretionen:

- Umgang mit dem Mitmenschen; Konzepte der Diakonie; christliches Menschenbild;
- Was ist Krankheit? Das menschliche Krankenhaus ... (Bereich Gesundheit).
- Umgang mit Tod und Sterben; christliche und andere religiöse Vorstellungen von Leben und Tod (Pflegerberufe).
- Begleitung von Ablösungsprozessen (BVJ, BGJ)
- Fähigkeit zum Erleben von Lust, Freude und Hoffnung
- Wahrnehmung von Glaubenssituationen und Glaubenszeugnissen in der (kulturellen) Umwelt

Die Themen sind von vornherein nicht oder nicht explizit „religiös“; aber es geht um die religiöse Dimension in ihnen und natürlich auch um den Bezug zur biblisch-christlichen Tradition. Projekte; Exkursionen; Experimente; Fächerdialog; Fremdbegegnungen... bilden das methodische Rückgrat eines solchen Unterrichts. Konfessionelle Kooperation ist gemäß neuer Erlaßlage möglich und geboten. Dabei sollen beide Konfessionen vertreten sein; der neue Erlaß ist kein Konzept zur Verschleierung möglichen Lehrermangels!

Erschließung, Spiel, Inszenierung sind didaktische Prinzipien; es geht im Religionsunterricht nicht um vermeintlich neutrale Information, sondern um reflektierenden Einblick in die Binnenstruktur einer konkreten Religion, d. h. wir arbeiten mit dem entsprechenden Text- und Bildmaterial ebenso wie mit den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler, mit Insignien der Alltagskultur (Werbung, Video-Clips...).

4. Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen kann einen wesentlichen Beitrag zum Schulprofil liefern und so zur Zukunftsfähigkeit der BBS beitragen. Welche Ausbildung wird zukunftsfähig sein? Sicher nicht die, die ein Teil – vor allem kleinerer – Betriebe immer wieder fordert und die im wesentlichen aus dem „Einbissen“ von Stoff und Arbeitstugenden besteht. Teamfähigkeit, Lernfähigkeit, kommunikative Kompetenz, Problemlösungskompetenz, ethische Urteilsfähigkeit sind zunehmend gefragt und moderne Betriebe setzen zunehmend auf Seiteneinsteiger, auf unkonventionelle Leute. Wer hier bestehen will, braucht mehr als angelernte Techniken (Grinsen – „Guten Tag, mein Name ist Melanie Müller, was kann ich für sie tun...“). Eine Schule, die in ihr Profil die Erkenntnis integriert, dass der Mensch von Brot allein nicht lebt, wird mittelfristig vermutlich die angemessener Ausgebildeten „produzieren“. Es geht dabei darum, gewollt und bewußt im Rahmen von Berufsausbildung einen Raum freizuhalten, in dem der Mensch selbst auch über seine Berufs-

rolle hinaus zum Thema wird. Dies geschieht in der Erkenntnis, dass Religion eine sehr persönliche Angelegenheit ist, aber keinesfalls Privatsache. Insofern gilt: Was ich glaube, geht den/die andere durchaus etwas an und umgekehrt. Nicht im Sinne von Mission, sondern z. B. um des toleranten Zusammenlebens willen. Wenn ich nicht reflektiert habe, was mir heilig ist und warum das so ist und wenn ich nicht erfahren habe, was anderen Menschen heilig ist, dann kann ich auch nicht lernen, diese Verschiedenheiten zu respektieren.

5. Und damit schließt sich im Grunde wieder der Kreis: Am Anfang war die Rede vom Menschenbild, das der demokratischen Kultur zugrunde liegt. Es sieht die Würde des Menschen vor allem darin bewahrt, dass er in seinen diversen Rollen – als Staatsbürger, als Produzent, als Konsument, Familienmitglied... – nicht aufgeht. Individuell wie kollektiv können wir die Voraussetzungen unseres Lebens nicht selbst schaffen. Aber erst in dieser Rückbindung an den Ursprung des Lebens (d.h. in und durch Religion) wird Verantwortung unseres Handelns möglich. Der Auftrag unserer Schulen – Persönlichkeitsbildung, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit – braucht unbedingt und unabdingbar auch im Bereich der beruflichen Bildung den Religionsunterricht.

6. Eine Bemerkung zum Schluß: Ich habe die organisatorischen Probleme, die sich um dieses Fach ranken, zunächst außen vor gelassen. Ich halte sie für lösbar, wenn es einen klaren Willen für den Religionsunterricht gibt (und für das entsprechende Ersatzfach). In einer Zeit, in der überfachliche Qualifikationen massiv an Bedeutung gewinnen, sollte dieser Wille gerade im Hinblick auf die Entwicklung eines Schulprofils vorhanden sein. Im übrigen wage ich aus eigener Erfahrung und aus vielfältigen Berichten die Behauptung, dass auch Schülerinnen und Schüler einen guten RU durchaus wollen. Wenn dazu als Alternative nicht die Freistunde winkt, macht es die Sache für alle Beteiligten leichter.

Joachim Kreter

Regionale Lehrerinnen-/Lehrerfortbildung

Planungsskizze von unterrichtspraktischen Strukturen

Der Fachberater für ev. Religion an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen, StD., Joachim Kreter, stellt hier ein Modell zur regionalen Fortbildung vor:

Diese Fortbildung erstreckt sich im Wesentlichen auf zwei verschiedene Organisationsstrukturen:

- durch ein Netzwerk von Sprengelarbeitsgemeinschaften vor Ort, die i. d. R. von Schulpastorinnen/Schulpastoren geleitet werden. Veranstalter ist hierbei der Kirchenkreis oder der Sprengel, in Hannover das Schulpfarramt. Hier stehen neben der inhaltlichen Fortbildung vor allem auch die persönlichen Fragen der Unterrichtenden im Mittelpunkt (z. B. Balintgruppen).
- Daneben existiert seit langer Zeit eine regionale Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit inhaltlichen Fragen des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen befasst. Diese wird von der Bezirksregierung oft in Kooperation mit den Sprengelarbeitsgemeinschaften veranstaltet.

Diese beiden Standbeine der Fortbildung haben sich in der Vergangenheit sehr bewährt, weil sie den Bedürfnissen der Lehrkräfte einerseits nach Vergewisserung und andererseits nach inhaltlichen Impulsen nachkamen. Dies soll in der Zukunft fortgeführt und durch unterrichtspraktische Elemente erweitert werden. Dabei beziehen sich die folgenden Ausführungen ausschließlich auf die Fortbildung in Verantwortung der Bezirksregierung. Es bleibt bei der bewährten Kooperation mit den Arbeitsgemeinschaften.

Hinzu kommt das Religionspädagogische Institut in Loccum als Kooperationspartner, das vor allem im wissenschaftlichen Bereich Hilfe und Begleitung angeboten hat.

Überlegungen zur Kursstruktur

I. Phase: Planung einer Unterrichtsstunde zu einer bestimmten Thematik für unterschiedliche Klassen

Es werden etwa drei Gruppen in einem Sprengel, einer Region oder einer Stadt mit je zwei oder drei Teilnehmerinnen/Teilnehmern gebildet (im Folgenden „Vorbereitungsgruppe“), die für ihre Klassen ein gemeinsam festgelegtes Unterrichtsthema erarbeiten. Für die Unterrichtsplanung sind also zwei oder drei Kolleginnen/Kollegen gemeinsam verantwortlich. Einer/eine aus jeder Gruppe wird dann etwa sechs Wochen später den gemeinsam geplanten Unterricht tatsächlich in seiner/ihrer Klasse vor den Teilnehmern der Phasen II, III und IV halten. (Die Vorbereitungsgruppen sollten möglichst aus verschiedenen beruflichen Fachrichtungen kommen, so dass eine möglichst große Vielfalt an thematischen Zugängen für die Fortbildungsteilnehmer der Phasen II bis IV besteht).

Weil die Planung der Unterrichtsstunde nicht allein auf einer Person ruht, ist zu erwarten, dass die Hemmschwelle, Kolleginnen und Kollegen zur Hospitation in den eigenen Unterricht einzuladen, sinkt.

II. Phase: Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik aus Phase I

Diese Phase der Fortbildung richtet sich an alle Kolleginnen/Kollegen im Regierungsbezirk Hannover. Sie werden eingeladen, sich in einer Abendveranstaltung z. B. in Form eines Vortrages mit derselben Thematik, die am folgenden Tag unterrichtlich von den Vorbereitungsgruppen zur Hospitation angeboten wird, auseinanderzusetzen.

Zu diesem Zeitpunkt besteht auch die Gelegenheit, konkrete Absprachen zwischen den Vorbereitungsgruppen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung für die am nächsten Tag folgende Hospitation zu treffen.

III. Phase: Unterrichtshospitation

Am auf die II. Phase folgenden Tag werden dieselben Teilnehmer zur Hospitation in den Unterricht in verschiedene Schulen eingeladen. Die Kolleginnen/Kollegen (Vorbereitungsgruppen) aus Phase I stellen ihre geplanten Unterrichtsstunden in ihren Klassen konkret vor.

Anschließend findet in den Schulen, in denen hospitiert worden ist, eine erste Evaluation statt.

IV. Phase: Unterrichtsevaluation

Unmittelbar nach einer ersten Besprechung der erlebten Unterrichtsstunden vor Ort in den beteiligten Schulen fin-

det für alle Teilnehmerinnen/Teilnehmer eine gemeinsame Auswertung der Praxisvorschläge statt. Dabei geht es um die Bewertung der gemachten Erfahrungen und den Austausch von Materialien.

Für diese Form der regionalen Lehrerfortbildung muß für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem Vormittag (dem Hospitationstag) der Unterricht ausfallen. Die übrigen Teile der Fortbildung sind auf unterrichtsfreie Zeit zu verlegen.

So ergibt sich als Ziel dieser Planung.

- Erhalt von wissenschaftlich fundierter Fortbildung
- Verbesserung der Fortbildung im unterrichtspraktischen Bereich durch Hospitation und sich anschließende angeleitete Evaluation
- Größere Teilhabe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Unterrichtspraxis von Kolleginnen/Kollegen

Es bleibt damit einerseits der Anspruch an Fortbildung als wissenschaftlich abgesicherte Veranstaltung erhalten, zum anderen werden die besonderen Chancen der Praxiswahrnehmung und -begleitung in die regionalen Fortbildungen integriert.

Der Kurs im Rückblick der Teilnehmer:

Der erste Kurs einer geplanten Folge von weiteren Fortbildungskursen mit einer neuen Konzeption im Fach Religion ist gelaufen, und wie!

Wir trafen uns im Predigersinar in Hildesheim, ein atmosphärisch schöner Ort für den Beginn und den folgenden Tag der Fortbildung. Herr Dr. Kruhöffner vom RPI Loccum hielt ein aufschlussreiches Referat zur Offenbarung des Johannes als Einführung in das Kursthema:

Zukunft als Thema des Religionsunterrichts. Der am Abend von Bernd Abesser (RPI Loccum) in Ausschnitten gezeigte Film Terminator II ließ einige von uns etwas verwirrt, andere aber auch neugierig zurück. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wünschen sich für zukünftige Kursabende etwas mehr workshop-Charakter, um z. B. über Einsatzmöglichkeiten eines Films diskutieren oder auch mitgebrachtes Material sichten und austauschen zu können.

Überaus positiv ist von uns der nächste Vormittag empfunden worden:

Wir teilten uns in (Klein) Gruppen auf und hospitierten bei einer Kollegin und zwei Kollegen während ihres Religionsunterrichts – für viele von uns eine Situation, die stark an längst vergangene und nicht immer nur positiv erlebte (ich sage nur: kleiner, großer UB) Referendarzeiten erinnert! Gleich von neuem unser aller Gesamteindruck: Bereicherung, Anregung, positive Rückmeldung von Kollegen für Kollegen (wie bringe ich jetzt noch wieder die weibliche Form elegant an und natürlich auch die mixed-Version), intensive Auseinandersetzung mit Themen, gute Atmosphäre, konzentrierte und interessierte Schülerinnen- und Schülermitarbeit. Kennenlernen neuer und anderer Unterrichtsmethoden in praktischer Erprobung und Ausführung wie z.B. Phantasiereise während des Religionsunterrichts.

Ganz herzlichen Dank möchten wir dafür der Kollegin und den beiden Kollegen sagen, die mit der Planung und

Durchführung des Unterrichts viel Arbeit hatten und uns darüber hinaus ihre Unterrichtsplanung zur Verfügung gestellt haben, so dass wir „mit etwas nach Hause gehen“ konnten, das wir auch praktisch im eigenen Unterricht umsetzen können, eine echte Hilfe!

Fazit:

- die Konzeption konnte überzeugen
- Unterbringung und Verpflegung waren ausgezeichnet und kostenlos
- es herrschte eine Atmosphäre zum Wohlfühlen

Die nächste Fortbildung dieser Art soll im Herbst, wahrscheinlich November, in Hannover mit dem Thema Sterben und Tod stattfinden.

Ich für meinen Teil hoffe, wieder dabei sein zu können und wünsche mir dasselbe für viele andere Religionskolleginnen und Religionskollegen auch. Es lohnt sich!

Gabriele Weber-Holz
OStR. in BBS Springe

Thema:	Zukunft des Religionsunterrichts
Kursleitung:	StD Joachim Kreter, Bez.-Rg. Hannover Pastor Bernd Abesser, RPI Loccum
Termin:	5. Mai 1999, 16.00 Uhr bis 6. Mai 1999, 16.00 Uhr
Zielgruppe:	Lehrkräfte, die Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen unterrichten oder wieder unterrichten wollen
Ort:	Loccum/Hildesheim
Kursverlauf:	5. Mai, nachmittags: Einführungsreferat zum Thema: Dr. G. Kruhöffner, Loccum: Vom Ende der Zeit-Zugänge zur Apokalypse des Johannes Anschließend: Absprachen für den folgenden Tag zu Hospitationen in der Werner-von-Siemens-Schule und der Friedrich-List-Schule am Vormittag des 6. Mai. 5. Mai, abends: B. Abesser: Apokalyptik im Film-Beispiel Terminator II 6. Mai, vormittags: Hospitation in den einzelnen Klassen mit der Möglichkeit einer ersten Evaluation. 6. Mai nachmittags: Evaluation der Hospitation und der Fortbildung
Kooperationspartner:	Bernd-Ulrich Rüter, Christiane Schiwiek, Sprengelarbeitgemeinschaft Hildesheim Bernd Felbermair, W.-v.-Siemens-Schule, Hildesheim Bernd Abesser, Religionspädagogisches Institut Loccum

EKD

Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler

Eine Stellungnahme des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland

1. Was die ethnische Herkunft der Schüler und Schülerinnen sowie ihre kulturellen und religiösen Vorerfahrungen betrifft, ist die Schülerschaft heute unterschiedlicher zusammengesetzt als je zuvor. Immer mehr Schulen erkennen die daraus folgenden Integrationsaufgaben: Die Schulen in Deutschland haben zum einen mit prägenden Kräften und Traditionen der eigenen Kultur und Geschichte vertraut zu machen und zum anderen das Zusammenleben von Menschen verschiedener Länder, Kulturen und Religionen zu fördern. Über die fachwissenschaftlich strukturierte Wissensvermittlung hinaus müssen sich Schulen bemühen, die junge Generation lebensbegleitend und problemorientiert schrittweise vor die Zukunftsaufgaben zu führen, die die Kinder und Jugendlichen als künftige Erwachsene in der Rolle verantwortlicher Bürger zu bewältigen haben. Hierfür ist der Horizont der sozialen Wahrnehmung und Verantwortung auszuweiten, sind Gemeinsinn und Verständigungsfähigkeit zu fördern. In diesem Zusammenhang ist den an der Schule Beteiligten und für sie Verantwortlichen zunehmend pädagogisch deutlich, warum die ethisch-religiöse Dimension ein tragendes Element des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule ist und welche wichtigen Aufgaben sich daraus für den Religionsunterricht ergeben. Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat sich in ihrer Denkschrift „Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“ (1994) und in der Kundgebung der Synode der EKD zur religiösen Bildung in der Schule (1997) mit den genannten Aufgaben und weiteren Fragen des Religionsunterrichts im Kontext von Schule, Staat und Kirche ausführlich beschäftigt. Diese Stellungnahme basiert auf deren grundsätzlichen Aussagen. Sie bezieht sich ferner auf das Votum des Rates der EKD von 1983 „Zur Erziehung und Bildung muslimischer Kinder und Jugendlicher“.

2. Für die Erteilung von Religionsunterricht ist in Deutschland der Artikel 7 GG

konstitutiv, der seine Stellung als ordentliches Lehrfach verfassungsmäßig regelt. Dieser Unterricht muß nach Art. 7 Abs. 3 GG „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt werden, wobei sich der Begriff „Religionsgemeinschaften“ nicht nur auf die evangelische und die katholische Kirche bezieht. Ordnung und Durchführung des Religionsunterrichts sind staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Er ist staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen; seine Einrichtung als Pflichtfach ist für die Schulträger obligatorisch. Zugleich gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen beziehungsweise Religionsgemeinschaften. Sie entscheiden nach Maßgabe ihrer Grundsätze über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion, wobei die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt bleiben sowie Struktur und Organisation der jeweiligen Schullar beachtet werden müssen.

Aus der Perspektive des Artikels 4 GG dient der Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen. Die einzelnen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen sich frei und selbstständig religiös orientieren können. Dem Staat selber ist daran gelegen, daß die nachwachsende Generation sich mit den ihm tragenden Werten und ihrer kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Herkunft auseinandersetzt, sie kritisch befragt und positiv füllt. Dabei kommt dem Religionsunterricht eine besondere Stellung und Aufgabe zu, für die sich der christliche Religionsunterricht zunächst als ein logischer, direkter Kooperationspartner anbietet, weil die geltenden Normen und Werte in unserer Gesellschaft wesentlich vom Christentum her geprägt sind, das Rechts- und Demokratieverständnis ebenso wie etwa die Begriffe Freiheit, Gerechtigkeit oder Solidarität. Die Religionsfreiheit des Grundgesetzes ist aber nicht an den Kreis christlich-abendländischer Religion gebunden. Der Staat der Bundesrepublik Deutsch-

land garantiert das Recht der Religionsausübung allen Bürgerinnen und Bürgern dieses Staates – auch wenn sie Religionen fremder Kulturen angehören. Es ist ferner ein Zeichen eines in christlich-humanistischen Wertvorstellungen gründenden Toleranzbegriffes, daß dieses Recht ebenso solchen Bürgerinnen und Bürgern zusteht, die aus Ländern stammen, in denen zum Beispiel die christlichen Kirchen nicht die gleichen Rechte genießen. Verständnis und Dialog sind für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in einer freiheitlichen Demokratie unerlässlich.

