

Loccumer Pelikan

4/02

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Glaubensarbeit –
Bildungsarbeit

Rogier van der Weyden
Bladelin-Altar

Ich steh an deiner
Krippe hier ...

Elisas Bären

Experimentelle
Exegese

Kirchenpädagogik

Traditionsabbruch
im Spiegel
symboldidaktischer und
semiotischer Konzepte

Das
Jahresprogramm
2003 des
RPI Loccum



Bernhard Dressler	Editorial	169
<i>grundsätzlich</i>		
Wolfgang Vögele	Glaubensarbeit - Bildungsarbeit	171
<i>praktisch</i>		
Gerhard Ringshausen	Rogier van der Weydens Bladelin-Altar	177
Anja Putensen/ Hennig-Christoph Schulze/ Charlotte Schneider	„Ich steh an deiner Krippe hier...“	181
Lena Kuhl	Das Geschehen rund um die Krippe miterleben	188
<i>Schule und Gemeinde</i>		
Johannes Rudolf Kilchsperger	Elisas Bären oder: Wem gehört die Wirklichkeit?	190
Judith Pschibille/Aaron Schart	Experimentelle Exegese des priesterschriftlichen Schöpfungsberichts	194
Christiane Kürschner	Ansporn für die Seele	200
Reimar Thomas	Protokoll eines Abschieds	203
<i>informativ</i>		
Dietmar Peter	RPI Online – Websites zum Thema ‚Buddhismus‘ und ‚Hinduismus‘	204
	Buchbesprechungen	205
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	207
<i>Zur Diskussion</i>		
Antje Roggenkamp-Kaufmann	Das Problem des „Traditionsabbruchs“ im Spiegel symboldidaktischer und semiotischer Konzepte	208
	Impressum	213
	Jahresprogramm 2003	214

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dass das Thema „Bildung“ gegenwärtig besonders viel Aufmerksamkeit beansprucht, spiegelt sich seit einiger Zeit auch im Pelikan wider. Eröffnet wird dieses Heft durch einen Grundsatzbeitrag von Wolfgang Vögele, Studienleiter an der Evangelischen Akademie Loccum: „Glaubensarbeit – Bildungsarbeit. Bemerkungen zu Bildung, Religion und Glauben in der modernen Gesellschaft“. Dass Glaube mit Bildung zu tun hat – diese von Wolfgang Vögele eindrücklich vertretene Einsicht ist nicht selbstverständlich. Den sprichwörtlich gewordenen „gebildeten Verächtern“ der christlichen Religion ist diese Einsicht ebenso fremd wie – jedenfalls bis in die jüngste Vergangenheit – den Vertretern einer Glaubenstradition, die sich bewusst gegen Bildungskonzepte versperre, weil sie die Selbstpreisgabe des Glaubens an moderne Weltbilder und Lebenskonzepte befürchtete. Gegen beide Seiten hat sich religiöse Bildung zu behaupten: Gegen anti-religiöse Ressentiments und die halbierte Vernunft einer nicht zu Ende gedachten Aufklärung wie gegen das ängstliche Unvermögen, den christlichen Glauben aus binnenkirchlichen Reservaten hinaus in einen Raum öffentlichen Nachdenkens zu stellen. Es hat sich nun aber herumgesprochen, dass der schulische Religionsunterricht nur vom Bildungsauftrag der Schule her zu denken und zu begründen ist – und dass diese Einsicht keineswegs gegen seine Anbindung an eine Perspektive gelebter Religion spricht, auch nicht gegen die Mitverantwortung der Religionsgemeinschaften. Mit Blick auf den umfassenden, nicht auf einen Rationalitätstypus einzuschränkenden, also auch Literatur, Künste und Religion umschließenden Bildungsauftrag der Schule hat es jüngst der an der PISA-Studie maßgeblich beteiligte Erziehungswissenschaftler Jürgen Baumert so formuliert: „Die unterschiedlichen Rationalitätsformen eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind. Schulen moderner Gesellschaften institutionalisieren die reflexive Begegnung mit jeder dieser unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen.“

Freilich gibt ein bildungspolitischer Tonfall, der die öffentliche Debatte dominiert und der nur ökonomische Kalküle und Management-Kriterien zu kennen scheint, Anlass für kritische Fragen. Die für die Position von Jürgen Baumert konstitutive Unterscheidung zwischen Verfügungswissen und Orientierungswissen wird oft nicht mehr nachvollzogen. Und oft scheint es, als gehe es in der Bildungspolitik um die dauerhafte Erzeugung von Innovationsgeräuschen oberhalb der medialen Wahrnehmungsschwelle. Das hat auch einschüchternde und entmutigende Wirkungen auf die schulischen Akteure, ohne deren überzeugtes Engagement und ohne deren (natürlich verbesserbare) Kompetenzen die Schule nicht besser wird.

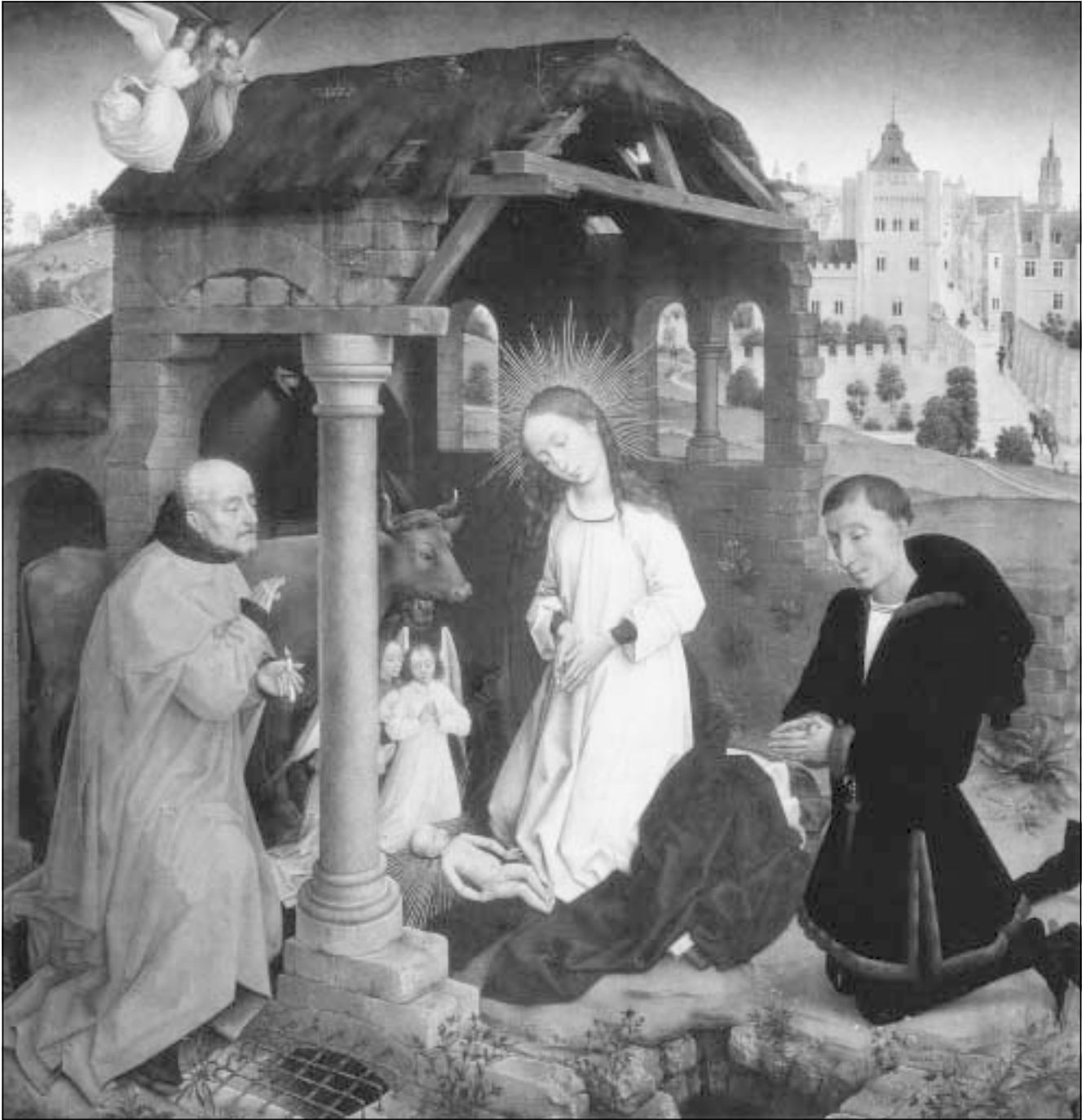
Solcher Verbesserung des Religionsunterrichts (aber auch der religiösen Bildung in den Gemeinden, vornehmlich des Konfirmandenunterrichts) soll unser Fortbildungsangebot dienen, das Sie wie immer im vierten Heft des Jahres für das nächste Jahr finden. Neu im Jahr 2003 wird sein, dass zentrale fachbezogene Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr über das NLI angeboten und organisiert wird. Ich will die Lehrerfortbildungspolitik des Landes hier nicht noch einmal kommentieren. Immerhin sind wir zufrieden, dass unser Angebot im Sinne der kirchlichen Mitwirkungsrechte als dienstliche Fortbildung gilt.