Zum Recht der Religionsausübung gehört auch das Recht zur Mitwirkung der Religionsgemeinschaft an einem Religionsunterricht, wenn die Anhänger der jeweiligen Religion eine Religionsgemeinschaft bilden, die durch die Zahl der Mitglieder und die Gewähr der Dauer den Aufwand rechtfertigt. Die gewachsenen staatskirchenrechtlichen Bestimmungen lassen sich dabei zwar nicht ohne weiteres auf Religionsgemeinschaften aus anderen Kulturkreisen übertragen, was die ihnen zustehenden Rechte nach den Artikeln 4 und 7 GG aber nicht schmälern darf. So ist zum Beispiel für den Religionsunterricht der Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts nicht erforderlich.

3. Obwohl für das Anliegen eines islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach bereits seit vielen Jahren eine grundsätzliche Offenheit besteht, kam es bisher nicht zu seiner Einrichtung. Die in Deutschland lebenden Muslime haben Schwierigkeiten, die im Grundgesetz geforderte Autorität zu benennen, die es ihnen erlaubt, als Religionsgemeinschaft dem deutschen Staat gegenüberzutreten. Das hängt auch mit der Tradition des Islam zusammen, die eine den Kirchen vergleichbare Verfaßtheit nicht kennt. Inzwischen bilden sich aber zentrale Organisationen der islamischen Dachverbände heraus, die sich als Ver-

treter einer großen Zahl von Muslimen verstehen. Sie könnten Ansprechpartner des Staates im Blick auf den Religionsunterricht werden, wenn ihr Status als Religionsgemeinschaft geklärt ist.

Daß trotz der skizzierten Schwierigkeiten der islamische Religionsunterricht im Gespräch blieb und zu einem immer deutlicher formulierten Anliegen wurde, hat noch weitere Gründe:

● Nach den neuesten Grund- und Strukturdaten im Bildungsbereich und den aktuellen Zahlen der Kultusministerkonferenz lag der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler in den westdeutschen Schulen bei 11,5% (1,16 Mio.). Bei den genannten Erhebungen wird die Religionszugehörigkeit nicht erfaßt. Legt man die Ergebnisse anderer Zählungen zugrunde, sind in Westdeutschland ca. 39% der Schüler und Schülerinnen evangelischen, ca. 41% römisch-katholischen und ca. 6% islamischen Glaubens. Unter den letzteren bilden mit einem Anteil von ca. 80% die jungen Türiinnen und Türken die Majorität.

Bei den Zahlen ist zu berücksichtigen, daß keine Gleichverteilung vorliegt. In westdeutschen Ballungsgebieten gibt es nicht selten Klassen – insbesondere im Bereich der Grund- und Hauptschulen – mit einem Anteil von Schülern und Schülerinnen islamischen Glaubens von deutlich über 50%.

In den neuen Bundesländern gehören lediglich ca. 30% der Schülerinnen und Schüler einer christlichen Konfession an – zum größten Teil der evangelischen. Der geringe Ausländeranteil in den dortigen Schulen (unter 0,5% (10.000), abgesehen von Berlin) bedeutet einen noch geringeren Anteil der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen islamischen Glaubens.

● Es ist wichtig, daß auch die muslimischen Schüler und Schülerinnen in unserem Land mit ihrer angestammten Tradition in einer Weise vertraut gemacht werden, die ihnen eine religiöse Lebensperspektive eröffnet und ihnen zugleich das Verständnis für andere religiöse Anschauungen erschließt. Es wäre auf Dauer nicht zu verantworten, sie einem religionslosen Niemandsland zu überlassen.

● Muslimische Eltern befinden sich in Deutschland in einer Minderheiten- bzw. Diasporasituation, in der sie sich ihrer islamischen Identität besonders bewußt werden und gleichzeitig nach Möglichkeiten suchen, sie ihren Kin-

dern zu vermitteln. Vielen erscheint ein offizieller, kontinuierlicher Religionsunterricht im Lebensraum Schule als ein die eigene religiöse und kulturelle Tradition integrierendes Äquivalent (oder wenigstens Element) in einer säkularisierten, die Kinder dieser Tradition oft entfremdenden Umwelt.

● Häufig wird befürchtet, daß die muslimischen Eltern die religiöse Erziehung ihrer Kinder an die privatrechtlich organisierten islamischen Gemeinden und Vereine („Koranschulen“) delegieren, und dadurch radikale Einflüsse gestärkt werden könnten, die der Grundwerteordnung der Bundesrepublik entgegenstehen. So hofft man auch staatlicherseits, daß ein wie der christliche Religionsunterricht offener, wissenschaftlich fundierter und diskursfähiger islamischer Religionsunterricht die Integration der muslimischen Schülerinnen und Schüler fördert. Manche islamischen Glaubensgemeinschaften haben deswegen folgerichtig an solch einem in ihrer Sicht „verweltlichten“ schulischen Religionsunterricht Interesse.

● Viele der (in der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht angeführten) pädagogischen und theologischen Gründe für einen zwar möglichst kooperativen, aber doch konfessionellen christlichen Religionsunterricht sprechen auch für die Einführung eines Religionsunterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler gemäß Art. 7 Abs. 3 GG.

4. Aus den genannten Gründen haben mit Beginn der 80er Jahre die meisten Bundesländer im Rahmen des türkischen muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens die Möglichkeit einer religiösen Unterweisung eingerichtet. Die Verantwortung für diesen Unterricht liegt teils bei den diplomatischen oder konsularischen Vertretungen der Türkei, teils bei den Kultusministerien. Im Dienst der jeweiligen Bundesländer wird er von türkischen Lehrerinnen und Lehrern erteilt, die vielfach die Türkei bestellt und meist für die Dauer von fünf Jahren abordnet. Von der Möglichkeit der religiösen Unterweisung machen viele, aber nicht alle türkischen Lehrer und Lehrerinnen Gebrauch.

Einen besonderen Weg bei der Entwicklung von Lehrplänen für eine islamische Unterweisung beziehungsweise einen islamischen (Religions-)Unterricht, der mit den Grundsätzen des Islam überein-

stimmt, hat das Land Nordrhein-Westfalen beschritten. Dort wurde eine Kommission eingesetzt, der unter dem Vorsitz eines Schulaufsichtsbeamten türkische Lehrerinnen und Lehrer, Islamwissenschaftler sowie zwei evangelische Religionspädagogen angehörten. Die ersten Entwürfe dieser Kommission wurden über Kolloquien und Tagungen mit Vertretern islamischer Gemeinden und Vereine diskutiert. Im weiteren Verfahren gab es Kontakte und Abstimmungen mit islamisch-theologischen Fakultäten an Universitäten in der Türkei und in Kairo sowie dem türkischen Amt für religiöse Angelegenheiten und der deutschen Vertretung des muslimischen Weltkongresses, so daß die heute vorliegenden Curricula vor allen Dingen im Bereich der akademischen islamischen Theologie auf Zustimmung treffen.

Bei aller Anerkennung dieser staatlichen Bemühungen um die religiöse Bildung der muslimischen Schülerinnen und Schüler ergeben sich kritische Anfragen. Der in den türkischen muttersprachlichen Unterricht integrierte islamische Unterricht ist in keinem Fall Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG:

● Die Einholung von Voten einzelner Vertreter und die Einbeziehung bestimmter, auch ausländischer Institutionen der angesprochenen Religion können das erforderliche Gegenüber einer Religionsgemeinschaft in Deutschland nicht ersetzen.

● Der religionsneutrale Staat überschreitet seine Kompetenz, wenn er die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft selbst gewährleisten will. Bei dem, was im Einzelfall als Ausübung von Religion oder Weltanschauung zu verstehen ist, kommt dem Selbstverständnis der betreffenden Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft entscheidende Bedeutung zu.

● Es gibt in den meisten Bundesländern keine verbindlichen Regelungen über die Teilnahme an diesem islamischen Unterricht beziehungsweise im Falle der Nichtteilnahme über den Besuch des Ethikunterrichts.

● Nicht-türkische Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens können an dem Unterricht, der ja nicht in deutscher Sprache stattfindet, nicht teilnehmen. Er erreicht ferner durchschnittlich nur ca. 20% der türkischen Muslime in der Schule und damit einen noch geringeren Prozentsatz bezogen auf

alle Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens.

- Die starke Anbindung des Unterrichts an die Türkei beziehungsweise die entsprechenden staatlichen türkischen Stellen und Vertretungen erscheint problematisch. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der türkische Staat über sein Amt für religiöse Angelegenheiten den Islam kontrolliert und eigene islamische Organisationsformen nicht zuläßt. Auf jeden Fall repräsentieren die staatlichen Stellen der Türkei nicht die gesamte islamische Glaubenswelt.

5. Im Blick auf die Einrichtung eines Religionsunterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler läßt sich als Ergebnis festhalten:

- Als offizieller Ansprechpartner des Staates für den Religionsunterricht kann nur eine verfaßte, auf Dauer angelegte Glaubens- oder Religionsgemeinschaft fungieren und die verfassungsmäßig vorgesehene Mitwirkung legitim ausüben.
- Es ist Angelegenheit der Muslime in Deutschland, sich über die Erfüllung der Voraussetzungen für einen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG zu verständigen und als Religionsgemeinschaft dem Staat gegenüberzutreten; und es ist Angelegenheit des Staates, gegebenenfalls einen entsprechenden Religionsunterricht einzurichten, der den Anforderungen an ein ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen formal und inhaltlich entsprechen muß.
- Die von der Verfassung vorgegebenen Regelungen nach Art. 7 Abs. 3 GG dienen der Religionsfreiheit nach Art. 4 sowie der Integration unterschiedlicher religiöser und kultureller Herkünfte in unserer Gesellschaft. Eine Aufspaltung des Religionsunterrichts auf eine Vielzahl kleiner und kleinster Religions(sonder)vereinigungen ist vom Verfassungsgeber nicht gewollt. So wie im Evangelischen Religionsunterricht evangelische Kirchen verschiedenen Bekenntnisses (z. B. lutherisch, uniert, reformiert, teilweise auch evangelisch-freikirchlich) gemeinsam den Evangelischen Religionsunterricht mitverantworten, stehen auch islamische Gruppen und Vereinigungen vor der Aufgabe, sich in den einzelnen Bundesländern als Religionsgemeinschaften relevanter Größe gemeinsam auf die Inhalte und die Beauftragung der Lehrenden eines Religionsunterrichts für muslimische Schüler und Schülerinnen

zu einigen. Im Blick auf die Inanspruchnahme des Rechtes auf religiöse Bildung in einem eigenen Religionsunterricht ist diese Leistung ein Prüfstein für die gleichzeitig notwendige Erfüllung der Pflicht, sich in einem pluralen, demokratischen Gemeinwesen mit Menschen anderer religiöser und weltanschaulicher Überzeugung zu verständigen.

- In diesem Sinne befürwortet die evangelische Kirche einen Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler als ordentliches Lehrfach nach Art. 7 Abs. 3 GG. Die Einrichtung zum Beispiel einer separaten, staatlichen geprägten Religionskunde für muslimische Schülerinnen und Schüler ist abzulehnen. Jeder staatliche Pflichtunterricht in weltanschaulich-religiösen Fragen verfehlt die freiheitlich-demokratischen Prinzipien und reduziert in unverantwortlicher Weise die Bildungsaufgabe der Schule.
- Die Religionsgemeinschaft muß ihre religiösen Grundsätze für den Religionsunterricht in eigener Verantwortung festlegen, ohne daß der weltanschaulich neutrale Staat auf die Inhalte Einfluß nimmt. Die auszuarbeitenden Empfehlungen und Lehrpläne müssen das normale Prüfungs- und Genehmigungsverfahren der Kultusbehörden durchlaufen.
- Jeder Religionsunterricht muß in deutscher Sprache erteilt werden und, unbeschadet der förmlich geregelten Mitwirkungsrechte der Religionsgemeinschaft, der deutschen Schulaufsicht unterliegen. Ein Religionsunterricht in deutscher Sprache ist zudem Voraussetzung dafür, daß auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler eine Öffnung (z. B. für Muslime, die nicht der den Unterricht mitverantwortenden Religionsgemeinschaft angehören) möglich ist.
- Zu einem ordentlichen Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler gehören ferner hinreichend qualifizierte, staatlich anerkannte und beaufsichtigte muslimische Lehrerinnen und Lehrer oder Geistliche. Nötig sind ebenso islamische Lehrangebote an deutschen Universitäten und die Einführung einer grundständigen Lehramtsausbildung.
- Bei der Einführung eines Religionsunterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler als ordentliches Lehrfach sind die erreichten hohen wissenschaftlich-pädagogischen Standards des

christlich-konfessionellen Religionsunterrichts anzustreben, auch wenn sie sich nicht von Anfang an in vollem Umfang verwirklichen lassen.

- In allem bleibt – davon wird ausgegangen – für die islamischen Gesellschaften und Vereine beziehungsweise den Zentralrat der Muslime in Deutschland, den Islamrat oder andere eine selbstverständliche Voraussetzung, daß sie – wie die christlichen Kirchen – einen in unserer Verfassung gegründeten, in das pädagogische Umfeld der Schule eingebetteten, auf Dialog angelegten Religionsunterricht wollen, der der freien und selbständigen religiösen Orientierung der Schülerinnen und Schüler dient.
- Die evangelische Kirche ist bereit, sich am öffentlichen Gespräch über die Einrichtung eines Religionsunterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler zu beteiligen, weil Voraussetzungen jeden Religionsunterrichts gemäß Art. 7 Abs. 3 GG berührt sind.

Außerdem ist festzuhalten:

- Muslimische Schülerinnen und Schüler sind auch im evangelischen Religionsunterricht willkommen, wenn sie beziehungsweise ihre Erziehungsberechtigten dies wünschen und die schulrechtlichen Voraussetzungen gegeben sind.
- Dort wo muslimische Schülerinnen und Schüler am Ethik- bzw. Philosophieunterricht teilnehmen, weil ein Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG noch nicht eingerichtet werden kann, ist in besonderer Weise darauf zu achten, daß in den religionskundlichen Elementen dieses Unterrichts hinreichend und sachgemäß über den Islam informiert wird.
- Die Evangelische Kirche in Deutschland votiert bereits seit 1994 für eine Fächergruppe der religiös-ethischen Bildung in der Schule (s. EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“, S. 73ff.). Im Sinne des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages soll eine solche Fächergruppe das Zusammenwirken der ihr zugehörigen unterschiedlichen, ordentlichen Lehrfächer gewährleisten, denn ihnen allen ist die Aufgabe gemeinsam, die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern. Dazu gehört die Notwendigkeit des interreligiösen Lernens und des interreligiösen Dialogs.

Hannover, den 16. Februar 1999

Elke Lammert-Oehlerking

Eine Reise nach Prag

Lange hatten wir uns auf diese Reise in das „Paris des Ostens“ gefreut. Ein wesentlicher Programmpunkt unserer Reise war die Begegnung mit einem „Schatten der Vergangenheit“, indem wir Judentum, Prager-Ghetto und Theresienstadt begegnen wollten.

So reisten wir FachseminarleiterInnen/Religion (z. T. mit Anhang) unter fachkundiger Leitung von Lena Kuhl (mit Anhang) am 11. April für 6 Tage nach Prag. Früh um 6 Uhr ging es ab Hannover mit Bus und flotter Fahrerin ab in den Osten. Regen begleitete uns auf unserer Fahrt über Dresden, durch das Erzgebirge bis in die Trabantenvorstadt von Prag, wo wir Milena erwarteten, unsere Reiseführerin für fünf Tage. Sie führte uns über die erste S-Kurve der Moldau bis ins Herz der Stadt. Hier lag unsere Church-Pen-

Straßenbahn und per pedes durch den ersten der vier Stadtteile Prags durch die „Kleinseite“. Dieser Stadtteil, der absolut nichts mehr mit kleinen Leuten zu tun hat, die dort im Mittelalter siedelten, liegt am linken Moldauufer. Eine Reihe herrlicher Paläste, barocker Kirchen und kopfsteingepflasterter Gassen, Laubengänge und Hinterhöfe bilden ein städtebaulich besonders reizvolles Bild. Mit der Besichtigung des Rathauses, wo wir auch das Glockenspiel an der alten Rathausuhr mit den Apostelfiguren hören konnten, schlossen wir diesen ersten Besichtigungsgang in der Altstadt ab. Im Repräsentationshaus der Stadt Prag, einem herrlichen Jugendstilgebäude, konnten wir die vorzügliche Böhmisches Küche genießen.

Prag zeugen. In 12 Schichten sind hier die Toten bestattet und nach jüdischem Brauch sind die Grabsteine immer weiter mit nach oben geholt worden. Die älteste der noch erhaltenen sieben Synagogen ist die Altneusynagoge (um 1280 erbaut). Hier gewannen wir einen Eindruck von der Enge und Gedrängtheit des Lebens im Mittelalter, aber auch von dem Schutz, den die Juden brauchten, um ihre Wurzeln nicht herausreißen zu lassen. Dieses wurde uns auch von Halina in den Gottesdiensträumen der Maiselsynagoge und der Klausensynagoge vor Augen geführt. Die kostbaren Thorrollen und die rituellen Gegenstände gaben Zeugnis von jener religiösen Tradition, die den Zusammenhalt der Juden ermöglicht hat. – Heute wird nach Darstellung von Halina die religiöse Tradition v.a. von den jungen Menschen nur noch wenig gepflegt.



Blick in das Lager Terezin

sion. des „Jan-Hus-Haus“ in der Jungmannova 9, fünf Minuten vom Wenzelsplatz entfernt.

Kleinseite

Nachdem wir am Morgen mit einem reichhaltigen Frühstück gestärkt worden waren, ging es am ersten Tag mit

Das Jüdische Viertel

Unter der St. Niklas-Statue in der Altstadt trafen wir uns am nächsten Tag dann mit Halina, die uns, selbst Jüdin, durch das jüdische Viertel führte. Ein recht nachdenklicher Gang führte uns über den jüdischen Friedhof, wo Stein auf Stein gestapelt von 10 Jahrhunderten jüdischen Lebens in

Theresienstadt

Am Mittwochmorgen ging es dann mit unserem Bus nach Theresienstadt in „Die Kleine Festung“. Sie ist Bestandteil eines größeren Festungskomplexes, der im 18. Jhd. als militärische Festung gebaut wurde und zu Ehren von Maria-Theresia „Theresienstadt“ genannt wurde. Die Kleine Festung ist das Gefängnis dieses Ortes und wurde ab 1940 von der Prager Gestapo für Gefangene des Naziregimes genutzt.

Es war kalt bei unserer Ankunft und der erste Blick fiel auf eine Festungsmauer, hinter der ein riesiges Holzkreuz mit einer Dornenkrone auftrug. Petra, eine sehr junge Tschechin, führte uns durch das Lager. Es wurde von ihr betont, dass dieses kein Vernichtungslager gewesen ist, sondern ein Durchgangs- und Sammellager für Kriegsgefangene, tschechische Widerstandskämpfer, Kommunisten und Juden. Kein Vernichtungslager? So fragte ich mich. Aber Petra blieb unbeirrt bei ihren objektiven Daten: 30 Zentimeter Schlaf-

platz für eine Person. Die Duschen waren w i r k l i c h e Duschen, wir befanden uns nicht in einer Gaskammer. Jöckel hieß der Kommandant. Er hatte ein schönes Herrenhaus, wo auch seine Kinder aufwuchsen, gleich neben der Hinrichtungsstätte.

Petra führte uns auch in die Gemeinschaftszellen, in die 400 bis 600 Menschen eingekerkert wurden, durch die lange Festungsmauer bis zur Hinrichtungsstätte, durch das Todestor und zu dem letzten großen Hof mit den Einzelzellen. Hier wurden nach einem Fluchtversuch von drei Insassen 1945 willkürlich drei Männer und eine Frau vor den Augen der anderen Gefangenen hingerichtet. In diesem Hof, der erst 1944 die ersten Gefangenen aufnahm, starben bis zum Ende des Krieges mehr als 3000 Gefangene. Hier befindet sich auch eine kleine Gedenkstätte, in der die Erde aus jenen Konzentrationslagern zu sehen ist, in die die Gefangenen von Theresienstadt deportiert wurden: z.B. Bergen-Belsen, Flossenbürg, Sachsenhausen, Auschwitz u.a.. Hier verabschiedete sich Petra. Diese junge Frau hatte uns mit ihrer sehr ernststen und auf Fakten bezogenen Führung beeindruckt.

Der Hradschin und die Prager Burg

Bevor wir uns am Donnerstag wieder mit Milena zum Gang durch den

Hradschin trafen, hatte Lena Kuhl für uns mit der Besichtigung der Philosophischen und Theologischen Bibliothek im Prämonstratenserklöster Strahow einen besonderen „kulturellen Leckerbissen“ parat.

Wir verabschiedeten „unsere Milena“ dann am Schluss unseres Rundgangs in einem sehr viel profaneren Bereich, dem Goldenen Gässchen, wo nach der Legende zur Zeit Rudolfs II. Gold und der Stein der Weisen hergestellt wor-



Terezin: Der Friedhof

Und nun zum letzten Rundgang mit Milena. Der berühmteste Stadtteil von Prag, der Hradschin mit der Prager Burg, machte uns noch einmal die Fülle von Kunst und Kultur deutlich, die sich hier in diesem Jahrtausend ansammelten und Gott sei Dank im Krieg wenig zerstört wurden.

den sind. Die kleinen Miniaturhäuschen erinnerten jedoch eher an ein schweres, arbeitsreiches Leben von Menschen, die unterhalb der Burg sicher kein „goldenes“ Leben gehabt haben.

Rückreise

Unsere Rückreise durch das Erzgebirge am Freitag war von Niederschlägen, ja sogar von Schnee begleitet. Durch Dresden über Erfurt und durch die Kasseler Berge, die Göttinger Autobahn hinauf reisten wir in den Norden zurück. Ein Stehkreis auf dem Autobahnparkplatz ermöglichte uns dann Abschied voneinander zu nehmen und Dank zu sagen: Lena, die mit ruhiger, sicherer und fundierter Vorbereitung diese Reise zum Erfolg hat werden lassen und Annemarie, unserer Busfahrerin. Für sie formulierte Hans-Jörg treffend: „Ob es donnert oder blitzt, Annemarie um die Ecke flitzt.“ Und so wurde unsere Reise nach Prag auch durch unseren Gesang und Segenswunsch im Schlusskreis zu einem ganz runden Erlebnis.

Wir verweisen auf die Arbeitshilfe von Herbert Schultze:

Jüdische Erfahrungen – Jüdische Antworten

hin. *Die Redaktion*

Braunschweig/Loccum 1995
DM 19,50



Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Der Durchschnittskonfirmand schaut 3,7 Stunden fern

Hameln (epd). Der Durchschnittskonfirmand ist 13,8 Jahre alt, bekommt 43,92 Mark Taschengeld im Monat und sitzt am Tag 3,7 Stunden vor dem Fernseher oder dem Computer. Das ergab eine Umfrage unter zwei Dutzend Konfirmandinnen und Konfirmanden der evangelisch-lutherischen Münstergemeinde in Hameln. Wie aus dem Gemeindebrief hervorgeht, sind Mädchen mit drei Stunden täglich vor Fernseher und Computer nicht ganz so medienversessen wie die Jungen. Auch bekommen sie nur 37,88 Mark Taschengeld. Beim Liebessessen sind sich Mädchen und Jungen einig: Pizza. Die Konfirmanden rechnen mit 600 bis 5.500 Mark, die sie zur Konfirmation geschenkt bekommen. Die Konfirmandinnen sind mit 100 bis 2.500 Mark bescheidener. Jungen erwarten zwischen 13 und 100 Gäste zur Feier, Mädchen zwischen 10 und 35 Gäste. Als Hobbies nennen die Jungen unter anderem Modellbau, Eisenbahn, Schlafen, Faulenzen und Sport, die Mädchen zählen zum Beispiel Reiten, Flirten, Partys, „Rumhängen mit Freunden“ und Jugendtreffs auf. Die Mädchen geben an, in ihrer Familie am meisten und längsten zu telefonieren. Bei den Jungen ist es die Mutter. Alle kennen das Vaterunser und das Glaubensbekenntnis auswendig und besuchen den Gottesdienst zweimal im Monat. Der Kirchgang und das Singen sind allerdings nicht sehr beliebt. Die Jugendlichen empfehlen, zwischen 40 Pfennig und zehn Mark in den Klingelbeutel zu werfen, wobei das Geld nach ihrer Ansicht in erster Linie Bedürftigen in der eigenen Gemeinde zugute kommen sollte.

Auch fordern die Jugendlichen mehr Konfirmandenfahrten. Der Unterrichtende solle nicht allzu ernst sein. Mehr als 70 Prozent von ihnen wollen später einmal kirchlich heiraten und ihre Kinder taufen lassen. In den evangelischen Kirchen in Niedersachsen und Bremen werden in den kommenden Wochen rund 49.000 Jugendliche konfirmiert. (0835/7.4.1999)

Volkskundler erforschen Kinderalltag in der NS-Zeit

Göttingen (epd). Das Seminar für Volkskunde der Göttinger Universität beschäftigt sich seit Beginn des Sommersemesters mit dem „Kinderalltag im Nationalsozialismus“. Die Volkswagen-Stiftung habe 423.000 Mark für das Forschungsvorhaben zur Verfügung gestellt, teilte die Pressestelle der Hochschule mit. Die Laufzeit des Projektes beträgt zwei Jahre und zehn Monate.

Vorgesehen sind vier Lokalstudien in Südniedersachsen sowie Interviews mit Angehörigen der Jahrgänge 1924 bis 1926. Die Volkskundler wollen damit den Alltag der Mädchen und Jungen in ihren Familien und Freundeskreisen rekonstruieren (b0889/18.4.1999)

Erstmals Qualität von Behindertenhilfe zertifiziert

Rotenburg/Wümme (epd). Die Rotenburger Werke der Inneren Mission haben als erste große Einrichtung für behinderte Menschen in Deutschland das Qualitätszertifikat nach DIN ISO 9002 erworben. Die Einrichtung übernehme damit eine Vor-

reiterrolle in der Arbeit mit behinderten Menschen, sagte ihr Vorsteher Manfred Schwetje am Dienstag vor der Presse. Im Sozialbereich sei die Zertifizierung noch weitgehend Neuland. Die Rotenburger Werke gehören mit 1.100 Bewohnern und 1.400 Beschäftigten zu den größten Einrichtungen der Behindertenhilfe in Norddeutschland.

Mitarbeiter des Technischen Überwachungsvereins (TÜV) Nord haben vier Tag in 40 Bereichen untersucht, wie die Arbeitsabläufe und das Qualitätsmanagement in den Rotenburger Werken organisiert sind. „Wir sind gesetzlich verpflichtet, die Qualität unserer Arbeit prüfen zu lassen“, erläuterte Schwetje den Hintergrund der Anstrengungen. Mit dem Zertifikat will die Einrichtung nach außen die Qualität ihrer Arbeit dokumentieren und Wettbewerbsvorteile erringen. Intern soll der Prüfprozess möglichst reibungslose Arbeitsabläufe sichern.

Bei der Zertifizierung wurden nach Angaben der Qualitätsbeauftragten Maria Kiss Bewohner und Beschäftigte einbezogen. Mit einem intern entwickelten Fragebogen sammelten die TÜV-Prüfer Daten über die Wohn- und Arbeitssituation der behinderten Menschen sowie über die Qualität der pädagogischen und ärztlichen Versorgungen und weiterer begleitender Dienste. So wurde gefragt, ob die Bewohner mit ihren Unterkünften, mit dem Essen oder auch mit Freizeitangeboten zufrieden sind.

Die TÜV-Zertifizierung, die etwa 30.000 Mark gekostet hat, wurde laut Schwetje drei Jahre vorbereitet. In einer 1997 verabschiedeten Unternehmensverfassung tauchen bereits Begriffe wie Qualität, Innovation und kundenorientierte Arbeit auf. Der TÜV muss jährlich prüfen, ob das Zertifikat weiterhin zuerkannt werden kann. „Wir wollen das als bleibendes System“, sagte Schwetje. (b1128/11.5.1999)

Ausbildungsfähigkeit der Schulabgänger soll besser werden.

(rb). Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper (SPD) hat Maßnahmen angekündigt, die die Sozialkompetenz und Ausbildungsfähigkeit der Schulabgänger erhöhen soll. Zugleich soll auch die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe gefördert werden. Die Ministerin sprach sich auch dafür aus, bei den Schülern Eigenschaften wie Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Ähnliches zu bewerten. Die Wiedereinführung von Kopfnoten lehnte sie allerdings ab. Besonders qualifizierte Jugendliche sollen während der beruflichen Ausbildung die Möglichkeit bekommen, zusätzliche und dann eigens dokumentierte Qualifikationen zu erwerben. (15.5.1999)

Sonderpädagogistenstellen für neue Integrationsklassen auf Eis gelegt

(rb). Oldenburg. Für Ärger sorgt die offensichtliche Rücknahme einer Zusage des Kultusministeriums, zusätzliche Sonderpädagogen für den Aufbau neuer Integrationsklassen einzustellen. Das Kultusministerium hatte zunächst mit viel Reklame für regionale Konzepte zum Aufbau weiterer Integrationsklassen geworben und dafür 30 zusätzliche Stellen für Sonderpädagogen versprochen. Nachdem die Schulen mit viel Engagement entsprechende Konzepte ausgearbeitet hatten, mussten sie nun feststellen, dass die 30 zugesagten Stellen kurzfristig auf Eis gelegt wurden. Der GEW-Bezirksvorsitzende Weser-Ems, Michael Strohschein kom-

mentierte empört: „Erst Ende 1998 hat die Kultusministerin einen längst überfälligen Rahmenplan zur Fortführung der Integration vorgelegt, nun wird dieser faktisch wieder beiseite gelegt.“ (18.5.1999)

Lehrstellenbörse zeigt steigende Tendenz

(rb). Hannover. Eine deutlich steigende Tendenz verzeichnet die Lehrstellenbörse der Handwerkskammer Hannover. Rund zwei Wochen nach dem Start haben etwa 300 Betriebe des Kammerbezirks signalisiert, dass sie noch mehr als 450 freie Ausbildungsplätze zu vergeben haben. Die Auswahl ist nach Angaben der Kammer in diesem Jahr besonders groß. Gesucht werden Schulabgänger etwa für die Ausbildungsberufe Augenoptiker, Buchbinder, Elektroinstallateur, Fotograf, Glaser, Hörgeräteakustiker, Kommunikationsanlagenelektroniker, Kraftfahrzeugmechaniker, Steinmetz oder Zahntechniker. Die freien Lehrstellen können bei den Ausbildungsberatern der Kammer telefonisch abgefragt werden (Tel: 0511/3 48 59-22, -28, -87). Im Internet ist die Börse über die Homepage www.hwk-hannover.de zu erreichen. (19.5.1999)

Mehr Mitsprache der Schulen bei Lehrereinstellungen

(rb). Niedersachsens Schulen sollen stärker am Einstellungsverfahren für Lehrkräfte beteiligt werden. Zum 1. September werden deshalb erstmals 219 Lehrkräfte – das entspricht etwa zehn Prozent der zu besetzenden Stellen – auf Grundlage von Empfehlungen der jeweiligen Schule eingestellt. Dazu erstellt eine Kommission der Schule auf der Grundlage der Bewerbungsunterlagen und des Vorstellungsgesprächs eine Vorschlagsliste zur Besetzung der Stelle.

Der Kommission gehören der Schulleiter sowie zwei Mitglieder der Gesamtkonferenz an, wobei es sich auch um Eltern- und Schülervereine handeln kann. Die letzte Entscheidung bleibt allerdings bei der zuständigen Bezirksregierung. Damit soll möglichen Konkurrentenklagen vorgebeugt werden. Auch künftig wird bei der Einstellung die Examensnote die Hauptrolle spielen. Daneben sollen aber auch eventuelle Zusatzqualifikationen und Unterrichtserfahrung in die Entscheidungsfindung einbezogen werden. Bewährt sich das Verfahren, soll der Anteil der Lehrkräfte, die auf Vorschlag der jeweiligen Schulen eingestellt werden, schrittweise auf zunächst 20 und dann 30 Prozent angehoben werden. (20.5.1999)

Aufklärung über kurdischen Schulboykott verlangt

(rb). Aufklärung über einen politisch motivierten Unterrichtsboykott von Kurden und die beabsichtigte Reaktion der Landesregierung fordert die CDU jetzt in einer Kleinen Anfrage. Hintergrund der Anfrage ist ein Schulboykott vom 28. April, mit dem unter anderem gegen die Festnahme und Verbringung von PKK-Chef Abdullah Öcalan in die Türkei sowie die Schließung des kurdischen Fernsehsenders MED-TV protestiert werden sollte. Kurdische Schüler – darunter auch Grundschüler – hatten in den Schulen Briefe abgegeben, in denen das Fernbleiben im Vorfeld angekündigt

worden war. Ein vergleichbarer Vorgang war bereits vor zwei Jahren einmal Gegenstand einer CDU-Anfrage gewesen. Damals waren nach Angaben des Kultusministeriums 204 kurdische Kinder nicht zum Unterricht erschienen. Zur Frage rechtlicher Folgen hatte das Ministerium damals geantwortet, dies sei Sache der Schulen, die die Frage in Zusammenarbeit mit den Ordnungsbehörden in eigener Zuständigkeit regelten. (22.5.1999)

Kommunen suchen im Kindergartenstreit Gespräch mit den Eltern

(rb) Hannover. In der Auseinandersetzung um die Neuregelung der Standards in den niedersächsischen Kindergärten hat der Städte- und Gemeindebund seinen Mitgliedskommunen jetzt empfohlen, das Gespräch mit den Eltern zu suchen. Vor Ort sollen unter Einbeziehung von Eltern und Erziehern in den Fachgremien Konzepte für eine sinnvolle und qualitativ hochwertige Kindergartenbetreuung erarbeitet werden. Auch nach der Novellierung des Kindergartengesetzes durch den Landtag solle es keine qualitative Verschlechterung der Kinderbetreuung geben, betonte der Präsident des kommunalen Spitzenverbandes, Hans Eveslage. Er verwies darauf, dass mit dem geänderten Gesetz viele – zum Teil unsinnige – Standards weitestgehend aufgegeben werden. Damit bestehe die Chance, gemeinsam mit Erziehern und Eltern sinnvolle Möglichkeiten zu finden, mit den finanziellen Mitteln die bestmögliche Kinderbetreuung sicherzustellen.

In der Frage der Auslegung der Listen für das angestrebte Volksbegehren gegen das neue Gesetz bleiben die kommunalen Spitzenverbände allerdings hart. Eine solche Auslegung in öffentlichen Räumen würde eine Verletzung der Neutralitätspflicht darstellen und wäre deshalb rechtswidrig, unterstreichen sowohl Städtetag als auch Städte- und Gemeindebund ihre bisherige Haltung. Die Spitzenverbände hatten die Kritik unter anderem der freien Wohlfahrtsverbände herausgefordert, weil sie in Rundschreiben empfohlen hatten, den freien Kindergartenträgern zu verdeutlichen, dass eine Auslegung der Unterschriftenlisten für das Volksbegehren als unfreundlicher Akt gegenüber Städten und Gemeinden angesehen werden könnten. (26.5.1999)

Ausstellung gibt erstmals Einblick in den Schamanismus

Bremen (epd). Das Bremer Übersee-Museum zeigt erstmals in Deutschland eine Sonderausstellung zum Schamanismus. Die zweiteilige Gesamtschau läuft vom 30. Mai bis 19. September. Sie zeige weltweite Phänomene des Schamanismus, sagte der Völkerkundler Andreas Lüderwaldt am Donnerstag vor der Presse. Die international konzipierte Ausstellung trägt den Titel „Banne des Schamanismus“. Der Begriff „Shaman“ stammt laut Lüderwaldt aus den mandschu-tungusischen Sprachen und bedeutet so viel wie „stark erregter, außer Fassung geratener Mensch“.