In diesem Sinne grüße ich Sie freundlich, hoffe auf viele Begegnungen im kommenden Jahr. Und zuvor wünsche ich Ihnen die Ruhe, Besinnung und Gewissheit, die uns aus der Advents- und Weihnachtszeit zuwächst – und Ihnen wie uns hier in Loccum Kraft und Geistesgegenwart für unsere Arbeit im nächsten Jahr!

Ihr



Dr. Bernhard Dressler
– Rektor –



Rogier van der Weyden, Mittelbild des Bladelin-Altars, um 1450
Staatliche Museen, Berlin

Wolfgang Vögele

*Glaubensarbeit – Bildungsarbeit Bemerkungen zu Bildung, Religion und Glauben in der modernen Gesellschaft**

A. Kaddisch

Es ist ein Morgen im Frühjahr 1997, ein Tag im März, irgendwo in der amerikanischen Hauptstadt Washington, D.C.: Ein Mann wacht auf nach einer Nacht, in der er schlecht geschlafen hat. Unruhig ist er, fahrig, nervös; er denkt über das letzte Jahr nach. Er steht auf, und er notiert in sein Tagebuch, wie wichtig dieses letzte Jahr für ihn war. An jedem Tag, schreibt er, ist etwas geschehen, das für mich von Bedeutung war. Kein banaler Tag war dabei. Jeder Tag von Bedeutung – ein ganzes Jahr lang.

Was ist vor einem Jahr geschehen? Dieser Mann, der schlecht geschlafen hat, heißt Leon Wieseltier, geboren 1952, Journalist und Literaturkritiker bei der Zeitschrift „The New Republic“. Vor einem Jahr, am 24. März 1996, ist sein Vater gestorben, Mark Wieseltier. Mark Wieseltier war ein frommer Jude. Sein Sohn hatte vor diesem Ereignis dem jüdischen Glauben keine Beachtung geschenkt. Nun, nach dem Tod übernimmt der Sohn die vorgesehene Trauerpflicht und spricht ein Jahr lang täglich, morgens, mittags und abends in der Synagoge das Toten- und Trauergebet Kaddisch: „Geheiligt und gepriesen sei sein großer Name in der Welt, die er geschaffen hat.“

Wieseltier leistet Trauerarbeit, erfüllt eine vorgesehene Pflicht gegenüber seinem Vater. Und in diesem Ritual, in diesem Gebot, in dieser einjährigen Trauer entdeckt Wieseltier seine eigene Religion, den jüdischen Glauben neu für sich. Er fragt sich: Was macht dieses Gebet mit mir? Was stellt es mit mir an? Wie verändert es mich? Wie kommt es dazu, dass die jüdische Tradition für den Tod enger Verwandter ein solches Ritual vorsieht? Das Kaddisch, das Totengebet, verändert den Journalisten Wieseltier von Grund auf. Er notiert sich diese Erfahrungen, und irgendwann bezeichnet er das Kaddisch als sein „großes Glück“. Es gibt ihm Form und Inhalt für seine Trauerzeit wie ein verlässliches Geländer, er muss sich seine Trauerrituale nicht selbst erfinden. Das religiöse Ritual tritt an die Stelle der Rituale der Banalität, die vorher sein Leben bestimmt hatten.

Im Jahr des Kaddisch erschließen sich Wieseltier die hilfreichen Seiten der Religion seines Vaters. Mit Staunen bemerkt er, wie das tägliche Gebet ihn verändert. Das Gebet bringt ihn zum Nachdenken. Zorn ergreift ihn, weil sein Vater früh sterben musste. Er entdeckt, dass Zorn über den Tod Dummheit wäre. Denn er kann, was geschehen ist, nicht mehr ändern. Im Beten des Kaddisch arbeitet er sich an seinem Zorn ab und lernt, den Tod des Vaters anzunehmen und zu akzeptieren. „Denke nach!“, schreibt Wieseltier, „ist die wahre Botschaft des Todes.“

Beten und Nachdenken rufen in Wieseltier Veränderungen hervor, Veränderungen des Glaubens. Die Trauerarbeit ist für ihn zugleich Glaubensarbeit und Bildungsarbeit. Das Beten des Kaddisch hat den Journalisten und Menschen Wieseltier verwandelt: Er hat neu entdeckt, dass er in seiner eigenen, jahrelang vernachlässigten Religion Trost, Hilfe, Halt finden kann. Er hat sein Verhältnis zum toten Vater neu bestimmt, denn die Religion, die ihm Trost gibt, ist die Religion seines Vaters – und diese Religion hat er jahrelang heftig abgelehnt. Nun, nach dem Trauerjahr, versteht er: Der Vater hat versucht, ihm die Wahrheit zu vermitteln, an die er glaubte. Und der Sohn erkennt: Es ist besser, wenn Eltern ihren Kindern religiöse Überzeugungen und Wahrheiten weiterzugeben suchen, anstatt sich solchen Fragen gegenüber gleichgültig zu verhalten. Fromme Eltern sind sich ihrer Wahrheit sicher; ihr Glaube ist von keinem Zweifel angekränkt. Die Kinder können diesen Glauben übernehmen und annehmen, sie können aber auch dagegen rebellieren. Wieseltier hat rebelliert. In diesem Trauerjahr wird er zu jemandem, der neu nach der Wahrheit fragt, darüber nachdenkt, Glauben, Gott und den Tod hin- und herbewegt. Das Gegenteil der Frage nach Wahrheit sind Gleichgültigkeit und Beliebigkeit.

Wieseltier verwandelt sich nicht in einen orthodoxen Juden: Er kehrt nicht einfach in die Synagoge zurück und stimmt nicht allem zu, was dort gesagt wird. Statt dessen prüft Wieseltier, was er glauben soll, was er glauben kann.

Leon Wieseltier hat über das Jahr des Kaddisch eines der faszinierendsten theologischen Bücher der letzten Jahre geschrieben, eine Mischung aus Tagebuch, Essays und Aphorismen; diese Betrachtungen faszinieren den Leser in ihrer philosophischen Brillanz und in ihrer psychologischen Subtilität.

Daneben zeigen sie eine bestimmte Art von „Arbeit“, am eigenen Glauben wie an der religiösen Tradition: „Glaubensarbeit“. In dieser Arbeit am Glauben und am religiösen Wissen verändert sich Wieseltier selbst, seinen Glauben, sein Leben, sein Wissen, seine Bildung. Der Ausdruck „Glaubensarbeit“ ist dabei bewusst gewählt; er soll zeigen, dass Religion nicht nur Passivität, nicht nur Rückzug, nicht nur frommes Gefühl umfasst. Zum Glauben gehören auch intellektuelle Tätigkeit, Verstehen und Nachdenken, gehören Bildung, Handeln und gemeinsames Leben.