Das Wort verweist auf die Ekstase, in die der Schamane als Heilender, Mystiker, Wahrsager, Zauberarzt oder Seelsorger gelangen muss. Die Wiege des klassischen Schamanismus steht in Sibirien und dort besonders in der Republik Tuva. Aus dem Nationalmuseum der tuwinischen Hauptstadt Kyzyl stammen 1180 Exponate wie etwa Schamanentrommeln und -gewänder, Kopfschmuck, rituelle Spiegel, Amulette und Hilfsgeister. Das Wiener Museum für Völkerkunde hat diese Sammlung durch teilweise noch nie gezeig-

te Gegenstände ergänzt, die schamanische Rituale erläutern.

Der Schamanismus habe seit jeher Europäer fasziniert, sagte Lüderwaldt. Nach Ende der Unterdrückung durch die alte Sowjetunion erlebe er in seinem Kerngebiet eine regelrechte Renaissance, berichtete der Historiker und Schamanismus-Forscher Mongush Kenin-Lopsan, der selbst aus Tuva stammt. Nach seinen Worten gibt es in seinem Heimatland in drei Zentren 145 anerkannte und praktizierende Schamanen.

95 Prozent der etwa 300.000 Tuwiner praktizieren laut Kenin-Lopsan den Schamanismus als Religion. Schamanen seien in der Bevölkerung höchst geachtet. Die Ausstellung mit dem Untertitel „Schamanismus in Tuva – Schamanismus und andere Welten“ war bereits im Ethnographischen Museum Antwerpen und in Wien zu sehen. Sie geht auch auf schamanistische Elemente im europäischen Kulturerbe ein. Zur Ausstellung gehört ein umfangreiches Begleitprogramm. (b1282/27.5.1999)

Absage an undemokratische Bestrebungen von Muslimen

Loccum (epd). Bundesinnenminister Otto Schily (SPD) und der innenpolitische Sprecher von Bündnis 90/Die Grünen, Cem Özdemir, haben sich am Sonntag in Loccum gegen alle nationalistischen und undemokratischen Bestrebungen von Muslimen ausgesprochen. Die beiden Politiker referierten bei der internationalen Tagung der Akademie zum Thema „Islam in Deutschland – eine Religion sucht ihre Einbürgerung“.

Laut Schily gibt es sowohl bei der Forderung nach der Anerkennung des Islam als kirchliche Körperschaft öffentlichen Rechts als auch auf die Frage des islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen nichts Neues. Beide Anliegen fielen in die Zuständigkeit der Länder. Das besondere Problem sei nach wie vor der fehlende zentrale Ansprechpartner auf muslimischer Seite, sagte Schily. Die vielen unterschiedlichen muslimischen Gruppen, von denen einige fundamentalistische Zusammenschlüsse auch als verfassungsfeindlich gälten, machten es den Innenministerien von Bund und Ländern sehr schwer, den notwendigen Dialog zu führen. Das politische Ziel sei, die Integration der Muslime in die deutsche Gesellschaft zu fördern, betonte Schily. Dies müsse unter Achtung ihrer religiösen Formen und Inhalte geschehen und dürfe nicht durch die Forderung nach einem „fugenlosen Einfügen“ abgeblockt werden.

Alle nationalistischen und undemokratischen Bestrebungen seien jedoch abzulehnen, sagte Schily weiter. Voraussetzung sei die Achtung der Grundwerte und Normen des deutschen Staates. Dazu gehöre auch, die Sprache zu beherrschen und die Rechtsordnung anzuerkennen.

Der Bundestagsabgeordnete Cem Özdemir erteilte allen islamistischen Bestrebungen auf Einmischung in die deutsche Rechtsordnung eine Absage. Er sagte, dass es auf deutscher und muslimischer Seite Ängste gebe, die nicht von heute auf morgen und nicht durch die Einigung einiger weniger aufzulösen seien. Die Menschen müssten mehr voneinander erfahren, um dadurch „bereichert statt bedroht“ zu werden.

Özdemir sprach sich dafür aus, dass es an öffentlichen Schulen schon bald Religionsunterricht auch für islamische Glaubensgemeinschaften geben sollte. Die Freiheit der Menschen, ihre Religion zu wählen, sei ein hohes Gut. Die Freiheit sollte allen Konfessionen eine Existenzsicherheit geben, durch die Ängste abgebaut werden müssten, sagte Özdemir. (b1303/30.5.1999)

VBE sorgt sich um Standard deutscher Schulen

(rb) Hannover. Erhebliche Sorgen um den Standard deutscher Schulen macht sich der niedersächsische Landesverband Bildung und Erziehung (VBE) angesichts einer Untersuchung, nach der Deutschland bei der Unterrichtsversorgung das Schlusslicht in der Europäischen Union ist. Der Hannoveraner Erziehungswissenschaftler Manfred Bönsch kam dabei zu dem Ergebnis, dass ein siebenjähriges Kind in Deutschland pro Jahr nur 613 Zeitstunden Unterricht erhält, während etwa in den Niederlanden 880 Stunden und in Großbritannien sogar bis zu 950 Zeitstunden unterrichtet wird. Schüler im Alter von zehn Jahren kommen in Deutschland gerade einmal auf 712 Zeitstunden Unterricht, ihre Altersgenossen in den Niederlanden dagegen auf 1.000 Stunden. Nicht besser sehen die Verhältnisse im Bereich der Sekundarstufe I aus. Lediglich in der Sekundarstufe II schafft es Deutschland, den Schlußplatz abzugeben, kommt im Staatenvergleich aber dennoch nur auf den vierten Platz. (5.6.1999)

Kita-Gesetz vor Wiedereinführung

(rb). Die weitgehende Rückkehr der SPD zu dem von ihr noch im Januar selbst gekippten Kita-Gesetz nimmt konkrete Züge an. SPD-Landtagsfraktionschef Sigmar Gabriel sprach jetzt von positiv verlaufenen Einigungsgesprächen mit den Initiatoren des Volksbegehrens zur Wiedereinführung des Kita-Gesetzes. Wie den Äußerungen zu entnehmen war, sind offenbar nur noch die Freistellungszeiten für die Leitung und die Verfügungszeiten für die Gruppenkräfte in den Kitas strittig. (8.6.1999)

Keine Chance für Elterninitiativen bei Lehrereinstellung

(rb) Hannover. Wenn Schulen technische Ausrüstung fehlt, sind Gelder und Hilfen von Firmen willkommen. Anders sieht der Fall jedoch aus, wenn sich Eltern zusammentun und in die eigene Tasche greifen wollen, um den Unterrichtsausfall mit selbstbezahlten Lehrkräften zu bezahlen. Das Schulgesetz lässt ein derartiges Engagement nicht zu, wie das Kultusministerium jetzt noch einmal klarstellte. Hintergrund war die Absicht von Eltern eines Gymnasiums in Mellendorf, mit einer Lehrereinstellung auf eigene Kosten einem Unterrichtsausfall entgegenzuwirken.

Das Ministerium trat zugleich Kritik entgegen, der Unterrichtsausfall sei auf eine Unterversorgung der Schule mit Lehrkräften zurückzuführen. Die Unterrichtsversorgung betrug den Angaben zufolge zum Beginn des laufenden Schuljahrs 103,8 Prozent und zu Beginn des zweiten Halbjahrs 99 Prozent. Grund für den Unterrichtsausfall sei vielmehr der verfehlte Einsatz der vorhandenen Lehrkräfte durch den Schulleiter, hieß es.

Das Ministerium ließ weiter wissen, dass sich die Situation am Mellendorfer Gymnasium zum Beginn des neuen Schuljahrs noch verbessern wird, weil dann die Abordnung einer Lehrkraft an die Orientierungsstufe endet und ein weiterer Lehrer nach vorübergehender Dienstunfähigkeit an seinen Arbeitsplatz zurückkehrt.

Eine Ministeriumssprecherin erläuterte weiter, Vorstöße von Eltern wie im Fall des Mellendorfer Gymnasiums seien äußerst selten. Einen vergleichbaren Fall habe es vor einigen Jahren in Harburg gegeben, als ein Unternehmer einen Lehrer für die Schule einstellen wollte, an der sein Sohn unterrichtet wurde. Dies sei damals ebenfalls abgelehnt worden. Nicht verhindern können Kultusministe-

rium und Bezirksregierungen jedoch, dass Eltern gemeinsam einen Lehrer für Unterricht außerhalb der Schule engagieren und dies als Nachhilfe deklarieren. (15.06.1999)

Städtetag: Kita Volksbegehren unzulässig

(rb) Hannover. Im Streit um das Kita-Gesetz wird weiter mit harten Bandagen gefochten. Der Niedersächsische Städtetag stellt sich jetzt auf den Standpunkt, dass das vorliegende Volksbegehren nicht den gesetzlichen Bestimmungen entspricht und deshalb unzulässig ist. Sven Ambrosy vom Städtetag begründet diese Auffassung unter anderem damit, dass das Gesetzesvorhaben zu einer jährlichen Mehrbelastung in Höhe von 67 Millionen Mark führen würde. Der Gesetzentwurf sehe dafür aber nicht den gesetzlich geforderten Dekungsvorschlag vor. Auch fänden die notwendigen Änderungen des Finanzverteilungs- und Finanzausgleichsgesetzes in dem Gesetzentwurf des Volksbegehrens keine Berücksichtigung. (16.06.1999)

Mehr Auslandspraktika für Berufsschüler

(rb) Hannover. Niedersachsens Berufsschüler sollen in Zukunft mehr Möglichkeiten erhalten, während der Ausbildung ein Praktikum im Ausland zu absolvieren. Das hat Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper (SPD) angekündigt. Die bisherige Regelung, wonach in bestimmten Bildungsgängen ein betreutes Praktikum anzubieten ist, hat nach ihren Worten in der Praxis der Bezirksregierungen zu einer engen Auslegung bei der Genehmigung von Auslandspraktika geführt. Auch Schulen stellten deshalb nur selten entsprechende Anträge.

In der Neufassung der Ergänzenden Bestimmungen zur Verordnung über berufsbildende Schulen, die zum 1. August nächsten Jahres in Kraft treten sollen, wird deshalb nur noch von einem Praktikum und nicht mehr vom betreuten Praktikum die Rede sein. Damit soll Schulen die Möglichkeit gegeben werden, Art und Intensität der Betreuung nach den pädagogischen Erfordernissen, Schulform und Schülerschaft individuell zu regeln. Die Ministerin will auch Kontakt mit der Landesunfallkasse und dem Kommunalen Schadensausgleich aufnehmen, um zu einer tragfähigen Lösung für den Unfallversicherungs- und Haftpflichtdeckungsschutz bei Auslandsaufenthalten von Schülern zu kommen. (24.6.1999)

Mit den Sommerferien 1999 verläßt **Siegfried Macht** das Religionspädagogische Institut Loccum nach 7jähriger erfolgreicher Tätigkeit. Er wechselt nach Birkach, dem religionspädagogischen Institut der württembergischen Landeskirche. Er übernimmt dort den Sek. I-Bereich und wird zu einem großen Teil in der Vikarsausbildung tätig werden.

Wir wünschen ihm viel Erfolg im neuen Arbeitsbereich!

Die Redaktion

Aus dem Schnabel gefallen



Ein Mensch in einer fremden Stadt fragt:
„Wo geht’s denn hier zum Bahnhof?“

Es antworten ihm:

Ein Gesprächstherapeut
Ein Psychoanalytiker

„Sie möchten wissen, wo der Bahnhof ist.“
„Sie meinen diese dunkle Höhe, wo immer etwas langes rein und raus fährt?“

Ein Verhaltenstherapeut

„Heben Sie den rechten Fuß! Schieben Sie ihn nach vorn! Setzen Sie ihn auf! Sehr gut. Hier haben Sie ein Bonbon.“

Ein Gestalttherapeut

„Du, laß es voll zu, dass Du zum Bahnhof willst.“

Ein Hypnotherapeut

„Schließen Sie die Augen. Ihr Unbewusstes kennt den Weg zum Bahnhof.“

Ein Kreativitätstherapeut

„Hüpfen Sie solange auf einem Bein, bis Ihr Kopf eine Idee freigibt.“

Ein Provokativtherapeut
Ein Reinkarnationstherapeut

„Ich wette, da werden Sie nie draufkommen.“
„Gehe zurück in die Zeit vor Deiner Geburt. Welches Karma läßt Dich immer wieder auf die Hilfe anderer angewiesen sein?“

Ein Familientherapeut

„Für wen in der Familie ist es besonders wichtig, dass Sie zum Bahnhof gehen?“

Ein systemischer Familientherapeut

„Ich frage mich, was Ihre Mutter dazu sagen würde, wenn Ihr Vater ihr diese Frage stellt.“

Ein systemischer Therapeut

„Angenommen, es geschieht über Nacht ein Wunder und der Bahnhof ist weg, was wäre dann anders für Sie?“

Ein Bioenergetiker

„Machen Sie mal Sch..., Sch..., Sch... und spüren Sie, was passiert!“

Ein Logotherapeut

„Welchen Sinn macht es, zum Bahnhof zu gehen?“

Ein rational-emotiver Therapeut

„Nennen Sie mir einen vernünftigen Grund, warum Sie zum Bahnhof wollen.“

Ein Esoteriker

„Wenn Du da hin sollst, wirst Du den Weg auch finden.“

Ein Geistheiler

„Für die Antwort brauchen wir viel positive Energie. Laßt uns einen Kraftkreis bilden und Deinen Schutzensengel suchen.“

Ein Soziologe
Ein NLPLer

„Kommt drauf an, welche Klasse Sie fahren.“
„Stell Dir vor, Du bist schon da. Welche Schritte hast Du getan?“

Ein Coach

„Wenn ich Ihnen die Lösung vorkaue, wird das Ihr Problem nicht dauerhaft beseitigen.“

Ein Benchmarker

„Wer kann so ein Problem am besten lösen? Nehmen Sie sich den als Vorbild.“

Ein Moderator

„Schreiben Sie alle möglichen Lösungswege auf diese Kärtchen.“

Ein Zeitplanexperte

„Haben Sie genügend Pufferzeit für meine Antwort eingeplant?“

Ein Gedächtnistrainer

„Welche Eselsbrücke kann Ihnen beim Erinnern behilflich sein?“

Ein Manager

„fragen Sie nicht lange. Gehen Sie einfach hin.“

Ein Sozialarbeiter

„bleiben Sie, wo Sie sind, ich geh schon für Sie.“

Ein Lehrer

„Wenn Sie aufgepasst hätten, müßten Sie mich nicht fragen.“

Ein Zahnarzt

„Das kann ich Ihnen sagen, aber das bezahlt Ihnen keine Kasse.“

RPI-ONLINE RPI-ONLINE RPI-ONLINE

Dietmar Peter

Galerie im Internet

Kinder und Jugendliche stellen Bilder aus dem Religions- und Konfirmandenunterricht weltweit aus

Kinder und Jugendliche sind täglich einer Vielzahl von Bildern ausgesetzt. Die Digitalisierung der Bildwelten durch Medien und Neue Technologien ermöglicht immer schnellere, billigere und perfektere massenhafte Bildproduktionen. Die Nötigung zu schnellem Konsum bleibt nicht folgenlos für die menschliche Informationsverarbeitung – Wegsehen und die Verweigerung der Wahrnehmung werden angesichts der Massenkonsumware Bild zur Bedingung der Selbsterhaltung.

Daneben hat sich die ästhetische Bildung auf eine qualitative Neuorganisation der Informationsverarbeitung einzustellen: Kinder und Jugendliche empfinden die Parallelität starker sinnlicher Reize immer weniger als störend – neue Sehwelten werden durch den Verzicht auf Harmonisierung im Zusammenführen heterogener Formen und Inhalte erschlossen (z.B. Videoclips).

Für den Religionsunterricht bedeutet das, dass die traditionelle zeichnerische und gestalterische Verfeinerung und Vertiefung erworbenen Wissens mehr als bisher didaktisch zu reflektieren ist und sich durch die gestalterische Nutzung digitaler Bildproduktionstechniken neue Möglichkeiten erschließen. Bei der bildnerischen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit sich, der Umwelt und der biblischen Tradition wird es in Zeiten der Visualisierung unserer Kultur darauf ankommen,

- den Prozess der Produktion und der Rezeption zu verlangsamen,
- die Produktion gegenüber dem Konsum zu betonen,
- die kollektive Praxis der Produktion und Rezeption anzuregen,

- die spezielle Ästhetik der Rechnerbilder und die spezifischen Möglichkeiten digitaler Bildproduktion (Interaktivität, Prozeßhaftigkeit, Intermedialität, Wiederholbarkeit) als Möglichkeit in die didaktischen Überlegungen einzu beziehen.

Auf den Internetseiten des Religionspädagogischen Instituts (<http://www.rpi-loccum.de>) wurde in Kooperation mit dem Projekt „Internet und Religionsunterricht“ in der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg eine Galerie eingerichtet, in der im Religions- oder Konfirmandenunterricht mittels traditioneller oder digitaler Techniken erstellte Bilder ausgestellt werden. Die mit den Bildern verbundenen didaktischen Überlegungen sollten einzelne der obengenannten Punkte berücksichtigen.