All das repräsentiert Wieseltier. Seine „Glaubensarbeit“ ist zunächst einmal ein höchst individuelles Geschehen; darum schreibt er darüber in einer Art Tagebuch. In aller Individualität aber drückt sich so etwas wie eine allgemeine Erfahrung aus: Sonst hätte Wieseltier das Tagebuch nicht publiziert, und es wäre

* Vortrag beim Jahresempfang des Sprengels Hildesheim am 15. Mai 2002

in den USA nicht zum Bestseller geworden. Doch wer das Buch liest, übernimmt nicht einfach Wieseltiers Sicht von Religion, statt dessen veranlasst ihn das Buch dazu, selbst „Glaubensarbeit“ zu betreiben, sich selbst in den religiösen Erfahrungen eines anderen wiederzuentdecken – oder auch nicht. Wieseltiers Buch ist Glaubensarbeit, die wiederum Glaubensarbeit erzeugen soll, bei den Lesern. Nicht Nachahmung, sondern die Erzeugung von Reflexion ist sein Ziel.

Der Ausdruck „Glaubensarbeit“ zeigt schließlich an, dass Religion nicht statisch zu begreifen ist. Glauben geht nicht in der Zugehörigkeit zu einer Kirche oder Synagoge oder Moschee auf. Wieseltiers Beispiel zeigt, dass Menschen Erfahrungen mit Glauben und Religion machen. Diese Erfahrungen verdichten sich zu Entwicklungen, zu Geschichten; zusammengefasst ergeben sie eine religiöse Biographie.

Bei Wieseltier führt die „Glaubensarbeit“ in die eigene jüdische Religion zurück. Das muss aber nicht so sein. Im nächsten Beispiel führt Glaubensarbeit an die Grenze der Religion.

B. Nach Gott

Im Jahr 1952 immatrikuliert sich ein junger englischer Student, Don Cupitt, an der Universität Cambridge für Naturwissenschaften. Doch dieses Studium hält er nur einige Wochen lang durch. Er bricht es ab, konvertiert zum christlichen Glauben, beginnt ein Theologiestudium und wird nach sieben Jahren zum Priester der anglikanischen Kirche geweiht.

Später erklärt er sich das so: Als junger Mann in den Nachkriegsjahren suchte er nach einem sicheren Halt. Diesen fand er im anglikanischen Neo-Konservativismus der fünfziger Jahre. Er war bestimmt durch einen Hang zur Mystik, durch die Forderung nach Geschlossenheit und Einheitlichkeit der Kirche, durch eine Tendenz zur Opposition gegen die säkulare Gesellschaft. Dieses Geborgensein in einer einheitlichen anglikanischen Tradition lieferte ihm als Studenten Zufluchtsorte, die ihn vor den Zumutungen der Moderne vermeintlich schützten. Doch je länger er als Theologe und Priester arbeitete, desto mehr nahm Cupitt diese modernen Entwicklungen wahr, die seinen heimeligen anglikanischen Glauben in Frage stellten: wissenschaftlichen Fortschritt, Pluralismus und Individualismus, die Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien.

Solche Entwicklungen erweisen sich als Gefahr für religiöse Traditionen. In solchen Situationen kann man versuchen, Religion zu verteidigen, Tradition zu bewahren oder ein neues Verständnis von Religion zu entwickeln. Cupitt entscheidet sich für das zweite und nimmt die Herausforderung an. Für ihn bringt es die Moderne mit sich, dass aller Glaube an „Offenbarungen“, an religiöse Wirklichkeiten jenseits unserer alltäglichen oder unserer wissenschaftlichen Wahrnehmung verloren geht.

Die Entwicklung der modernen Welt – das ist Cupitts These – hat gravierende Auswirkungen auf die Religion: Sie fördert einen Naturalismus, welcher das Offenbarungselement in der Religion zerstört. Religion ist nicht mehr Beschreibung, Offenbarung oder Aufdeckung irgendeiner jenseitigen Welt. Dem Reden über Gott entspricht keine ontologische Realität. Wer über Gott redet, redet nicht über etwas „Wirkliches“. Religion kann nicht als politischer Wertekanon, nicht als Privatsache, nicht als Ausdruck von Subjektivität und nicht als Gegenkultur überle-

ben. Vielmehr reduziert Cupitt Religion auf Sprache; in seinem Verständnis ist sie nicht mehr als ein Zeichen- und Symbolsystem.

Konsequent wechselt Cupitt im Lauf der Jahrzehnte seinen beruflichen Standort: Er wird Religionsphilosoph und Fernsehmoderator. Er entwirft und postuliert eine „Religion nach den Göttern“, die sich radikal von allen traditionellen Religionen unterscheidet. Er strebt eine Religionskultur an, die nicht mehr „übernatürliche Doktrin“ ist, sondern „ein Experiment in Individualität“.

Als solche behaupten sich religiöse Äußerungen mitten im „Kommunikationsnetz“ der Realität, die er als einen grenzenlosen „Strom von Zeichen“ begreift.

Cupitt schlägt eine Religion vor, die ohne Metaphysik, ohne Glaubensbekenntnis, ohne Macht und Autorität, ja fast ohne Gemeinschaft auskommt. Wenn die Wahrheiten über das Jenseits von Bord gefegt wurden, bleibt Religion als ein „Werkzeugkasten“: In ihr und durch sie lernt der Mensch, sich selbst zu erkennen. Er kann so tun, als sähe er sich im Lichte Gottes (das Auge Gottes). Er kann lernen, seine Vergänglichkeit und Unwirklichkeit zu akzeptieren (die glückselige Leere). Er kann weiter lernen, das Leben zu bejahen (solare Existenz). Nach dem Zusammenbruch der Metaphysik fügt Cupitt die Reste religiöser Tradition zu einer „poetischen Theologie“ zusammen. Die großen religiösen Erzählungen sind zusammengebrochen. Die Moderne hat die Religion besiegt. Wer dagegen aufbegehrt und die alten theistischen Vorstellungen hochhält, dem unterstellt er „kosmologische[n] Terrorismus“.

Diese Religionsphilosophie nennt Cupitt interessanterweise immer noch einen christlichen Glauben. Aber Gott ist für ihn nur noch ein religiöses Ideal. Menschen beten zu ihm in derselben Weise wie sie mit einem toten Menschen sprechen. Dieses Gott-Ideal versteht Cupitt als Liebe. Sie ist der höchste Wert, und als solcher nimmt sie in Jesus von Nazareth Menschengestalt an. Das nennt Cupitt eine „minimalistische Version christlicher Theologie“ in der Tradition Immanuel Kants und Albrecht Ritschls. So kann man für Cupitt in der (Post-)Moderne, „(eine Art) Christ sein“ und die alte Irrationalität und Unwahrheit der Religion abstreifen.

Cupitt strebt nach neuen Inhalten und Gestalten von Religion, die den postmodernen Bedingungen standhalten können. Eine solche Religion braucht zum eigenen Zusammenhalt, für die soziale Organisation selbstverständlich keine Institution mehr. Sie ist keine Kirche und keine Sekte und kein religiöser Verein. Da jeder seine eigene Religion für sich „schafft“, genügt es, wenn die religiösen Individualisten und Virtuosen sich in lockeren Netzwerken austauschen.