Dabei sind wir auf Ihre Mithilfe angewiesen und bitten Sie, uns im Religions- oder Konfirmandenunterricht erstellte Bilder zuzuleiten. Die Bilder sollten das Format DIN A4 nicht überschreiten (Scannergröße) und werden nach der Aufbereitung für die Internetausstellung umgehend zurückgesandt. Möchten Sie die Bilder in digitalisierter Form einreichen, so ist das JPG-Format – aufgrund des geringeren Speicherplatzes und der damit verbundenen kürzeren Ladezeiten – vorzuziehen. Dies ist allerdings keine Bedingung, da wir die Bilder ggf. konvertieren können.

Bitte richten Sie die Bilder an eine der folgende Adressen:

- Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
- eMail: RPI.Loccum@t-online.de



Aufgrund eines Versehens in der Softwareumstellung hat der Computer uns in der letzten Pelikan-Ausgabe einen Streich gespielt und den Aufsatz von Pastor Dr. habil. Klaus Grünwaldt ohne Anmerkungen ausgedruckt. Mit dem folgenden Abdruck korrigieren wir unseren Fehler und bitten um Entschuldigung. Die Redaktion

Klaus Grünwaldt

Die Didaktik des Buches Jona¹

1. Vorbemerkungen

Das Buch Jona ist innerhalb des Zwölfprofetenbuches, ja innerhalb der Schriftpropheten des Alten Testaments überhaupt, ein Kuriosum. Denn es überliefert nicht, wie man es sonst gewohnt ist, überwiegend die Worte des Propheten, sondern es ist eine Erzählung. Nur von einem einzigen Satz, den er seinen Adressaten in der Stadt Ninive gepredigt hat, erfahren wir: "Noch 40 Tage, und Ninive wird zerstört sein." Auf Hebräisch gerade einmal fünf Wörter. Das Buch Jona ist also, obwohl Teil des Zwölfprofetenbuches, gar kein typisches Profetenbuch. Was aber ist es dann?

Die alttestamentliche Wissenschaft hat auf diese Frage, die Frage nach der Gattung², inzwischen eine relativ einhellige Antwort gefunden: Beim Jonabüchlein handelt es sich um eine weisheitliche Lehrerzählung. "Es gibt" – so stellt jedenfalls Rüdiger Lux in seiner Habilitationsschrift fest – "kaum einen Jonainterpreten, der nicht auf die lehrhaft-didaktischen Züge des Büchleins hinweist"³. Fragt man dann des näheren nach, wie nach Meinung der Exegeten die Didaktik des Jonabuches aussieht, stößt man zwar auf manche Hinweise, die jedoch ob ihrer Allgemeinheit wenig befriedigen. So führt etwa der große Jona-Kommentar von Hans Walter Wolff⁴ aus, dass hier eine Umkreisung und Diskussion entscheidender Lehraussagen wie das Bekenntnis zu Gott dem Schöpfer, das Verhältnis von Umkehr und Gnade und die Barmherzigkeit Gottes stattfindet und dass etwa auch der in der Weisheit zentrale Begriff der Gottesfurcht begegne (61); zu Recht betont Wolff aber, "daß diese didaktischen Züge ganz unauffällig in die Kunst des novellistischen Erzählens hineingenommen sind", wodurch es nicht zu einer "Penetranz des Lehrhaften" komme (62). Aber es ist schon zu fragen, ob es wirklich diese Themen sind, über die der Erzähler seine Hörer bzw. Leser belehren will. Auf die Frage, wie denn die Belehrung der Rezipienten vorstatten gehe, antwortet Wolff mit dem Hinweis auf die humoristischen Elemente der Erzählung, bes. die Ironie (62-64). Aber ist diese das *einzig* didaktische Mittel des Erzählers? Rüdiger Lux weist dem gegenüber noch darauf hin, dass die Erzählung mit einer Frage endet, "die ja den Leser zur eigenen Stellungnahme herausfordert"⁵. Aber auch das kann ja nicht alles gewesen sein. Ich möchte im folgenden die Frage nach der Didaktik des Jonabuches in zwei Richtungen stellen:

a) Zum einen möchte ich zeigen, zu welchen didaktischen Mitteln *Gott* greift, um seinen Boten zu belehren;

b) zum anderen möchte ich herausarbeiten, zu welchen didaktischen Mitteln der *Erzähler* greift, um den Hörer bzw. Leser des Büchleins zu belehren.

Dass eine ganz saubere Trennung zwischen beidem nicht immer möglich ist, ist mir bewusst. Auch über die *Lehrinhalte* wird bei der Erörterung der didaktischen Methoden schon zu reden sein. In einem Schlussabschnitt wird es dann zusammenfassend um die Theologie der Erzählung gehen.

2. Gott und sein störrischer Bote

Die Erzählung beginnt damit, dass Jona von Gott den Auftrag bekommt, nach Ninive zu gehen, in die Hauptstadt des assyrischen Weltreichs, und gegen Ninive zu predigen, weil Ninives Bosheit vor ihm gekommen ist. Jona tut das genaue Gegenteil. Er versucht, vor Gott zu fliehen, indem er ein Schiff in Richtung Tarschisch, also Spanien, nimmt.

Offenbar ist Jona der Meinung, man könne vor Gott fliehen. Eine irriige Meinung, wie sich schnell herausstellen wird.

Ein Sturm kommt. Nicht von ungefähr, sondern Gott schickt diesen Sturm – was aber nur der Leser erfährt, Jona nicht. Jona kann es auch gar nicht erfahren, weil er schläft. Der Kapitän weckt ihn und muß ihn auffordern, zu beten. Als anschließend durch Losentscheid, d. h. durch Gottesurteil erforscht wird, wem auf dem Schiff die Seenot zu verdanken ist, fällt das Los natürlich auf Jona. Natürlich – aus der Sicht des Lesers. Ob Jona das ahnte, weiß man nicht. Und jetzt fällt der meines Erachtens entscheidende Satz des Jona, an den die Didaktik Gottes anknüpft. Auf die Frage der Seeleute, wer er sei und woher er komme, antwortet Jona:

"Ein Hebräer bin ich, und den HERRN, den Gott des Himmels fürchte ich, der das Meer und das Trockene gemacht hat." (1,9)

Die folgende Geschichte Gottes mit Jona liest sich wie die Geschichte darüber, auf welche Art und Weise Gott den Jona die Wahrheit eben dieses Bekenntnisses erfahren lässt.

Doch bevor wir uns diesen Lernprozess im einzelnen vergegenwärtigen, müssen wir fragen, was dieses Bekenntnis bedeutet.

Einen *Hebräer* nennt sich Jona – das meint an dieser Stelle gewiß die Volkszugehörigkeit und hat nicht die soziologische Bedeutung, die der Begriff anderenorts bisweilen haben kann: Zugehöriger zu einer niederen sozialen Schicht. – "*Gott des Himmels*" ist ein Prädikat, das JHWH vor allem in später Zeit, der Perserzeit und noch später, beigelegt wird. Es besagt, dass JHWH die "absolute Herrschaft im ganzen Kosmos"⁶ innehat. Dieses wird durch den folgenden Relativsatz noch untermauert. JHWH, der Himmelsgott, ist der Gott, der das Meer und das Trockene gemacht hat. Er ist der Schöpfer, ja der Herr der Welt. Der genaue *Wortlaut* des Relativsatzes ist anderswo nicht belegt⁷, der Inhalt ist gleichwohl traditionell, man vgl. z. B. Ps 95,5.

Zu diesem allmächtigen Gott bekennt sich Jona vor den Seeleuten, obwohl sie ihn nach seinem Glaubensbekenntnis gar nicht gefragt hatten. Sein Bekenntnis ist nicht sehr originell.

Was spricht aus diesem Bekenntnis? Weiß Jona eigentlich, was er da sagt?

Er könnte es, denn Gott hat längst die Elemente, deren unumschränkter Herrscher er ist, ins Spiel gebracht. Schon in V.4 heißt es, dass *JHWH* einen großen *Sturm* auf das Meer kommen ließ, den Sturm, der die Ursache für die Seenot des Tarschisch-Schiffes ist. *Vor* Jonas Bekenntnis erweist sich Gott bereits als der, zu dem sich Jona bekennt.

Und auch *nach* Jonas Bekenntnis greift Gott immer wieder zu dem Mittel der ihm ergebenden Elemente. Zunächst der *Sturm*: Der Sturm hält so lange an, bis den ausländischen Seeleuten nichts anderes übrig bleibt, als den kleinen Profeten ins Meer zu werfen. Jona hat das begriffen – Gottes Didaktik greift. In 1,12 sagt er:

Packt mich und schleudert mich ins Meer, damit das Meer zur Ruhe kommt um euch her. Denn ich weiß, dass meinetwegen dieses große Tosen um euch ist.

Die Seeleute versuchen alles mögliche, ihren Gast an Bord zu retten, aber erfolglos. Als Jona dann endlich *über* Bord geht, ist es augenblicklich still auf dem Meer.

Aber nur an der Wasseroberfläche, denn darunter regiert weiterhin der Gott Israels das Geschehen. Er

befiehlt einem großen Fisch, aus dem die Auslegungsgeschichte einen Walfisch – im Rationalismus auch ein Schiff mit Namen "Der große Fisch"⁸ oder ein "Wirtshaus zum Walfisch"⁹ – gemacht hat, Jona zu verschlingen. Erkennt Jona auch diesmal seinen Gott am Werk? Erkennt er, dass er vor Gott nicht fliehen kann, dass Gott ihm seinen Willen zur Not mit Gewalt aufzwingt? Zwei Gründe sprechen dafür:

1. Das Gebet Jon 2,3-10 zeichnet den kleinen Profeten als einen frommen, einen gottesfürchtigen Menschen; er betet und tut gar ein Gelübde wie die vorbildlichen Seeleute zuvor;
2. in 3,1-3 folgt Jona dem Befehl JHWHs, nach Ninive zu gehen und dort zu predigen, auf dem Fuß.¹⁰

An dieser Stelle ist eine kurze Debatte um die Authentizität, die sog. Echtheit des Gebetes¹¹ vonnöten.

Es gibt ernstzunehmende Gründe, an der ursprünglichen Zugehörigkeit des Gebetes zur Jonageschichte zu zweifeln¹²:

- a) Die im Psalm vorausgesetzte Situation des Beteters ist die eines aus der Not Geretteten, obwohl Jona doch noch gar nicht gerettet ist;
- b) die Sprache des Psalms weicht von der Sprache der Erzählung ab;
- c) der Jona des Psalms ist fromm und wortreich, während der Jona der Geschichte störrisch und wortkarg ist.

Doch wird in jüngerer Zeit diese übliche Ausscheidung des Gebetes aus der Erzählung mehr und mehr angezweifelt.

Und in der Tat gibt es ebenso gute Gründe, das Gebet als ursprünglichen Bestandteil des Büchleins anzusehen:

- a) Jona betet, was er gerade so kann. Ähnlich wie beim Bekenntnis in 1,9 scheint er beinahe wahllos aus ihm bekannten Psalmen zu zitieren, wobei ihn der Inhalt eher wenig kümmert.¹³ Erst die Tat Gottes, die Rettung am Ende von Kap. 2, bewahrt das Gebet.
- b) Dass die Sprache eine andere ist als in der Erzählung, liegt ganz in der Gattung begründet. Ein Psalm bedient sich eben einer anderen Sprache als eine Erzählung, und wenn – wie ich mit anderen annehme – der Verfasser bewusst aus überlieferten Psalmen zitiert, erübrigt sich das Problem.
- c) Damit fällt auch das Argument der psychologischen Unstimmigkeit dahin. Wenn der Psalm, wie angenommen, ein bewusst gestaltetes "Psalmenpotpourri" ist und der Hörer/Leser dies auch mitbekommt, dann liegt das Gebet 2,3-10 tatsächlich auf einer ähnlichen Ebene wie 1,9, und dann ist auch das Jonabild kohärent, ein einheitliches Ganzes.

Es besteht nach alledem wenig Grund dazu, den Jona-psalm 2,3-10 aus dem Jonabüchlein auszuschneiden. Was bedeutet das jetzt aber für unsere Frage nach der Didaktik?

Hatte das didaktische Mittel des Sturms in Kap. 1 dazu geführt, dass Jona geradezu fatalistisch den Seeleuten Anweisung gab, ihn ins Meer zu werfen; hatte Jona also in Kap. 1 zähneknirschend seine Lektion gelernt, so scheint das auch hier der Fall zu sein – wobei die Betonung auf "zähneknirschend" liegt.¹⁴ Jona scheint zu ahnen, dass der Fisch seine Rettung bedeutet, und für eine Rettung dankt man nun einmal, wenngleich die Rückführung auf das Trockene,

endgültig rettende Land erst noch folgen wird. Und auch Jonas Verhalten in Kap. 3 läßt zwar erahnen, dass er seine Lektion gelernt hat – wie Rüdiger Lux sagt – aber darin eine wirkliche Bekehrung zu sehen, empfiehlt sich nicht.

Wirft man nämlich einen Blick auf Jonas Verhalten in Kap. 3, das man als Antwort Jonas auf die Rettung in Kap. 2 zu interpretieren hat, ist man überrascht, wie schlampig er seinen Auftrag ausführt. Doch dazu im zweiten Durchgang durch das Büchlein mehr.

Wir haben noch zu fragen, zu welchen didaktischen Mitteln Gott in bezug auf Jona in Kap. 3 greift. Wie bewahrheitet sich Jonas Bekenntnis hier?

Es bewahrheitet sich in einer Art und Weise, die faktisch über den Wortlaut des Bekenntnisses hinausgeht. Preist dieses Gott als den Schöpfer und damit als Herrn über die Elemente, so erweist sich Gott in Kap 3 als Herr über die Herzen der Menschen. Trotz des schwachen Auftretens und trotz des schwachen Wortes seines Boten – wenn man 3,3-4 wörtlich nimmt, und warum sollte man nicht? – bekehren sich die Niniviten. Und ihre Bekehrung macht auf Gott Eindruck, sodass er von seinem Vernichtungsbeschuß Abstand nimmt.

Gottes Sinneswandel ist nun exakt der Punkt, an dem Jonas Widerstand vehement aufbricht und an dem er sich – anders als in den Aktionen des Profeten in Kap. 1-3, die der Interpretation des Lesers bedürfen – ausspricht. Alle Frustration bricht aus ihm heraus: Ich wusste, Gott, dass es so kommen würde!

Und wie die Seeleute Jona durch ihre Fragen zu seinem Bekenntnis herausforderten, so verwickelt jetzt Gott den Störrischen in eine Art Unterrichtsgespräch mit erlebnispädagogischem Einschub.

“Ist es recht, dass du zornig bist”?, fragt er den in Elia-Manier (vgl. 1 Kön 19) zu Tode Betrübten, um dann noch einmal einige Register seiner Macht über die Elemente zu ziehen.

Ich meine natürlich die Sache mit dem Rizinus.¹⁵ Gott läßt einen Rizinus wachsen, damit Jona in den Genuss von Schatten kommt und damit sich, so heißt es ausdrücklich, seine Bosheit legt. Der Leser weiß: In der heißen Gegend, wo die Geschichte spielt, ist so eine Rizinusstaude ein echtes Geschenk Gottes. Jona freut sich, aber seine Freude währt nur kurz. Denn Gott schickt einen Wurm, der die Rizinusstaude sticht und damit verwelken läßt. Damit nicht genug: Das Element des Trockenens, über das Gott gebietet, meldet sich in seiner unangenehmsten Form, nämlich in der Form eines scharfen Ostwindes. Jona bekommt schlimme Kopfschmerzen, und wieder – wie Elia – wünscht er sich den Tod.

Erneut fragt Gott: Ist es recht, dass du zürnst?, was Jona vehement bejaht.

Hierauf stellt Gott seine berühmte Schlussfrage, die verkürzt lautet: Du leidest wegen dieser Rizinusstaude, die nicht aus deiner Arbeit und Fürsorge entspringt. Und ich sollte nicht leiden wegen der großen Stadt Ninive mit all ihren Menschen und Tieren?

Soweit ein erster Durchgang durch die Erzählung, an dem wir erkennen, mit welchen didaktischen Mitteln Gott den Jona für seine Sache anwerben will. Das entscheidende Mittel ist – das sei noch einmal gesagt –, dass Gott Jona die Wahrheit seines Bekenntnisses aus dem 1. Kap. am eigenen Leib spüren läßt und ihm damit zu verstehen gibt, welche Konsequenz dieses Bekenntnis hat. Und die Pointe von Kap. 3 lautet: Gott herrscht nicht nur über die Elemente, sondern auch über die Herzen selbst der fernsten und sündigsten Menschen.

3. Der Verfasser und seine Leser

Fragen wir nun, welches die didaktischen Mittel sind, die der Verfasser einsetzt, um seine Leser zu gewinnen, so sind dies vor allem drei:

- Er wählt die Form der Erzählung, um ihnen die Möglichkeit der Identifikation anzubieten;
- er erweckt ihre Aufmerksamkeit mit überraschenden Wendungen in der Erzählung;
- er spricht ihnen mit der Schlussfrage direkt ins Herz.

a) Das Mittel der Erzählung

Weder kann noch will ich hier eine ausgeführte Theorie des Erzählens¹⁶ bieten. Wer sich auch nur ansatzweise in die vielfältigen Fragen, die sich um Erzählungen und das Erzählen ergeben, eingearbeitet hat, weiß, dass das unmöglich ist.

Nur einen Zug möchte ich herausgreifen, der für unser Thema von Bedeutung ist. Anhand der Gleichniserzählungen im Neuen Testament, die ja wie die Jonaerzählung zu den didaktischen Gattungen gehören, arbeitet zuletzt Ingo Baldermann¹⁷ heraus, worauf es didaktischen Erzählungen ankommt: “Die ZuhörerInnen sollen ihre *Situation* in der Szenerie ... wiederfinden und *sich selbst* in den Rollen, die da agieren, und zwar nicht nur in einer: auch die Möglichkeit des Rollenwechsels wird wahrgenommen”¹⁸. Es gilt, “Perspektiven kritischer Selbsterkenntnis zu gewinnen”¹⁹. Zwar sind auch die Erzählungen, zumal die didaktischen Erzählungen, als “Argumente in einem Streitgespräch”²⁰ zu begreifen, doch die Argumente werden nicht diskursiv – erörternd – dargeboten, sondern die Hörer bekommen die Gelegenheit, im Vollzug der Identifikation mit den Akteuren der Erzählung versuchsweise Partei zu ergreifen. Vereinfacht gesagt, kommt die Erzählung nicht schulmeisterlich mit erhobenem Zeigefinger daher und traktiert den Hörer mit Argumenten, sondern sie läßt die Parteien im Meinungsstreit zum spielerischen Miterleben ein.