Ich will hier nicht Cupitts Religionsphilosophie umfassend würdigen. Ich will auch nicht die Frage beantworten, ob das wirklich noch ein christlicher Glaube ist. Mich interessieren die Prozesse der Glaubens- und Bildungsarbeit, die in solchen oft langfristigen Entwicklungen ablaufen. Solche Prozesse können unterschiedliche Richtungen einschlagen: Wieseltier haben sie in die Synagoge zurückgeführt. Cupitt hat sich von seinen Überlegungen aus der anglikanischen Kirche herausleiten lassen. Wieseltiers ungläubiger und skeptischer Säkularismus verwandelt sich in eine kritische Sympathie für die jüdische Theologie. Cupitts neokonservativer Anglikanismus löst sich in eine Reli-

gionsphilosophie auf, die nur noch entfernt an den christlichen Glauben erinnert. Wieseltier entdeckt die Schwerkraft seiner jüdischen Religion, Cupitt entdeckt die Schwerkraft der postmodernen Gesellschaft.

Gemeinsam ist beiden ein eher intellektueller Zugang zu Glauben und Religion. Beide wollen nicht gezwungen werden, für wahr und richtig zu halten, was sie nicht verstanden haben und was sie nicht nachvollziehen können. Beide entwickeln aus persönlichen biographischen Erfahrungen theologische und religiöse Überlegungen. Daraus resultiert kein missionarischer Eifer, wohl aber der Wunsch, einer breiteren Öffentlichkeit die eigene Entwicklung zu vermitteln und um ihre Plausibilität zu werben. Glaubens- und Bildungsarbeit gehören für beide zusammen, nicht im Sinne einer Religionspädagogik, wohl aber im Sinne eines Öffentlichkeitsanspruchs. Zugehörigkeit zu einer religiösen Institution ist für beide nicht wichtig. Ihre religiösen Grundentscheidungen ergeben und erklären sich aus ihrer Biographie – und dennoch eignet diesen Grundentscheidungen ein Moment von Allgemeinheit. Andere können das nachvollziehen, was Cupitt und Wieseltier in ihren Büchern beschreiben.

C. Glauben und Handeln

Auch das dritte Beispiel zeigt die Verquickung von Lebensgeschichte und Religion. Die ganze theologische Entwicklung lässt sich als Auswirkung eines prägenden Erlebnisses in der Jugend deuten.

Ein drittes Beispiel – und wieder eine ganz andere religiöse Entwicklung: Aus dem Zusammenbruch einer totalitären Ideologie entwickelt sich eine christliche Theologie der emphatischen Verknüpfung von ideologiekritischem Glauben und ethischem Handeln.

Es ist das Beispiel eines evangelischen Pastors, der ein paar Jahre lang, unter anderem am Scharnhorst-Gymnasium, Religionslehrer in Hildesheim war. Hans May, von 1979 bis 1994 Direktor der Evangelischen Akademie Loccum, hatte eines seiner prägenden Erlebnisse mit vierzehn Jahren. Er erzählt davon in der Rede, die er bei seiner Einführung als Direktor der Akademie hielt: Am Ende des zweiten Weltkriegs, im April 1945 befand sich May als Hitlerjunge in einem Lager in Österreich. Dann kam die Nachricht vom Selbstmord Adolf Hitlers. „Am Morgen des 30. April“, schreibt May, „ließ unser Lagerleiter uns antreten und verkündete: Der Führer ist tot. Um das Bild des ‚Führers‘ wurde ein Trauerflor gelegt. Wir waren stumm. Einige meiner Kameraden weinten.“ Das ist sozusagen eine antireligiöse Szene schlechthin: Ein menschlicher Gott, vergötterter Diktator erweist sich als sterblich.

Diese Szene hat einen tiefen symbolischen Gehalt und ist hoch mit Gefühlen besetzt, diese Szene wird für May zu einer Schlüsselszene seines Lebens. Und rückblickend deutet er sie so, dass damals Wahrheit Ideologie zu Fall brachte. „Man hatte uns die Wahrheit vorenthalten“, schreibt er, „und uns statt dessen ideologischer Schulung unterworfen. Dies ist nur möglich, wenn man den Menschen die Freiheit nimmt, die Wahrheit in offener Auseinandersetzung zu suchen. Darum hatte man uns auch der Freiheit beraubt. Als sich dann die Wahrheit unter entsetzlichen Leiden gegen die Ideologie durchsetzte, waren wir weder auf die Wahrheit noch auf die Freiheit vorbereitet.“ Das

soll entscheidend werden für Mays Lebensweg: Wahrheit und Freiheit gegen Ideologien jeder Art zu ihrem Recht verhelfen. Das führt ihn über die Stationen Theologiestudium, Schulpfarramt, Referent in der Erwachsenenbildung als Direktor an die Evangelische Akademie. May gestaltet Akademiearbeit in der Spannung zwischen kirchlicher Verkündigung und den Zumutungen moderner Gesellschaft.

Aber er verfolgt ein ganz anderes theologisches Programm als der Religionsphilosoph Cupitt. Cupitt sieht einen Prozess, in dem postmoderne Lebensbedingungen Inhalte und Tradition der Religion immer stärker erodieren und auf lange Sicht zerstören. May dagegen sagt: Die Gesellschaft vergisst in zunehmendem Maß ihre eigenen religiösen Traditionen und Grundlagen. An dieser Religionsvergessenheit der Gesellschaft gilt es zu arbeiten, denn das Christentum hat für May wesentlich zur Entwicklung dieser modernen Bedingungen beigetragen.

Kirche ist darum keine Institution, die nur den Glaubenden dient; sie verrichtet vielmehr einen Dienst an der mündigen Welt. Sie muss sich dort Gehör verschaffen, wo Konflikte und Auseinandersetzungen stattfinden. Konflikte, Auseinandersetzungen und Krisen führt May auf die Ambivalenz des Menschen zurück. Diese macht ihn anfällig für Ideologie. Der Glaube fängt diese Ambivalenz auf, weil der Mensch nur im Glauben zu seiner Gebrochenheit stehen kann. „In dieser Bejahung des gebrochenen Menschen durch Gott“, schreibt May, „sehen wir Würde und Wert des Menschen begründet. Er darf sich zu seiner Gebrochenheit bekennen, ohne resignieren zu müssen. Er erfährt einen Zuwachs an Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein.“ Weder die Politik noch die Psychologie können perfekte Menschen hervorbringen; seine eigene Ambivalenz kann der Mensch selbst nicht auflösen. Sie anzuerkennen und im Glauben zu bearbeiten bedeutet einen Akt der Befreiung, der religiöse, ethische und politische Konsequenzen zeitigt.

Kirche kann sich für May vor der modernen Gesellschaft nicht verstecken oder zurückziehen. May wendet sich gegen allen innerkirchlichen und innertheologischen Autismus. Er sucht in der Arbeit an der Evangelischen Akademie den Weg zum Marktplatz der Meinungen und Konflikte. Auf diesem Marktplatz ist die Kirche zugleich Forum und Faktor: Sie inszeniert den Dialog in ihren eigenen Podien, und sie erhebt bei diesen Podien ihre protestantische Stimme.

Kirche geht für May nicht in der Verkündigung ihrer Botschaft auf. Für seine Theologie ist es entscheidend, dass aus dem Glauben immer irgendein Handeln folgt. Wahrheit generiert nicht nur Überzeugungen; sie soll auch Gestalt annehmen. Es kennzeichnet seine vor einem Jahr publizierten Aufsätze, dass viele seiner Reflexionen am Ende in Strategien und Handlungsvorschläge, in konkrete Projekte münden. Der Ost-West-Konflikt, die Menschenrechte, der Golfkrieg, die Wiedervereinigung der evangelischen Kirchen nach 1989, die soziale Marktwirtschaft, die Kernenergie, die Gründung der Hanns-Lilje-Stiftung, die Gründung des Zentrums für Gesundheitsethik in der hannoverschen Landeskirche – das sind Themenfelder und Projekte, die May durch seine theologischen Reflexionen voranbringen will. May glaubt, um zu handeln. Er will Glauben in Handlung(en) umsetzen, aber nicht unter Missachtung der Moderne als Flucht oder Rückzug, sondern mitten in ihr, im Dialog. Dialog schließt den Absolutheitsanspruch des einzelnen (Ich habe unbedingt

Recht) sowie den allgemeinen Relativismus (Alle haben irgendwie Recht) aus. An die Stelle von beidem tritt „Selbstvergewisserung in der je eigenen Wahrheit“. Gewissheit des Glaubens ist begrenzt durch die Subjektivität und Individualität dieses Glaubens. Endgültige Wahrheit steht uns in der Gegenwart noch nicht zur Verfügung; sie ist eine der Zukunft vorbehaltene, eschatologische Größe, die Gott allein bestimmt. Die vorläufige Gewissheit des Glaubens kann darum nur die Gestalt einer Theologie des Kreuzes annehmen: Darin drückt sich die Einsicht aus, dass Ideologie immer noch über Wahrheit, Tod immer noch über Leben triumphiert. Theologie des Kreuzes versteht er als „eine ständige, handlungsbegleitende Meditation und Reflexion des Kreuzes, die in Beziehung zu setzen ist zu den Problemen der Gegenwart“.

Dialog ist nun ein Streit um die Wahrheit, um Gewissheiten, aber der Streit um die Wahrheit geschieht unter gegenseitiger Anerkennung der Dialogpartner. In der Demokratie gibt es zum Dialog keine Alternative, sagt May. Darin zeigt sich das Bemühen, unter allen Umständen das Umschlagen von Wahrheit in Ideologie zu verhindern.

Dialog ist kein Selbstzweck. Auch die pluralistische Gesellschaft muss erkennen, dass sie von Voraussetzungen lebt, die sie nicht garantieren kann. May moniert die Religionsvergessenheit der Gesellschaft, ihren Säkularismus. Vernunft ohne Glaube führt für ihn in die Irre. Pluralismus als Gleichgültigkeit verkennt, dass niemand ohne Gewissheiten und Wahrheiten leben kann. Eine Gesellschaft, die ihre religiöse und theologische Herkunft vergessen hat, weiß über sich selbst nicht richtig Bescheid.

Der Protestantismus wirkt innerhalb dieser Gesellschaft als dynamische, konfliktverschärfende Kraft: Das protestantische Prinzip „dynamisiert die Gemeinschaft durch Individualismus, den Konsens durch Subjektivität“. Der Protestantismus bürdet dem einzelnen die Entscheidung über den Glauben auf. Keine Institution, keine Kirche kann sie ihm abnehmen. Für May treibt das protestantische Prinzip „in die Unruhe der Selbsttranszendierung des Lebens. Am Ende dieses Weges steht das einsame Subjekt und die ungebundene Rationalität des Instrumentellen. Beides führt den Menschen vor die Frage nach dem Sinn der Existenz im ersten, des Handelns im zweiten Fall.“

Bei May entwickelt sich die theologische Orientierung aus dem Gegenüber von Ideologie, Dialog und Wahrheit. Wie Cupitt, der Religionsphilosoph, konfrontiert er Religion und moderne Gesellschaft. Bei May entwickelt sich aus der Frage nach der Wahrheit, die Ideologie überwindet, eine Theorie und Praxis des dialogfördernden Protestantismus. Er sieht dieselben Schwierigkeiten wie Cupitt, entwickelt aber eine völlig andere Lösung.

Für Cupitt hat die Postmoderne die theistischen Religionen mit ihrer realistischen Ontologie „besiegt“, er will darum die Religion verwandeln. May dagegen sieht denselben Konflikt zwischen Protestantismus und Moderne und entwickelt daraus eine Theologie, welche aus der Selbstisolierung der Kirche wie aus der Religionsvergessenheit der Gesellschaft heraus hin zu einem neuen Dialog über die Wahrheit führt. Damit kommt er zu einer neuen politischen Theologie. Politisch ist diese Theologie insofern, als sie daran festhält, dass die Religion eine notwendige Funktion für die Gesellschaft erfüllt (gegen Cupitt).

Es ist entscheidend für May, dass der Protestantismus dabei nicht gegen Pluralität und Individualismus der modernen Gesellschaft steht. Vielmehr gilt: Der Protestantismus fördert und generiert – historisch wie psychologisch – jenen Individualismus und jene Subjektivität mit, die sich gegenwärtig gerade als das entscheidende Kennzeichen westlicher Gesellschaften darstellt. Der Protestantismus ist für ihn sozusagen eine Religion der Individualität. In Mays eigener Biographie vollzieht und gestaltet sich diese Individualität gerade innerhalb der Institution Kirche, in diesem Fall der evangelischen Akademie.



Foto: Köhler

D. Religiöser und gesellschaftlicher Individualismus

Wer sich alle drei Beispiele vor Augen hält, entdeckt schnell Gemeinsamkeiten: Es steht eine individuelle biographische Erfahrung am Anfang der religiösen Entwicklung: der Tod des Vaters, die Enttäuschung über das naturwissenschaftliche Studium; der Tod der Ideologie und der Selbstmord des Diktators. Aus diesen biographischen Erfahrungen heraus entwickeln May, Cupitt und Wieseltier drei je eigene theologische Entwürfe.

Religion zeigt sich dabei vor allem aus der Perspektive je eigener persönlicher Erfahrung und Entwicklung. Sie kann nicht anders als ein langfristiger und weiträumiger Bildungsprozess verstanden werden. Authentische religiöse Individualität steht dabei über den Geltungsansprüchen religiöser Institutionen – sehr deutlich bei Wieseltier und Cupitt, nicht ganz so offensichtlich bei May. Keiner der drei fasst Religion als das bloße Sich-Einfügen in eine vorgegebene Tradition oder soziale Ordnung auf. Vielmehr nehmen alle drei ihre religiöse Tradition wahr und verarbeiten sie individuell und biographisch. Sie leisten „Glaubensarbeit“ und „Bildungsarbeit“.

Die Prozesse der Individualisierung, die gesamtgesellschaftlich wahrzunehmen sind, zeigen sich in analoger Weise bei der Reli-

gion. Um solche individualisierte Religion handelt es sich bei den drei vorgestellten religiösen Virtuosen. Sie spiegeln in ihrer Biographie und in ihrer Religion, was sich als gesellschaftlicher Trend abzeichnet. Allerdings ist die Frage, wie man diese Individualisierungsprozesse bewertet. Einige Forscher feiern Individualisierung als neues Ideal und reden von „Lebensunternehmertum“ oder der „Ich-AG“ in einer fragmentierten Gesellschaft. Aber damit sind die Ambivalenzen solcher Individualisierungsprozesse geleugnet. Und damit fällt ebenfalls unter den Tisch, dass sie keineswegs die Aufteilung von Gesellschaften in Milieus und Gruppen mit gemeinsamem Habitus aufheben, gerade auch im Bereich der Religion nicht.

Im Anschluss an Opaschowski kann man Individualisierung als einen Prozess der Freisetzung (von Tradition), der Entzauberung (von sozialen Kohäsivkräften) und der Reintegration (in neue – oder alte – soziale Gruppen) betrachten. Solche Prozesse ließen sich in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen bei Wieseltier, Cupitt und May beobachten. Individualisierung ist, auch in der Religion, als dialektischer Prozess zu betrachten, der mit Folgen und Nebenfolgen, mit Kosten, aber auch mit Chancen verbunden ist. Wer sich individualisiert, also seinen eigenen Weg geht, entfernt sich damit automatisch von der jeweiligen Tradition, von seinen sozialen Gruppen. Prozesse der Verständigung und des Dialogs werden in individualisierten Gesellschaften komplizierter. Wer sich individualisiert, kann vereinsamen, kann Rückhalt verlieren, kann als Spinner abgetan werden. Individualisierung legt das Missverständnis beliebiger Entscheidungsmöglichkeiten nahe. Die Freiheiten der Individualisierung lösen nicht nur Hoffnungen, sondern auch Ängste aus. Es ist möglich, vor zu viel Freiheit in den Fundamentalismus zu fliehen, in die geschlossene, modernitätskritische Weltanschauung.