Dabei darf das Element des Spiels im spielerischen Miterleben nicht mit Unernst verwechselt werden. Ein Spiel ist eine sehr ernste Angelegenheit, bildet es doch auf geschütztem Terrain nicht weniger als das Leben ab. Und man muß sich auf das Spiel einlassen, man muß die Identifikation mit den Akteuren der Erzählung wagen. Genau letzteres ist aber vielleicht das Plus der Erzählung im Vergleich mit den anderen didaktischen Gattungen, etwa dem Weisheitsspruch, dem Maschal in seinen vielfachen Ausprägungen: Auf eine Erzählung läßt man sich möglicherweise eher ein als auf belehrende Sprüche, weil ihr eben der Gestus des erhobenen Zeigefingers fehlt. So können die Leser/Hörer der Jonageschichte ihre Standpunkte in der Frage, um die es in der Erzählung geht, spielerisch ausprobieren, ihre Sympathien und Antipathien probeweise verteilen, ohne dass es gleich allzuviel kostet.

b) Überraschende Wendungen in der Erzählung

Ingo Baldermann hat für die didaktische Erzählung nicht allein konstatiert, sondern geradezu gefordert, daß ihr Folgerichtigkeit innewohnen müsse. “Wäre die Handlung absurd, wie es aus theologischer Neigung zum Paradoxon zuweilen eingetragen wird ..., könnte sie niemanden überzeugen”²¹ Wobei Ingo Baldermann weniger die logische als die emotionale Folgerichtigkeit meint.

Ist nun die Jonaerzählung folgerichtig? Und kann sie so zur Identifikation einladen?

An manchen Stellen nimmt sie jedenfalls eine überraschende Wende und bricht aus den Erwartungen der Hörer aus. Ja hin und wieder kann man sich auch ein Schmunzeln nicht verkneifen – womit ich nicht in die Debatte zwischen Hans Walter Wolff und Siegfried Herrmann einsteigen möchte, ob die Jonaerzählung ironisch oder gar komisch ist.²²

Gleich zu Beginn stutzt der Hörer, als der von Gott Beauftragte exakt das Gegenteil von dem tut, was ihm befohlen war. Statt in den Nord-Osten nach Ninive zu wandern, in das Land der Assyrer, steigt er in ein Boot, um an das äußerste Süd-Westende der damals bekannten Welt zu fahren. Was mag der Hörer hierbei gedacht und gefühlt haben? Beim Namen Jona ben Amittai wird er vielleicht an den Heilsprofeten zur Zeit des Königs Jerobeam II gedacht haben, über den wir in 2Kön 14,25 lesen.²³ Beim Namen Ninive wird er Israels Erzfeinde assoziieren und einen Schreck bekommen. Er wird mit Jona mitfühlen, er wird erwarten, dass er gattungstypische Einwände gegen den Auftrag vorbringt²⁴, aber sein Ungehorsam wird ihn zumindest erstaunen. Welche Folgen mag das für den Prozess der Identifikation gehabt haben?

Dann auf dem Schiff: Die Seeleute, die aus aller Herren Länder stammen²⁵, tun das in der Gefahr des

Sturms Gebotene: sie beten. Jona dagegen schläft, er muß vom Kapitän geweckt und zum Mitbeten aufgefordert werden. Obwohl er weiß, dass der Sturm um seinetwillen das Schiff in Gefahr bringt, zögert er sein Schuldbekenntnis heraus, bis es unvermeidlich ist (1,12). Die Seeleute versuchen, ihn zu retten, und in dem Augenblick, da sein Überbordgehen nicht mehr zu umgehen ist, beten sie wiederum, bitten, die Tötung nicht als Schuld anzurechnen. Und als die Gefahr vorüber ist, als sie gerettet sind, opfern sie und legen Gelübde ab. *Sie* sind die vorbildlich Gläubigen, während Jona zwar sein stolzes Bekenntnis ablegt, sich aber bis zum Schluss beharrlich weigert zu beten. Was bedeutet das für die Identifikation der Hörer?

Die Hörer werden in Kap. 1 ziemlich durcheinandergebracht. In einer Ecke ihres Herzens werden sie Jona *verstehen*: Er hatte wohl Angst. Nota bene: Selbst dieses wird sich in Kap. 4 nicht bewahrheiten, denn Jona floh nicht aus Angst, sondern im Wissen um Gottes Barmherzigkeit. Die *Sympathie* der Hörer wird jedoch auf seiten der Seeleute liegen: Sie sind die vorbildlich Gottesfürchtigen.

Was mögen die Hörer bei Jonas Rettung und seinem Gebet im Bauch des Fisches gedacht haben? Gewiss wird sie die Rettung des kleinen Profeten zum Lobpreis von Gottes Barmherzigkeit animiert haben: Barmherzig und gnädig ist der Herr, geduldig und von großer Güte. Aber haben sie gehört, daß der Psalm überwiegend aus Versatzstücken besteht? War ihnen das, was die Exegese mühsam herausarbeiten musste, beim Hören sofort geläufig?

Leider können wir diese Frage nicht mit Sicherheit beantworten. Wenn jedoch die Exegese im Recht ist, die sagt, der Verfasser habe *mit Absicht* den Psalm so zusammengestellt, dann hatte der Verfasser eben diese Absicht in bezug auf seine *Hörer*, d. h., er hat damit rechnen können, dass die Hörer diesen Charakter erkennen.

Vielleicht haben die Hörer Verständnis empfunden für Jona, vielleicht haben sie gedacht: Mehr wäre uns auch nicht eingefallen. Vielleicht stoßen sie sich auch an der Ich-Zentriertheit des Psalms, die Friedemann Golka herausgearbeitet hat.²⁶ Auf jeden Fall werden sie sich an V.9 gerieben haben. *Die Verehrer nichtiger Götzen verlassen den, der ihnen treu ist*, heißt es da in einer Polemik gegen Menschen fremder Religionen. Aber wer verläßt hier den treuen Gott? War es nicht Jona, der selbsternannte Verehrer des Herrn? Und waren es nicht gerade die Verehrer fremder Götter, die sich so vorbildlich religiös verhalten hatten? – Vielleicht dämmerte es schon dem einen oder anderen der Hörer, dass die Erzählung auch ihre eigene Einstellung gegen Ausländer auf den Prüfstand schickt.

Genau dies spitzt sich jetzt in Kap. 3 zu. Jona ist immerhin so klug geworden, dass er nicht wieder wegläuft. Das hätte seinen Sinn – soviel weiß er. Aber wie erfüllt er seinen Auftrag?

Wir erfahren, dass Ninive drei Tagesreisen groß war und dass Jona begann, eine Tagesreise weit hineinzugehen, um seine Predigt zu halten. Er geht nicht ins Zentrum, sondern bleibt an der Peripherie der Innenstadt.

Seine Verkündigung umfaßt volle fünf Worte – das fällt dem heutigen Leser auch deswegen besonders auf, weil das Büchlein Jona jetzt innerhalb der Schriftprofeten steht, die überwiegend Profetenworte enthalten. Hier ist eine Diskrepanz, die erklärt werden will.

Jona macht bestenfalls Dienst nach Vorschrift, in keinem Fall mehr. Anders ist sein Verhalten nicht zu verstehen, und auch die ersten Hörer der Erzählung werden das so empfinden haben. Konnte Jona auch hier noch auf Verständnis rechnen?

Vielleicht. Immerhin befindet er sich in der Höhle des Löwen, im Herzen des Bösen. Noch ahnt der Hörer nichts von Ninives wunderbarer Bekehrung, die so gleich folgen wird. Andererseits mag sich doch der eine oder andere an Jonas mangelndem Gottvertrauen gestört haben, und wieder einer mag sich angesichts der vorbildlichen Ausländer von Kap. 1 schon gefragt haben, ob denn Ninive wirklich so böse ist.

Ist also Jonas Erfüllung seines Auftrages gekennzeichnet durch puren Minimalismus in bezug auf seinen Eifer, oder sagen wir es anders: Strotzt Jonas Verhalten nur so von aufreizender Lustlosigkeit²⁷, sehen wir bei den Niniviten das genaue Gegenteil: einen fast komisch zu nennenden Übereifer.

Sie *glauben* – nicht Jona, sondern Gott, der durch ihn spricht. Sie *fasten* und *legen Sackkleider an*, vollziehen also Buß- und Trauerbräuche. So weit so gut – das ist noch nicht unbedingte Aufregung. Aufregend ist, was nun folgt: Die Kunde dringt zum König durch, er steigt vom Thron und vollzieht mit seinem Volk die Selbstminderungsriten, und er ruft eine kollektive Buße bzw. Umkehr (hebr. *Sub*) aus, die das Vieh mit einbezieht.

Aufregend ist daran zweierlei: 1. handelt es sich bei dieser Erzählsequenz um eine Negativfolie zu Jer 36. Zwar ziehen sowohl hier die Bevölkerung von Ninive als auch dort die Bevölkerung von Jerusalem aus dem Bußruf die Konsequenz, während dort aber der jüdische König Jojakim den Ruf in die Umkehr zurückweist, geht der namenlose König von Ninive darauf ein.

Gewiss muss man wieder wie bei den Überlegungen zum Jonapssalm in Kap. 2 fragen, ob diese Umkehrung von Jer 36 in Jon 3 von den Hörern/Lesern verstanden wurde.²⁸ Aber die Antwort kann auch hier nur lauten: Wenn der Verfasser diesen Bezug bewusst hergestellt, wenn er – und daran kann man nur schwer zweifeln – mit Absicht auf Jer 36 zurückgegriffen hat, dann hat er auch damit gerechnet, daß die Hörer/Leser diesen Bezug erkennen und verstehen – jedenfalls die Rezipienten, die er besonders im Auge hatte.

2. Das Vieh wird in den Bußakt mit einbezogen. Dieser auf den ersten Blick komische Zug in der Erzählung gewinnt seinen tieferen Sinn von der schöpfungstheologischen Ausrichtung des Jonabuches her, die wir im ersten Durchgang anhand des Jonabekenntnisses 1,9 verfolgen konnten. *Alles* Leben verdankt sich JHWH und ist auf ihn bezogen. Und auch hierin geht Jon 3 über Jer 36 hinaus.

Fragen wir an dieser Stelle, mit wem sich der Hörer hier identifizieren und auf diese Weise *lernen* kann, so mag er zu Beginn des Kap.s noch auf Seiten des Propheten stehen, am Ende des Kap.s wechselt seine Sympathie gewiss hin zu den Niniviten und ihrem König. Auf dem vorläufigen dramaturgischen Höhepunkt der Erzählung werden sie zu Hauptfiguren, zu religiös vorbildlich agierenden Stars. Zwar signalisiert der Erzähler durch die gezielt eingestreuten Übertreibungen – z. B. massenhafte Bekehrung, Bußriten des Viehs –, dass hier keine historischen Begebenheiten erzählt werden, sondern dass wir uns im Rahmen fiktiver Literatur bewegen. Gleichwohl vollzieht sich beim Hörer eine subtil gesteuerte Entfremdung, subtil deswegen, weil dem Hörer – wissend, daß hier fiktiv erzählt wird – *noch* ein gewisser Abstand gestattet bleibt.

Das soll sich am Ende von Kap 4 ändern. Doch zuvor noch ein kurzer Blick auf seinen Beginn.

Hier erfährt der Hörer zunächst Jonas wahren Grund für die Flucht in Kap. 1. Nicht Angst – die ja noch akzeptabel gewesen wäre –, sondern das Wissen um Gottes Barmherzigkeit hat ihn von seinem Auftrag abgehalten. Und um dies zu unterstreichen, lässt der Erzähler den Jona das wunderbare Bekenntnis des Mose am Berg Sinai zitieren²⁹ – JHWH, ein gnädiger Gott, langmütig und reich an Huld – aber Jona zitiert ihn im Sinne eines Vorwurfs. Um es salopp zu sagen: Hier hört der Spaß auf. Hier wird ein Lobpreis Israels in sein Gegenteil verkehrt. Nicht nur Jona wird demaskiert, sondern dem Hörer wird ein Spiegel vorgehalten: Falls du bis hierher noch mit Jona sympathisiert haben solltest, sieh her, du verrätst Gottes Barmherzigkeit. Hatte Gott dem Jona die Konsequenz seines Bekenntnisses in 1,9 beigebracht, so bringt der Erzähler jetzt dem Hörer die Wahrheit und Konsequenz seines Bekenntnisses zu Barmherzigkeit und Geduld Gottes bei.

Auch der folgende Vers, 4,3, zieht seine Pointe aus der Verarbeitung von Tradition: Hier wird Elias Todeswunsch karikiert. Friedemann Golka sagt hierzu

ganz richtig: „Während Elia unter dem Ginsterstrauß der Meinung ist, er habe völlig versagt, scheint Jonas Problem sein Erfolg zu sein!“³⁰ Und daneben wird auf das Murren der Israeliten in der Wüste angespielt: besser sterben, als hier zu leben.

Jona redet sich um Kopf und Kragen. Nicht nur gegenüber seinem erstaunlich milden und verständnisvollen Gott, auch gegenüber dem Hörer. Hier kann keiner mehr mitgehen. „So wollen wir nicht sein – so sind wir nicht“, wird der Hörer denken – *und genau das beabsichtigt der Erzähler!*

Die im ersten Durchgang eingehender betrachtete Rizinusepisode unterstreicht Jonas Denken noch einmal, verdeutlicht die kleinen, ja kleinlichen Dimensionen, in denen er denkt.

c) Die Frage am Schluss der Erzählung

Der Punkt, an dem nun die Didaktik des Erzählers vollends durchdringt, ist die Schlussfrage, Gottes Wort an Jona am Ende des gesamten Buches:

Du machst dir um den Rizinus Sorgen, um den du dich nicht bemüht und den du nicht großgezogen hast ... Und ich soll mir keine Sorge machen um Ninive, die große Stadt, in der es mehr als 120000 Menschen gibt, die nicht rechts und links unterscheiden können – und außerdem noch so viel Vieh?

Konnte der Hörer – wie gesagt – am Ende von Kap. 3 noch Distanz wahren, so kann er das hier nicht mehr. Er wird direkt angesprochen und mit der Frage nach Hause geschickt. Hier ist Schluss, Hörer, die Antwort mußt du dir schon selbst geben. Das Happy-End, die Bekehrung Jonas, mußt du, Hörer, schreiben – für den kleinen Profeten und für dich selbst.

Das didaktische Wissen, das hier zum Tragen kommt, ist die Einsicht, dass Lernen kein allein rezeptiver Akt sein kann, sondern dass man sich das zu Lernende aneignen muß. Lernen verlangt nach Kreativität. Darum ist die Jonaerzählung am Ende nicht rund, sondern offen. Rund wird sie erst, wenn der Hörer in den Prozess des Erzählens einsteigt, wenn er die Erzählung zu Ende erzählt.

4. Zur Theologie

Zum Schluss wollen wir noch kurz darüber nachdenken, was der Erzähler seinen Hörern oder Lesern eigentlich beibringen will.

Will man die Botschaft auf einen Merksatz bringen, so lautet der: *Hast du dir eigentlich schon mal Gedanken über die Konsequenzen deines Bekenntnisses gemacht?*

Und diese Frage zielt in zwei Richtungen:

Zum einen wird das Bekenntnis des Jona zu Gott, dem Schöpfer, ausgelegt. Dieses Bekenntnis, zur Zeit der Abfassung des Büchleins etwa im 4. Jh. ein überaus populäres Bekenntnis, beinhaltet nach der Auffassung des Schreibers das Gottsein des Gottes Israels nicht allein für sein erwähltes Volk, sondern auch für die Ausländer. Gott vermag auch in fernen Ländern zu handeln. Israel hat das erlebt, als Gott sein Volk aus der babylonischen Gefangenschaft zum Zion zurückgeführt hat. Besonders eindrücklich spricht Deuterosejasaja davon. Gott vermag aber im Ausland nicht nur an *seinem* Volk, sondern auch an *fremden* Menschen zu handeln. Und um das eindrücklich zu machen, wählt der Erzähler ausgerechnet die Erzfeinde Israels als Beispiel. *Wenn du Gott als Schöpfer und Herrn der ganzen Welt bekennst, dann bekennst du dich auch dazu, dass dieser Gott nicht für dich allein, sondern auch für alle anderen Völker Gott ist, jedenfalls Gott sein kann und will.* Sagt der Erzähler.

Und zum anderen wird das Bekenntnis zu Gottes Barmherzigkeit ausgelegt: Barmherzig und gnädig ist der Herr, geduldig und von großer Güte. *Willst du das wirklich?,* fragt der Erzähler nicht ohne Hintergedanken, und er führt dem Leser die Konsequenzen des Bekenntnisses drastisch vor Augen. Denn dieses Bekenntnis wiegt schwerer als das Bekenntnis zu Gottes Gerechtigkeit. Gerecht wäre es gewesen, wenn Gott – wie durch Jona angekündigt – Ninive vernichtet hätte. Und insofern hat Erhard Blum durchaus Recht: Jona „eifert ... um die Ehre JHWHs ..., dessen Treue zu sich selbst er annahm.“³¹ Aber Gott ist nicht

in erster Linie gerecht, er ist barmherzig und gnädig. Selbst gegenüber den Menschen, die Israel das schlimmste angetan haben, was man sich vorstellen kann; selbst gegenüber den Assyrern, deren Brutalität nach mehr als 350 Jahren noch sprichwörtlich ist, ist Gott barmherzig. *Kannst du das aushalten? Willst du das wirklich?*

Verbindet die Didaktik des Jonabuches diese Erzählung bezüglich der Sprachform mit den Gleichnissen Jesu, so liegt auch die Verkündigung des Buches in dieser Hinsicht auf einer Ebene mit den Worten des Mannes aus Nazareth. *Gott läßt seine Sonne für die Bösen wie für die Guten scheinen, und er läßt es regnen für Fromme und Gottlose,* heißt es in der Bergpredigt (Mt 5,45).