Foto: Köhler

E. Glauben und Bildung

Weil es – innerhalb gewisser Grenzen – Entscheidungsmöglichkeiten gibt, auch und gerade für die Religion, ist es wichtig, jungen Menschen das beizubringen, kritisch und konstruktiv mit den Möglichkeiten der Religion umzugehen – oder vorsichtiger formuliert: so damit umzugehen, dass eine gelingende religiöse Biographie entsteht – so wie es die Beispiele Wieseltier, Cupitt und May zeigen.

Und hier scheint mir nun wichtig, dass die von mir aufgeführten Beispiele Wieseltier, Cupitt und May wesentliche Ergebnisse einer Studie bestätigen, die Andreas Feige und Bernhard Dressler

sowie ihre Mitarbeiter durchgeführt haben. Feige und Dressler haben Religionslehrer nach den Motiven für ihren Unterricht befragt; sie diagnostizieren einen Einflussverlust kirchlicher, institutioneller Religion auf das religiöse Leben von einzelnen Glaubenden.

Individualität ist für diese Untersuchung eine Schlüsselkategorie. In den Interviews mit Religionslehrern zeigt sich nun dreierlei. Religiöse Bildungsprozesse in der Schule können nur gelingen, wenn Religionslehrer sich über ihren eigenen religiösen Bildungsweg bewusst geworden sind und ihn in reflexiver Distanz in den Unterricht einbringen können. Das heißt, Religionslehrer müssen im Unterricht glaubwürdig und authentisch über ihre eigene Religion sprechen können – ohne dass Schüler gezwungen werden, sie wie Dogmen oder Lehrsätze zu übernehmen. Sie verkünden nicht einfach die Lehren der Kirche, sondern

das, was sie daran in „Glaubensarbeit“, verstanden und durchdrungen haben. Das ist dieselbe Glaubensarbeit, wie sie in den drei Beispielen sichtbar wurde, eine reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Tradition. Religionsunterricht, wenn er gelingt, spiegelt also eine Balance zwischen individueller und institutioneller Religion. Die Schüler lernen nicht einfach Inhalte auswendig, sondern indem sie die religiöse

Geschichte von anderen kennenlernen und reflektieren, eignen sie sich Religion an. Wer einfach Inhalte vermittelt, scheitert. Wer zuviel Distanz zeigt, macht sich unglaubwürdig. Glaubwürdig kann Religion nur lehren, wer seine Geschichte mit der Religion darstellt. Nur wer sich als Lehrer mit seiner Tradition auseinandergesetzt und sie verarbeitet hat, der ist bei den Schülern glaubwürdig und kann guten Religionsunterricht veranstalten. Genau das ist auch die Pointe der Beispiele, die ich angeführt habe. Ich habe keine Religionslehrer, sondern religiöse Virtuosen dafür gewählt. Auch sie zeigen in ihrer individuellen Bearbeitung religiöser Tradition – mit durchaus unterschiedlichen Ergebnissen –, wie man glaubwürdig und authentisch Religion in der Gegenwart leben kann.

Denn das ist ein entscheidendes Anliegen für die Religionslehrer: eine Theologie oder Spiritualität oder Lebensweise zu finden, die unter den Bedingungen der Moderne glaubhaft und authentisch ist. Man will beides haben: die modernen gesellschaftlichen Bedingungen akzeptieren *und* die eigene Religion leben. Nichts anderes zeigen Leon Wieseltier, Don Cupitt und Hans May, außer dass ihnen der religionspädagogische Anspruch fehlt. Sie zeigen Beispiele für „Bildungs-Religionen“, für Geschichten religiöser Erfahrung, die sich in Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben, der eigenen Religion, der jeweiligen gesellschaft-

lichen Bedingungen herauskristallisiert haben. Nichts anderes vermitteln Religionslehrer im Unterricht, wenn sie glaubwürdig und authentisch sind.

Die Religion ist in der Schule deshalb so wichtig, weil sie für die Schüler einen Raum schafft und Traditionen bereit stellt, die die Glaubens- und Bildungsarbeit der Schüler an den wichtigsten und entscheidenden Fragen des Lebens aufnimmt. Und das sind Fragen, wie sie Cupitt, Wieseltier und May gestellt haben: Was kommt nach dem Tod? Wie lebe ich Glauben unter modernen Bedingungen? Wie kann ich der Wahrheit vor aller Ideologie zu ihrem Recht verhelfen? Solche Bildungsprozesse sind deshalb so wichtig, weil Schüler immer wieder Entscheidungen treffen, wie sie religiöse Erfahrungen in Biographie umprägen, für welche Religionszugehörigkeit sie sich entscheiden. Wer sich mit Religion auseinandersetzt, der muss aus der ihm vermittelten Bildung heraus Kriterien haben, die Geister unterscheiden zu können, für ihn selbst hilfreiche oder nicht hilfreiche Formen von Religion unterscheiden zu können.

F. Individualität und Kirche

Wenn man dieses Ergebnis in Rechnung stellt, könnte man auf den Gedanken kommen, der Religionsunterricht sei an die religiösen Individualisierungsprozesse moderner Gesellschaften besser angepasst als die Kirchen. Und es liegt nahe, den Kirchen einen Reformprozess zu empfehlen, der genau in diese Richtung zielt. Diesen Schluss ziehen Dressler und Feige. Sie sagen, Kirche müsse sich „bildungsfähiger“ machen. Das wäre eine Reaktion auf die Tendenz zu religiöser Individualisierung, die nach Taylor insbesondere zwei Konsequenzen hat: Das Individuum nimmt seine eigenen religiösen Erfahrungen wichtiger als Lehren und Inhalte der Kirche. Und zweitens: Die Kirche hat weniger Chancen als in vormoderner Zeit, ihren Gläubigen theologische Lehrmeinungen von außen aufzuzwingen. Also: Religiöse Erfahrung steht über der theologischen, theoretischen Verarbeitung. Pointiert: Lebensführung, theologische Ethik und Spiritualität stehen vor systematischer Theologie und Dogmatik. Auch das zeigte sich in unterschiedlichen Facetten bei Wieseltier, Cupitt und May.

Bei keinem der drei führt die individuelle Bildungs- und Glaubensarbeit jedoch zu einer Isolierung von der jeweiligen religiösen Gemeinschaft. Wieseltier findet in die Synagoge zurück, Cupitt gründet ein religiöses Netzwerk, und May entwickelt seine Theologie im Kontext der evangelischen Akademie. So wichtig individuelle Erfahrung ist, so wichtig ist Religion als Institut. Denn sowohl Wieseltier als auch May benutzen zur Artikulierung ihrer individuellen religiösen Erfahrung eine Sprache, die aus einer bestimmten religiösen Tradition kommt. Diese Sprache aber ist durch religiöse Institutionen wie die Synagoge oder die Kirche generiert und vermittelt. Bei Cupitt liegt der Fall anders, aber selbst er macht Anleihen bei der traditionellen religiösen Sprache der Kirchen, um sich damit kritisch auseinanderzusetzen. Es gilt also: Religiöse Bildungserfahrungen entstehen nicht im stillen Kämmerlein, sie entstehen in der Auseinandersetzung mit anderen.

Für die Kirche als Institution folgt daraus: Sie muss sensibler werden für die religiösen Erfahrungen von Laien und ihre Auseinandersetzung mit dem Glauben. Das bedeutet in der Tat stär-

kere „Bildungsfähigkeit“, z.B. durch biblische Gesprächskreise und Gottesdienste, in denen Laien von ihren religiösen Erfahrungen berichten. Und das bedeutet stärkere Aufmerksamkeit für die Themen Lebensführung und Spiritualität.

Stärkere Individualisierung fordert – auch von den Institutionen – stärkere Dialog- und Vermittlungsbereitschaft, den Verzicht auf Autoritarismus und Paternalismus. Gemeinschaft in der Kirche stellt sich nicht mehr über anerkannte gemeinsame Inhalte, sondern über gemeinsame Erfahrungen her, im Falle der christlichen Kirchen über gemeinsame Erfahrungen mit der Bibel. Diese Dialogbereitschaft nach innen muss von einer Dialogbereitschaft nach außen ergänzt werden. Das zielt auf eine kirchliche Kultur der Anerkennung anderer Religionen.

Der Soziologe Robert Bellah und andere haben die Konsequenzen aus religiösen Individualisierungsprozessen auf eine prägnante Formel gebracht: „Kirche und Sekten müssten lernen, dass sie mehr Autonomie aushalten können, als sie annehmen, und religiöse Individualisten müssten lernen, dass ein Alleinsein ohne Gemeinschaft lediglich Einsamkeit bedeutet.“ Wieseltier, Cupitt und May haben gezeigt, in welche Richtungen sich gelungene Verbindungen von Individualität und Gemeinschaft realisieren lassen könnten. Individualisierung der Religion macht Kirchen nicht überflüssig, sondern zu Orten, an denen in einem bestimmten traditionellen Kontext religiöse Erfahrungen generiert werden.

G. Gründe, religiös zu sein

Glaube, das haben diese Überlegungen gezeigt, ist nicht Sache einer einzigen Entscheidung, auch nicht primär Sache einer bestimmten inhaltlichen Überzeugung. Glaube ist Resultat von Bildungsprozessen, von Glaubensarbeit und Bildungsarbeit. Im gelungenen Fall werden sie von Schule und Kirche in einer Weise in Bewegung gebracht, dass Menschen in ihrer Biographie Religion integrieren. Christlicher Glaube zeigt sich dann nicht mehr allein in Gestalt einer Reihe von für wahr zu haltenden Dogmen, sondern in Gestalt einer zu erzählenden Lebensgeschichte.

Literatur

- Beck, Ulrich: Das Zeitalter des ‚eigenen Lebens‘. Individualisierung als ‚paradoxe Sozialstruktur‘ und andere offene Fragen, aus: Politik und Zeitgeschichte B 29, 2001.
- Bellah, Robert N./Madsen, Richard/Sullivan, William M./Swidler, Ann, Tipton Steven M., Gewohnheiten des Herzens. Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft, Köln 1987 (amerikan. Habits of the Heart 1985).
- Cupitt, Don: Nach Gott. Die Zukunft der Religionen, Stuttgart 2001 (engl. After God. The Future of Religion, New York 1997).
- Drehlen, Volker: Christliche Rede in säkularer Gesellschaftskultur. Konturen einer protestantischen ‚Bildungsreligion‘ zwischen Zivilreligion und Offenbarungstheologie, in: Wolfgang Vögele (Hg.), Gelehrte und gelebte Religion. Religion bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Befragungsergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung in der gesellschaftlichen Diskussion, Loccumer Protokolle 22/01, Rehburg-Loccum 2001.
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zusammenhängen, Münster 2000.
- Feige, Andreas: Vom Schicksal zur Wahl. Postmoderne Individualisierungsprozesse als Problem für eine institutionalisierte Religionspraxis, PTh 83, 1994.
- Gross, Peter, Ich-Jagd. Im Unabhängigkeitsjahrhundert, Frankfurt/M. 1999.
- May, Hans Glauben und Handeln. Vorträge und Aufsätze, hg. von Ralf Tyra et al., Rehburg-Loccum 2001.
- Nef, Robert/Steimer, Gisela (Hg.): Arbeits- und Lebensformen in der Zukunft, Zürich 2001 (www.libinst.ch).
- Opaschowski, Horst: Wir werden es erleben. 10 Zukunftstrends für unser Leben von morgen, Darmstadt 2002.
- Strasser, Johann: Leben oder Überleben, Zürich München 2000.
- Vögele, Wolfgang: Lebenskunst, Frömmigkeit und Freiheit, in: ders. (Hg.) Dem Leben Gestalt geben. Christliche Spiritualität zwischen Philosophie der Lebenskunst und Eventkultur der Erlebnisgesellschaft, Loccumer Protokolle 16/01, Rehburg-Loccum 2001.
- Vögele, Wolfgang/Vester, Michael/Bremer, Helmut (Hg.): Soziale Milieus und Kirche, Religion in der Gesellschaft 11, Würzburg 2002.
- Wieseltier, Leon: Kaddish, New York 1998.
- Willeke, Stefan: Hoppla, jetzt kommt's Ich, Die Zeit vom 3.8.2000.

Gerhard Ringshausen

Rogier van der Weydens Bladelin-Altar

Zusammenhänge und Bedeutungen

Der Einsatz der Anbetung des Kindes vom Bladelin-Altar Rogier van der Weydens* setzt Informationen über das Bildwerk und seinen Künstler voraus, aber der Altar enthält über die Ziele des Unterrichts hinaus Inhalte und Motive, die für sein Verständnis aufschlussreich sind und von den Schüler/innen beobachtet und nachgefragt werden können. Ob dabei ihre Fragen und Vermutungen immer im Sinne der historisch gewordenen Ikonographie des Spätmittelalters zu beantworten sind, ist von dem/r Lehrer/in zu entscheiden.

1. Zur Person des Malers

Gegen oder im Jahr 1400 wird Rogier de la Pasture in dem damals zu Frankreich gehörenden Tournai geboren und beginnt dort 1427 die Lehre bei dem Maler Robert Campin (vor 1380-1444), den die Kunstgeschichte mit dem „Meister von Flémalle“ identifiziert hat. Die Gründe für die späte Ausbildung des wahrscheinlich bereits verheirateten Mannes sind unbekannt, aber seine späteren Werke lassen deutlich Campins

Einfluss neben der Wirkung Jan van Eycks erkennen.

Nach fünfjähriger Lehre wird er 1432 als Freimeister in die Malerzunft von Tournai aufgenommen, zieht aber wohl bald nach Brüssel, der Heimat seiner Frau, wo er mit der flämischen Form seines Namens erstmals 1435 als Rogier van der Weyden (= Wiese) erwähnt wird. Bereits 1436 ist er als Stadtmaler von Brüssel bezeugt, 1445 als „meester Rogieren van der Weyden, portraiteur der stad van Brussele“. Im Unterschied zu Jan van Eyck wird er nie Hofmaler der burgundischen Herzöge, wenn er auch Aufträge des Hofes und bedeutender Persönlichkeiten aus seinem Umkreis für Portraits und Altäre annimmt. Als ein wohlhabender Grund- und Hausbesitzer kann er fromme Stiftungen und Darlehen vergeben. Zum Heiligen Jahr 1450 reist er – erstaunlich für einen Maler seiner Zeit – nach Italien, wo er große Anerkennung findet. Am 16. oder 18. Juni 1464 stirbt er in Brüssel. Nach Jan van Eyck († 1441), der Gründergestalt der „altniederländischen Malerei“, ist van der Weyden der herausragende Maler der zweiten Generation; bis ins 16.

Jahrhundert wirkt seine Kunst stilbildend für die Kunst nördlich der Alpen. Rogiers urkundlich bezeugte Werke sind vernichtet, von den ihm zugeschriebenen Bildern ist keines signiert und datiert. Den Ansatzpunkt für die Rekonstruktion seines Oeuvres auf dem Wege der Stilkritik bilden zwei Tafeln im Escorial, die in einem bald nach ihrer Überführung nach Spanien verfassten Inventar 1574 als Arbeiten von „Rugier“ bezeichnet werden: Kreuzigung und Kreuzabnahme (heute Prado, Madrid). Als Ergebnis der Forschung gelten knapp vierzig Werke als Schöpfungen Rogier van der Weydens, wobei seine stilistische Entwicklung auch dann annähernde Datierungen erlaubt, wenn sich keine Überlieferungen mit den Bildern verbinden lassen.