Und bis heute sind *auch wir* durch Jona und Jesus gefragt: *Können wir das aushalten? Wollen wir das wirklich?*

Anmerkungen

1. Der nachstehende Aufsatz ist die um Anmerkungen erweiterte Fassung meiner Antrittsvorlesung im Fach Altes Testament, die ich am 27. Mai 1998 an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn gehalten habe. Ich grüße mit diesem Aufsatz meinen Freund Harald Schroeter, mit dem zusammen ich im Wintersemester 1995/96 den Profeten Jona im hermeneutischen Seminar behandelt habe. Der Vortragscharakter ist beibehalten worden. Die Auseinandersetzung mit der Literatur beschränkt sich deshalb auf das Notwendigste.
2. Vgl. die Zusammenstellung der Forschungspositionen bei Rüdiger Lux, Jona, FRLANT 162, Göttingen 1994, 48ff.
3. Rüdiger Lux, Jona 54 Anm. 221.
4. Hans Walter Wolff, Dodekapropheten 3, Obadja und Jona, BK AT XIV/3, Neukirchen-Vluyn 1977.
5. Rüdiger Lux, Jona 54 – So auch schon Hans Walter Wolff, Studien zum Jonabuch, BSt 47, Neukirchen-Vluyn 1965, 52ff, mit Hinweis auf Gerhard von Rad und E. Haller.
6. Uriel Simon, Jona, SBS 157, Stuttgart 1994, 86.
7. Vgl. Hans Walter Wolff, Obadja und Jona 92.
8. Vgl. Gerhard von Rad, Der Prophet Jona, Nürnberg 1950, 3.
9. Erhard Blum, Das Buch Jona, in: Hans Vilmar Geppert (Hg.), Große Werke der Literatur II, Augsburg 1991, 9.
10. Vgl. die Begründung der Gliederung bei Rüdiger Lux, Jona, 82ff. Ebd. 85 heißt es: „Und diesmal hat er ganz offensichtlich seine Lektion gelernt.“
11. Vgl. zum Jonapssalm zuletzt Hermann J. Opgen-Rhein, Jonapssalm und Jonabuch, SBB 38, Stuttgart 1997.
12. Vgl. die Sammlung der Argumente bei Hans Walter Wolff, Obadja und Jona 104f.
13. Friedemann Golka, Jona, Calwer Bibelkommentare, 1991, 67f, stellt im Anschluß an Jonathan Margonet, Form and Meaning, BET 2, Frankfurt 1976, Parallelen zum Jonapssalm aus dem Psalter zusammen.
14. Insofern kann ich Rüdiger Lux, Jona passim, nicht zustimmen, wenn er bei Jona eine wirkliche Bekehrung vermutet.
15. Zur Bedeutung von *qiqajon* vgl. Hans Walter Wolff, Jona 143f; HAL 1027.
16. Vgl. im Hinblick auf das Jonabüchlein Rüdiger Lux, Jona 57-65, und die dort referierte Literatur.
17. Ingo Baldermann, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 182ff.
18. Ingo Baldermann, Didaktik 183 (Hervorhebungen von mir).
19. Ebd.
20. Ingo Baldermann, Didaktik 182.
21. A. a. O. 185.
22. Vgl. einerseits die Auslegung des Jonabuches durch Hans Walter Wolff passim, andererseits Siegfried Herrmann, Hans Walter Wolffs Verständnis des Buches Jona, in: *Ders., Gesammelte Studien zur Geschichte und Theologie des Alten Testaments*, TB 75, München 1986, 221-231. Auf der Linie Hans Walter Wolffs liegt neuerdings auch die Kommentierung von Friedemann W. Golka, Jona.
23. Vgl. hierzu Hartmut Gese, Jona ben Amittai und das Jonabuch, TheolBeitr 16 (1985), 256-272.
24. Hierzu ausführlich Werner H. Schmidt, Exodus, BK AT III/1, Neukirchen-Vluyn 1988, 123ff.
25. Vgl. Hans Walter Wolff, Obadja und Jona 88; Friedemann W. Golka, Jona 52; Uriel Simon, Jona 82, mit Hinweis auf Ez 27,8f.
26. Friedemann W. Golka, Jona 68ff.
27. Friedemann W. Golka, Jona 77, führt hingegen aus: „Der Verfasser meint damit nicht, daß Jona nur eine Tagesreise weit in die Stadt geht, also immer noch seinen Auftrag zu sabotieren sucht. Wie man aus dem Ergebnis ersehen kann, ist eine Tagesreise völlig ausreichend, damit sich seine Botschaft in Windeseile in der ganzen Stadt verbreiten kann.“ Doch besteht m. E. die Pointe gerade in diesem Kontrast von Jonas Lustlosigkeit und dem, was Ninive (und JHWH) daraus machen. Wegen Ninives großem Eifer genügt selbst der schwache Anstoß durch Jonas Predigt, um einen solchen Effekt zu erzielen.
28. Hier liegt die Berechtigung der Warnung von Rüdiger Lux, Jona 138f Anm. 201: „Die Ausleger ... setzen voraus, daß der jeweilige Adressat über die gleiche Sammlung von Texten verfügte, wie sie dem heutigen Interpreten zur Verfügung steht, daß er eine präzise Kenntnis der sprachlichen Eigenheiten hatte, die es ihm ermöglichte, die jeweiligen Bezüge zu realisieren.“
29. Vgl. a. Joel 2,13; Ps 86,15; 103,8; 145,8 und dazu Hermann Spieckermann, „Barmherzig und gnädig ist der Herr...“, ZAW 102 (1990), 1-18, und Erhard Blum, Das Buch Jona 14.
30. Friedemann W. Golka, Jona 91. Vgl. hierzu auch Jürgen Ebach, Kassandra und Jona, Frankfurt 1987.
31. Erhard Blum, Das Buch Jona 16.

Buchbesprechungen

I.N.R.I., hrsg. von Serge Bramly, Bettina Rheims, Gina Kehayoff Verlag, München 1998, 220 S. mit Klapptafeln und 220 Farbabbildungen, 128,- DM. (Für die französische Ausgabe dieses Fotobuches braucht man nur 119,- Franc zu zahlen)

Ein ungewöhnliches Buch, das die französische Starfotografin Bettina Rheims und der religionskundige Literat und Fotograf Serge Bramly auf den Markt der Bild- und Erzählmöglichkeiten gebracht haben. Nach dreijähriger Suche nach Motiven und Worten für den Weg Jesu von dessen Geburt über seinen Lebens- und Leidensweg bis hin zu seiner Auferstehung, legt das Autorenpaar nun dem Betrachter und Leser ein Buch vor Augen, in dem Bekanntes in neuem Licht und Vertrautes aus neuen Perspektiven gezeigt wird. Künstler vergangener Jahrhunderte bis in die Gegenwart hinein haben unsere Sehgewohnheiten beeinflusst mit ihren Darstellungen von der Geburt Jesu im Stall oder in der Höhle, mit Motiven zwischen Bethlehem und Golgata. Insofern schliessen sich die Bilder und Worte dieses Buches diesem Reigen der Vergegenwärtigungs- und Aktualisierungsversuche der biblischen Botschaft unmittelbar an. Auch dass die Fotografien und eine narrative Aufnahme der Überlieferungen vom Kommen und Gehen, Sterben und Auferstehen Jesu sich in diesem Buch die Hand reichen, stellt nichts wirklich Neues dar. Doch gibt es bis jetzt kein in solch konsequenter Weise durchkomponiertes Werk, das in vielfältigen Facetten und in einem eigenwilligen Zusammenspiel von Ikonographie, religiöser Volksfrömmigkeit und populärer Fotokunst unsere Sehgewohnheiten durchkreuzt und zu neuem Hinschauen und Hinhören anregt. Ein Hinsehen auf die vorgelegten Bilder und ein Hinhören auf die Nacherzählung des Lebens Jesu freilich, das durch die Bilderflut und den Wortschwall gegenwärtiger Wirklichkeitskonstruktionen hindurch ein Sehen und Hören auf die Botschaft hinter den Botschaften eröffnen kann. Wer gerne dem Konsum von schnellen Bildfolgen frönen möchte, dem wird dieses Buch verschlossen bleiben. Wer sich Zeit nimmt, seinen An- und Aufregungen durch die Bild- und Textarrangements nachzuspüren, dem kann sich eine bewegte Auseinandersetzung mit dem Buch genauso wie mit den eigenen vertrauten Seh- und Lesarten der Jesusgeschichte eröffnen. Für eine Erkundungsbewegung des Lebens Jesu im Religionsunterricht lassen sich ausgewählte Bild- und Textzitate dann sinnvoll nutzen, wenn diese nicht als Motivationsgag verbraucht werden und auf eine Anbiederung an eine den SchülerInnen zugeschriebene vermeintliche Sensationsschere verzichtet wird.

Carsten Mork

Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe. Christiane-B. Julius, Tessen v. Kameke, Thomas Klie, Anita Schürmann-Menzel, Loccum 1999, 28,00 DM

Dieses Buch will nicht gelesen, sondern benutzt werden! Das fröhliche Gesicht des Jungen auf dem Foto S. 57, der auf einer Kanzel Leseübungen macht, spricht mich an und überzeugt mich auf der Stelle davon, dass das, wozu das Buch anleiten will, Sinn macht! Auch anderen Leserinnen und Lesern wird es so gehen: Beim Durchblättern wird zuerst der Materialteil mit seiner übersichtlichen, informativen und schönen Aufmachung gesichtet. Und die Leserin möchte gern Benutzerin werden und mit Hilfe der zusammengestellten methodischen Bausteine eine Kirchenerkundung durchführen. Hierzu eine pragmatische Anmerkung: In einem benutzerfreundlichen DIN A4-Ordner ließe es sich mit dieser *Praxishilfe* besser arbeiten! Zum Aufbau: Das Buch beginnt mit einem 27-seitigen allgemeinen Theorieteil zu Kirchenpädagogik. Daran schließen sich drei Materialteile an: Materialteil I bietet 52 methodische Bausteine für eine Kirchenerkundung, in Materialteil II sind drei ausgearbeitete Kirchenbegehungen zusammengestellt, und in Materialteil III finden sich Mal- und Kopiervorlagen für die Durchführung von Kirchenerkundungen.

Nun fängt die benutzungsorientierte Leserin doch vorne an zu lesen. Diese *Praxishilfe* ist der zweite Band eines kirchenpädagogischen Doppelwerkes. Bd. 1 "Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen" erschien vor einem Jahr und diskutiert die theologische und soziologische Bedeutung des Kirchenraums in der heutigen Gesellschaft. Kirchenpädagogik als eine Weise, Menschen einen Zugang zu vergessenen christlichen Traditionen zu vermitteln, wird in dieser Diskussion positiv eingeordnet. Folglich erscheint jetzt mit Bd. 2 die vorliegende *Praxishilfe*, um kirchenpädagogische Praxis zu verbreiten. Die drei von verschiedenen AutorInnen verfaßten Aufsätze zu Beginn wollen theoretische Impulse für eine sachgemäße Benutzung der zusammengestellten Materialien bieten. Im ersten Aufsatz gibt Tessen von Kameke eine allgemeine Einführung: Kirchenpädagogik "will Religion erschließen, indem sie ihre Räume erschließt. (...) Die Fremdheit gegenüber dem Raum wird dabei nicht als Tribut, sondern als Kapital begriffen, das die Chance des Stauens, des Erkenntnisgewinns und der Begeisterungsfähigkeit birgt." (S. 13) Erfreulicherweise ermutigt der Autor die Leserinnen und Leser, eine Kirchenerkundung auf

der Schnittstelle zwischen schulischer Pädagogik und Gemeindeleben bewusst als Einladung zum christlichen Glauben zu gestalten, so dass ein gemeinsames Lied, das schweigende Entzünden von Kerzen, Verlesen von christlichen Texten und ein Abschlußgebet ihren Platz haben können. Genauso erfreulich finde ich, dass er dabei Aufmerksamkeit fordert, die Schwelle zwischen "Religion kennen lernen" und "Religion erleben" zu beachten und in bedachter Weise zu überschreiten. Ruth Görmandt beschreibt in ihrem Aufsatz über Didaktik, dass die Begegnung mit einem Kirchenraum und darüberhinaus mit den christlichen Bedeutungsgehalten seines Bild- und Raumprogramms durch kirchenpädagogische Vermittlung intensiver und das Lernen umfassender ist. Der in Wahrnehmung, Verstehen und Aneignung aufgeklärte Begegnungsprozeß bei einer Kirchenerkundung bringt Ziele kirchenpädagogischer Arbeit nahe. "Welche Erfahrungen aus meinem Leben werden durch bestimmte christliche Inhalte angesprochen?" Fragen dieser Art werden sinnlich-emotional und kognitiv erschlossen und die christlichen Traditionen für die Lernenden individuell relevant.

Christiane B. Julius will für die Besonderheit des Kirchenraums als Unterrichtsort sensibilisieren mit Hilfe des Inszenierungsbegriffs: In einer Kirche wird "die Religion (...) kirchenpädagogisch in Szene gesetzt, nicht mehr rein ihrem Inhalt nach entfaltet, sondern sie wird in einer bestimmten Form auch sinnlich erfahrbar." (S. 27) Der Kirchenraum gibt mit seiner Architektur und durch die Weise des gottesdienstlichen Gebrauchs eine Struktur vor, die im Unterrichtsprozeß umgesetzt werden kann. Eine Kirche bietet als Lernort andere Lernmöglichkeiten als ein Klassenzimmer oder Vortragsraum: Der Raum bietet an, Elemente von Liturgie oder Feier, z. B. Stille und Klänge, Rufe und Gesänge aufzunehmen. Andersherum wären Arbeitsmaterial wie Stifte und Schreibblock dem Raum unangemessen und darum sparsam zu verwenden. Die Autorin gliedert kirchenpädagogisches Handeln in vier Phasen: Annähern, Entdecken, Vertiefen und Ablösen.

Dieser erste theoretische Teil gibt viele Impulse für theologisches und pädagogisches Nachdenken. Kirchenpädagogisches Handeln erfordert Sensibilität im Umgang mit Gruppen und wache Ohren und Augen für Aneignungsprozesse von Kindern und Erwachsenen. In Anbetracht des Schwerpunkts dieses Buches auf dem Materialteil sind mir aber die Anknüpfungsmöglichkeiten der Praxis an die Theorie nicht deutlich genug erarbeitet. Aus den theoretischen Darstellungen ergeben sich viele Konsequenzen für die Benutzerinnen und Benutzer. Die müssen sie aber größtenteils in Eigenleistung ziehen. Deutliche benutzerorientierte Hinweise in der Art von Anm. 21

(S. 24), würden helfen, die Praxisrelevanz der gelesenen Theorie zu erkennen. Dazu leuchtet mir nicht ein, dass dieses Buch, das eine Praxis-Hilfe sein will, gleich drei theoretische Zugänge zur Bedeutung des Kirchenraums aufzeigen muss. Zwar ist die Stärke der Arbeit dieses AutorInnenteams anzuerkennen: Das Werk ist praktisch reflektiert und erprobt. Aber die Aufsätze im Theorieteil nehmen nicht Bezug aufeinander, sondern beleuchten die Kirchenpädagogik von oft nur geringfügig verschiedenen Fragestellungen her. Das erschwert es den Benutzerinnen und Benutzern zusätzlich, gewonnene Einsichten in die Praxis umzusetzen.

Im ersten Materialteil werden Übungen mit Hilfe von Fotos beschrieben. Eine Übersicht gibt an, welche Sinne angesprochen werden, ob die Übung ruhig oder bewegt verläuft und

auf welche Weise die Aneignung des Lernstoffs geschieht (erkunden/erleben/wissen). Die vier Kategorien, in die die Übungen eingeordnet sind (annähern, entdecken, vertiefen, ablösen), helfen ebenfalls, eine sinnvolle Auswahl und Anordnung dieser "Bausteine" einer Kirchenerkundung zu treffen. Lieder von Siegfried Macht ergänzen die Sammlung. Exemplarisch lernen kann man beim Lesen von Materialteil II. Die kommentierten Textabläufe einer liturgischen Kirchenbegehung (C. Ricker, T. Klie) und der Schulunterrichtseinheit "Ein Tag im Leben eines Mönchs" (M. Küsell) zeigen Möglichkeiten kirchenpädagogischer Praxis. Die dritte "Begehung", eine Andacht zu Psalm 84 von Anita Schürmann-Menzel, gibt den anschaulichen Impuls, den Kirchenraum als *Predigttext* zu nutzen und seine Aussagen zu deuten.

Reichlich und die Verschiedenheit der Sinne berücksichtigendes Anwendungsmaterial findet sich im Materialteil III: Ausgewählte Gebete und Segensworte, eine beeindruckende Vertonung von Psalm 23 durch S. Macht, Malvorlagen für Kirchenfenster, Vorlagen für Erkundungsbögen u.a. bilden den hilfreichen Abschluss des Materialteils.

Das Literaturverzeichnis ist mit 107 Angaben umfassend, aber eine Unterteilung in Rubriken fehlt. Praxisberichte und Materialsammlungen stehen neben praktisch-theologischen Grundlagenwerken, und die Orientierung allein am Titel führt nicht immer weiter. Am Ende des Buches finden sich Kontaktadressen für Kirchenpädagogik, über die Fragen geklärt werden können.

Susanne Dreyer

Veranstaltungshinweise

TREFFPUNKTE "HERBST"

Treffpunkt

Thema: **Zeitenwende – Wendezeit?**

15. bis 16. Oktober 1999

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

KONFERENZEN

Themen und Inhalte werden mit gesonderten Einladungen bekannt gegeben.