2. Der Bladelin-Altar (Berlin, Staatliche Museen)

Die Festtagsseite des Flügelaltars (91 x 89 cm) gilt als „eines der glücklichsten, einen hohen Grad der Vollkommenheit erreichenden Werke Rogier van der

* siehe S. 170



Weydens³¹ aus der ersten Hälfte der fünfziger Jahre², während die Außenseiten der Flügel mit der Verkündigung an Maria von einem mittelmäßigen Nachfolger stammen. Mehrere Argumente sprechen dafür, dass das Triptychon ursprünglich in Middelburg stand, allerdings wohl nicht auf dem Hauptaltar der 1452 begonnenen und 1460 geweihten Kirche, sondern entsprechend seiner Thematik und Größe diente es der privaten Andacht. Diese kleine, im 2. Weltkrieg zerstörte Stadt nordöstlich von Brügge haben um 1444 Pierre (Pieter) Bladelin (um 1410-1472) und seine Gattin Margerite van de Vageviere († 1476) gegründet und in den folgenden beiden Jahrzehnten errichten lassen. Seine erfolgreiche Karriere führte Bladelin vom Steuereinnahmer Brügges zum Finanzmann, Ratgeber und Diplomat des burgundischen Herzogs Philipp des Guten und machte ihn zu einem der reichsten Männer seiner Zeit. Diese außergewöhnliche Erscheinung einer anfaszinierenden Persönlichkeiten reichen Zeit ist vermutlich als Stifter auf dem Altar dargestellt. Die imperiale Thematik der Altarflügel passt gut zu diesem Politiker.

Thema des Middelburger oder Bladelin-Altars ist die Menschwerdung Christi, deren Verehrung durch die Herrscher dieser Welt die Flügel dokumentieren. Der linke Flügel zeigt die Vision des Kaisers Augustus nach der Ara-Coeli-Legende, die im Spätmittelalter besonders durch die weit verbreitete *Legenda Aurea* des Dominikaners Jacobus de Voragine (ca. 1230-1298) bekannt war; die Tiburtinische Sybille weist den knienden Kaiser auf die himmlische Erscheinung der Gottesmutter hin, auf deren Schoß das Christuskind thronet. Der rechte Flügel lässt die hl. Drei Könige den Stern sehen, in dem – wiederum entsprechend der *Legenda Aurea* – das Christuskind erscheint. Für die Deutung des Mittelbildes ergeben sich aus den Flügeln zwei wichtige Hinweise. Einerseits geht es nicht ein-

fach um die Historie, sondern um die Anbetung der Menschwerdung Christi. Den Personen der Mitteltafel entsprechen die knienden Beter der Flügel, deren bogenförmige Anordnung das flache Dreieck der Hauptpersonen optisch umschließt. Durch die Andacht der dargestellten Personen soll augenscheinlich auch der Betrachter zum Gebet angeleitet werden, was der Entstehung des Andachtsbildes aus dem Geist der deutschen Mystik seit Anfang des 14. Jahrhunderts entspricht. Andererseits beschränken sich die Altarbilder wie vielfach im (Spät-)Mittelalter nicht auf biblische Inhalte, sondern wurzeln in vielfältigen Traditionen besonders der Andachtsliteratur und setzen entsprechende Kenntnisse und Einstellungen beim Betrachter voraus. Es mag dabei offen bleiben, in welchem Maße die symbolischen Bezüge von dem Auftraggeber veranlasst oder von dem Künstler gewählt wurden. Nicht immer ist mit bewusster Wahl zu rechnen, da vielfach ikonographische Typen verwendet und Vorbilder übernommen wurden.

Die *Mitteltafel* scheint auf den ersten Blick nur die Geburt Christi im Stall von Bethlehem mit Stifter darzustellen. Entsprechend den Flügeln geht es aber nicht um das Ereignis der Heiligen Nacht, sondern um die Anbetung des Kindes, zu der sich zwei Engel-Gruppen gesellen. Zentrale Gestalt ist *Maria* als demütige Magd, deren betende Hände sich wie der in stiller Intimität leicht geneigte Kopf dem nackten Jesuskind zuwenden – ein von Rogier erfundenes Motiv. Während Jesus auf ihrem blauen Mantel auf der Erde liegt, trägt sie wie bei der auch für andere Motive als Vorbild dienenden „Geburt Christi“ von Robert Campin ein weißes Gewand; seine Farbe verweist auf ihre Jungfräulichkeit. Im Unterschied zu den mit einem Strahlenimbus ausgezeichneten Personen Mariens und Jesu erscheinen Josef und der sonst meist deutlich durch Größe und räumliche Anordnung abgesetzte Stifter als gleichrangige Assistenzfiguren. Gestik und Ausdruck *Bladelins* betonen seine Andacht, aber das schwarze, pelzverbrämte Gewand lässt ihn als Mitglied des Hofes erkennen, da Philipp der Gute sich und seine Gefolge schwarz kleidete. Die spitzen „Schnabelschuhe“, deren Leder durch eine hölzerne Trippe vor

dem Straßenschmutz geschützt wird, zeugen von höfischer Eleganz, wobei sich die Länge der Spitze nach Rang und Reichtum des Trägers richtete. In einem wohl auf seine königlich-davidische Abstammung hinweisenden weinroten Mantel kniet *Josef* nieder; wie üblich erscheint er als älterer Mann von etwa 60 Jahren. Er hält seine rechte Hand schützend über die Kerze in seiner linken.

Für das Motiv der *brennenden Kerze*, die auch bei der „Geburt Christi“ von Robert Campin und ohne die schützende Hand bei der „Darbietung im Tempel“ des Columba-Altars Rogier van der Weydens begegnet, hat man mehrere Erklärungen überlegt. Der Deutung als Hinweis auf die Nacht der Geburt widerspricht, dass man nicht nur damals auch Nachtbilder malte, sondern auch – vor der hell erleuchteten Landschaft – die Kerze den Schatten auf der Säule kaum aufhellen kann. Eher überzeugend scheint demgegenüber der Hinweis auf die damals sehr bekannten „Revelationes“ (Offenbarungen) der hl. Birgitta von Schweden (um 1302-1373). Danach hat Josef bei der Geburt Jesu eine brennende Kerze gebracht, aber ihr materielles Licht wurde durch die himmlische Ausstrahlung des Kindes in den Schatten gestellt. Besonders bei Campin, aber auch bei van der Weyden wird diese Deutung jedoch nicht durch die Lichtführung gedeckt. Da die Kerze besonders bei Campin und dem Columba-Altar wie ein Attribut Josefs erscheint, legt sich folgende Überlegung nahe, die einen Einfluss der „Visionen“ nicht auszuschließen braucht. Die Kerze ist mit ihrem Licht ein häufiges Symbol Christi als Licht der Welt, entsprechend verweist ein Kerzenleuchter vielfach auf Maria als Mutter Gottes. Josef ist aber nur der schützende Ziehvater, so dass seine Handhaltung wiederum die Jungfräulichkeit Mariens verdeutlicht.

Ochs und Esel gehören seit dem 4. Jahrhundert zum Weihnachtsbild als Auslegung von Jes 1,3: „Ein Ochs kennt seinen Herrn und ein Esel die Krippe seines Herrn,“ in Verbindung mit der griechischen Überlieferung von Hab 3,2 (LXX): „Inmitten zweier Tiere tust du dich kund.“ Vielfach begegnet auch eine bedeutungsmäßige Unterscheidung der

beiden Tiere, hier indem der Ochse den Esel weitgehend verdeckt. Während Gregor von Nyssa im 4. Jahrhundert den Esel die Last des Götzendienstes tragen und den Ochsen an das Gesetz gebunden sein lässt, wird später der Esel zum Symbol des Judentums unter dem Gesetz und der