Regionaler Beirat der Region Diepholz-Nienburg

Planungsgespräche zur regionalen Lehrerfortbildung

30. September 1999

ab 10.00 Uhr

Leitung: Inge Lucke/Ulrich Römhild

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

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

17. bis 18. September 1999

Leitung: Bernd Abesser/Dr. Werner Läden

Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften

Für Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen, Orientierungsstufen, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

27. bis 29. September 1999

Leitung: Inge Lucke

Jahreskonferenz Gymnasien

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

2. bis 3. Dezember 1999

Leitung: Dr. Michael Wermke

Konferenz für Gymnasialdirektorinnen und Gymnasialdirektoren

4. bis 5. November 1999

Leitung: Dr. Michael Wermke

OLKR Ernst Kampermann

Die Medien und die neuen Mythen als Thema im Religionsunterricht

Für Fachleiterinnen und Fachleiter, Fachberaterinnen und Fachberater für evangelische und katholische Religionslehre an Gymnasien

8. bis 10. November 1999

Leitung: Eva Illius/Alfred Weymann/Dr. Michael Wermke

Tagung der Schulausschußvorsitzenden der Kirchenkreise der ev. luth. Landeskirche Hannover

22. bis 23. November 1999

Leitung: Inge Lucke

Austausch über Projekte zur Vernetzung von Schule und Kirche

Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz

Für Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren, Dezernentinnen und Dezernenten aus den Bezirksregierungen

23. bis 24. November 1999

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bernd Abesser/Ulrich Kawalle

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen

Für Schulleiterinnen und -schulleiter an Sonderschulen und Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen

1. bis 2. Dezember 1999

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE VERANSTALTUNGEN

Meditatives Tanzen in Kirche, Schule und Gemeinde

„Lobet ihn mit Pauken und Reigentanz“ (Psalm 150)

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und für kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

11. September 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

8. bis 10. Oktober 1999

Freitag, 14.30 Uhr bis Sonntag, 13.00 Uhr

27. November 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

Leitung: Silke Deyda/Ulrike Pagel-Hollenbach

Schule und Gemeinde: Verschwindet die „Jugend“?

NLI-Nr. 99.38.29

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und für kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

20. bis 22. September 1999

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Thomas Klie

Religionsunterricht im Zeitalter der Digitalisierung

NLI-Nr. 99.41.29

Für Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen, in Integrationsklassen und in der Sekundarstufe I

15. bis 17. Oktober 1999

Leitung: Dietmar Peter

Auslandskurs: Odessa/Krim

Popen, Rabbis und Kosaken – Religion, Kirche und Gesellschaft in der Ukraine

Für Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulformen (begrenzte Teilnehmerzahl)

22. bis 31. Oktober 1999

Leitung: Dr. Michael Wermke/Thomas Klie

Vassilij E. Ivanov (St. Petersburg)

Vorbereitungstreffen: 18. September 1999 (ab 11.00 Uhr)

Nachbereitungstreffen: 20. November 1999 (11.00 bis 19.00 Uhr)

Teilnehmergebühr: 1.900,- DM

Theologische Grundfragen – Die Bergpredigt in einer veränderten Welt

NLI-Nr. 99.43.29

Für evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer und katechetische Lehrkräfte aller Schulformen

29. bis 31. Oktober 1999

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

Das Alte Testament im Film**„Das Paradies in Hollywood“**

Für Lehrkräfte aller Schulformen, die katholischen oder evangelischen Religionsunterricht erteilen

3. bis 5. November 1999

Leitung: Prof. Dr. Christoph Dohmen

Aloys Lögnering

Inge Lucke/Alfred Reif

Ort: Haus Ohrbeck, Georgsmarienhütte

Didaktik des Wunderbaren – Wundergeschichten als Themen des Religionsunterrichts

NLI-Nr. 99.45.29

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

8. bis 11. November 1999

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

**STUDENTTAGUNGEN, SYMPOSIEN
UND EXPERTENTAGUNGEN****Sonderpädagogisches Colloquium****Zwischen Biographie und Kultur – Skizzen eines theologisch verantworteten
Bildungskonzepts für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen**

19. bis 21. November 1999

Leitung: Dietmar Peter

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Pädagogische Studienkommission

26. bis 27. November 1999

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

ELEMENTARPÄDAGOGIK**„Es war einmal“****Biblische und andere Geschichten erzählen**

Für Erzieherinnen und Erzieher

11. bis 13. Oktober 1999

Leitung: Marianne Schmidt/Martin Küsell

In Zusammenarbeit mit der Landeskirchlichen Fachberatung. Anmeldung dort.

Zwischen Cafeteria und Kapelle**Offener Kindergarten und Religionspädagogik**

Für Erzieherinnen und Erzieher

15. bis 19. November 1999

Leitung: Martin Küsell/N.N.

In Zusammenarbeit mit der Landeskirchlichen Fachberatung. Anmeldung dort.

Forthbildungen der Zentrale in einer Region (ZieR)**Sprengel Calenberg-Hoya u. Hannover-Land****Feuer und Wind**

Pfingsten in der Kindertagesstätte

5. bis 6. Oktober 1999

Leitung: Marianne Schmidt/Martin Küsell

Ort: RPI Locom

In Zusammenarbeit mit der landeskirchlichen Fachberatung. Anmeldung dort.

Sprengel Göttingen**Josef, David & Co.**

Geschichten des Alten Testaments in der Kindertagesstätte

2. bis 3. November 1999

Leitung: Martin Küsell

Ort: Studienseminar Göttingen

In Zusammenarbeit mit der landeskirchlichen Fachberatung. Anmeldung dort.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SONDERSCHULE**Religionsunterricht im Zeitalter der Digitalisierung**

NLI-Nr. 99.41.29

Für Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen, in Integrationsklassen und in der Sekundarstufe I

15. bis 17. Oktober 1999

Leitung: Dietmar Peter

Sonderpädagogisches Colloquium:**Zwischen Biographie und Kultur – Skizzen eines theologisch verantworteten
Bildungskonzepts für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen**

19. bis 21. November 1999

Leitung: Dietmar Peter

Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen

Für Schulleiterinnen und -schulleiter an Sonderschulen und Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen

1. bis 2. Dezember 1999

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

Das Thema wird in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE**Referendarstagungen**

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

8. bis 9. November 1999

25. bis 26. November 1999

Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS

Kursfolge: Wege in die Stille – Wege zur Mitte

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelische Religionsunterricht erteilen. Fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursfolge.

Leitung: Inga Brüggemann/Lena Kuhl

Die Kursfolge umfaßt vier Blöcke in einem Zeitraum von zwei Jahren.

Kurs II

NLI-Nr. 99.46.29

Gegenstandsbezogene Übungen als Wege in die Stille

16. November (17.00 Uhr) bis 20. November 1999 (16.00 Uhr)

**RELIGIONSUNTERRICHT IN DER
ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE****Referendarstagungen**

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

8. bis 9. November 1999

25. bis 26. November 1999

Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS

Religionsunterricht im Zeitalter der Digitalisierung

NLI-Nr. 99.41.29

Für Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen, in Integrationsklassen und in der Sekundarstufe I

15. bis 17. Oktober 1999

Leitung: Dietmar Peter

**RELIGIONSUNTERRICHT
IN BERUFSBILDENDEN SCHULEN****Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen**

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

17. bis 18. September 1999

Leitung: Bernd Abesser/Dr. Werner Läden

Supervision und Berufsschulunterricht

NLI-Nr. 99.43.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen erteilen; Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren; Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone

25. bis 29. Oktober 1999 (Ferienkurs)

Leitung: Bernd Abesser/Petra Kretschmer-Hobrecht

Referendarstagung

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

15. bis 17. November 1999

Leitung: Bernd Abesser/Dr. Michael Wermke

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz

Für Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren, Dezernentinnen und Dezernenten aus den Bezirksregierungen

23. bis 24. November 1999

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bernd Abesser/Ulrich Kawalle

RELIGIONSUNTERRICHT IN GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN

Jahreskonferenz Gymnasien

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

2. bis 3. Dezember 1999

Leitung: Dr. Michael Wermke

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Fragment und Rechtfertigung

NLI-Nr. 99.40.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen evangelische oder katholische Religionslehre unterrichten

6. bis 8. Oktober 1999

Leitung: Dr. Michael Wermke/Ewald Wirth

Konferenz für Gymnasialdirektorinnen und Gymnasialdirektoren*

4. bis 5. November 1999

Leitung: Dr. Michael Wermke

OLKR Ernst Kampermann

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Die Medien und die neuen Mythen als Thema im Religionsunterricht*

Für Fachleiterinnen und Fachleiter, Fachberaterinnen und Fachberater für evangelische und katholische Religionslehre an Gymnasien

8. bis 10. November 1999

Leitung: Eva Illius/Alfred Weymann/Dr. Michael Wermke

Didaktik des Wunderbaren – Wundergeschichten als Themen des Religionsunterrichts

NLI-Nr. 99.45.29

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

8. bis 11. November 1999

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Das Eigene und das Fremde

Orte und Räume der Wahrnehmung und Begegnung

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelische Religion unterrichten

8. bis 12. November 1999

Leitung: Wilhelm Behrendt/Dr. Rainer Grimm

Referendarstagung

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

15. bis 17. November 1999

Leitung: Bernd Abesser/Dr. Michael Wermke

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Das Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie

NLI-Nr. 99.47.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen evangelische Religion, Biologie oder Politik unterrichten

24. bis 26. November 1999

Leitung: Anita Schröder-Klein/Dr. Michael Wermke

VIKARIATSKURSE

Leitung: Thomas Klie

Vikariatskurs

56/2 Celle/Hildesheim

06. bis 17. 09. 1999

57/1 Loccum/Hermannsburg

27. 09. bis 01.10.1999

KONFIRMANDENARBEIT

Religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Teil II

22. bis 24. September 1999

Teil III

11. bis 13. Oktober 1999

Teil IV

8. bis 10. November 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

Meditation in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

13. bis 15. September 1999

Leitung: Carsten Mork

Pfarrkonvent Kirchenkreis Walsrode in Verden

(geschlossener Teilnehmerkreis)

20. bis 21. September 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

Weiterbildung Biblisches Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

(Kurs D/geschlossene Teilnehmergruppe)

22. bis 24. September 1999

Leitung: Carsten Mork

KU-Kongreß in Alfeld

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone aus den Kirchenkreisen Alfeld/Bockenem/Peine-Ölsburg

28. September 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

KU-Kongreß in St. Andreasberg

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone aus den Kirchenkreisen Osterode/Clausthal/Herzberg

29. September 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

KU-Tage in Cuxhaven

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone aus dem Kirchenkreis Cuxhaven

„Die Gemeinde kennenlernen“ – Praktika in der Konfirmandenarbeit

4. bis 5. Oktober 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

KU-Kongress in Hildesheim

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone aus dem Kirchenkreis Hildesheim

7. Oktober 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

Pfarrkonvent für den Kirchenkreis Hann.-Münden

(geschlossener Teilnehmerkreis)

18. bis 22. Oktober 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

KU-Kongress

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone aus den Kirchenkreisen Syke/Verden/Hoya

18. November 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

Weiterbildung Biblisches Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

(Kurs E/geschlossene Teilnehmergruppe)

22. bis 24. November 1999

Leitung: Carsten Mork

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNGEN

Meditatives Tanzen in Kirche, Schule und Gemeinde

„Lobet ihn mit Pauken und Reigentanz“ (Psalm 150)

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

11. September 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

8. bis 10. Oktober 1999

Freitag, 14.30 Uhr bis Sonntag, 13.00 Uhr

27. November 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

Leitung: Silke Deyda/Ulrike Pagel-Hollenbach

Religionsunterricht im Zeitalter der Digitalisierung

NLI-Nr. 99.41.29

Für Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen, in Integrationsklassen und in der Sekundarstufe I

15. bis 17. Oktober 1999

Leitung: Dietmar Peter

SCHULE UND GEMEINDE

Schule und Gemeinde: Verschwindet die „Jugend“?

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

NLI-Nr. 99.40.29

20. bis 22. September 1999

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Pädagogischer Tag der Region Diepholz-Nienburg

Grundschule und Sekundarstufe

11. Oktober 1999

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Inge Lucke

Meditatives Tanzen in Kirche, Schule und Gemeinde „Lobet ihn mit Pauken und Reigentanz“ (Psalm 150)

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen.
Die Entscheidung für die Teilnahme an der gesamten Fortbildungsreihe (von Mitte '99 bis Mitte 2000) kann nach dem ersten Einführungsnachmittag am 11. September '99 erfolgen.

Termine bis Ende '99:

11. September 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

8. bis 10. Oktober 1999

Freitag, 14.30 Uhr bis Sonntag, 13.00 Uhr

27. November 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

Leitung: Silke Deyda/Ulrike Pagel-Hollenbach

Für diese Fortbildungsreihe wird eine Kostenbeteiligung erhoben. Für die einzelnen Tage jeweils 50,- DM, für das Wochenende 120,- DM.

Tagung der Schulausschufsvorsitzenden der Kirchenkreise der ev. luth. Landeskirche Hannovers

22. bis 23. November 1999

Leitung: Inge Lucke

Austausch über Projekte zur Vernetzung von Schule und Kirche

Projekt zur Vernetzung von Schule und Gemeinde „Stille und Meditation“

24. November 1998

Leitung: Inge Lucke

Ort: Uelzen

Pfarrkonvent für den Kirchenkreis Hann.-Münden

(geschlossener Teilnehmerkreis)

18. bis 22. Oktober 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

KU-Kongress

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone aus den Kirchenkreisen Syke/Verden/Hoya

18. November 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

Weiterbildung Biblisches Rollenspiel in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

22. bis 24. November 1999

Leitung: Carsten Mork

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNGEN

Religionsunterricht im Zeitalter der Digitalisierung

NLI-Nr. 99.41.29

Für Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen, in Integrationsklassen und in der Sekundarstufe I

15. bis 17. Oktober 1999

Leitung: Dietmar Peter

Meditatives Tanzen in Kirche, Schule und Gemeinde

„Lobet ihn mit Pauken und Reigentanz“ (Psalm 150)

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

Die Entscheidung für die Teilnahme an der gesamten Fortbildungsreihe (von Mitte '99 bis Mitte 2000) kann nach dem ersten Einführungsnachmittag am 11. September '99 erfolgen.

11. September 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

8. bis 10. Oktober 1999

Freitag, 14.30 Uhr bis Sonntag, 13.00 Uhr

27. November 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

Leitung: Silke Deyda/Ulrike Pagel-Hollenbach

Für diese Fortbildungsreihe wird eine Kostenbeteiligung erhoben. Für die einzelnen Tage jeweils 50,- DM, für das Wochenende 120,- DM.

SCHULE UND GEMEINDE

Schule und Gemeinde: Verschwindet die „Jugend“?

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

NLI-Nr. 99.40.29

20. bis 22. September 1999

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Thomas Klie

Pädagogischer Tag der Region Diepholz-Nienburg

Grundschule und Sekundarstufe

11. Oktober 1999

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Inge Lucke

Meditatives Tanzen in Kirche, Schule und Gemeinde

„Lobet ihn mit Pauken und Reigentanz“ (Psalm 150)

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

Die Entscheidung für die Teilnahme an der gesamten Fortbildungsreihe (von Mitte '99 bis Mitte 2000) kann nach dem ersten Einführungsnachmittag am 11. September '99 erfolgen.

Termine bis Ende '99:

11. September 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

8. bis 10. Oktober 1999

Freitag, 14.30 Uhr bis Sonntag, 13.00 Uhr

27. November 1999, 14.00 bis 20.00 Uhr

Leitung: Silke Deyda/Ulrike Pagel-Hollenbach

Für diese Fortbildungsreihe wird eine Kostenbeteiligung erhoben. Für die einzelnen Tage jeweils 50,- DM, für das Wochenende 120,- DM.

Projekt zur Vernetzung von Schule und Gemeinde

„Advent und Weihnachten“

10. November 1999

Leitung: Inge Lucke

Tagung der Schulausschufsvorsitzenden der Kirchenkreise der ev. luth. Landeskirche Hannovers

22. bis 23. November 1999

Leitung: Inge Lucke

Austausch über Projekte zur Vernetzung von Schule und Kirche

Projekt zur Vernetzung von Schule und Gemeinde

„Stille und Meditation“

24. November 1998

Leitung: Inge Lucke

Ort: Uelzen

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

Schriftleitung, Graphik und Layout: Dr. 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.rpi-loccum.de>

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

Bankverbindung: Sparkasse Loccum, Kto.Nr. 222 000, BLZ 256 515 81

Auflage: 10.500

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Bernd Abesser, Aachener Str. 4, 30173 Hannover
Gisela Förster, Schweidnitzer Str. 18, 38350 Helmstedt
Klaus Grünwaldt, Hauptstr. 14, 27446 Selsingen
Thomas Klie, Kreuzhorst 2a, 31547 Rehburg-Loccum
Joachim Kreter, Vor der Höhe 17, 31535 Neustadt
Elke Lammert-Oehlerking, Haasemannstr. 4, 30449 Hannover
Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau/Weser
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum
Kurt Rehkopf, Lange Str. 42-44, 31515 Wunstorf
Stephan Schaede, Schlesierweg 4, 49457 Drebber
Dr. Helmut Schirmer, Hunteweg 31, 26203 Hundsmühlen
Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen
Dr. Michael Wermke, Am Walzwerk 13, 31226 Peine
Rainer Goltermann, Büchnerstr. 8, 49406 Barnstorf
Susanne Dreyer, Dorfstr. 16, 31226 Peine

H 7407 F

Wechsel im Bischofsamt

Wir möchten mit Ihnen feiern!



Dr. Margot Käßmann

**Samstag
04.09.1999**

zwischen Marktkirche
und altem Rathaus in Hannover

14.00 Uhr

Vorprogramm
und offenes Singen

15.00 Uhr

Gottesdienst in der Marktkirche
Einführung von Landesbischöfin
Dr. Margot Käßmann
Verabschiedung von Landesbischof
D. Horst Hirschler
Großbildleinwand auf dem Marktplatz

16.30 Uhr

Fest um die Marktkirche
Gospel- und Posaunenchor
Jazz Band Lothar Krist
Essen und Trinken
Viele weitere Überraschungen



D. Horst Hirschler



*evangelisch
aus gutem Grund*

Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers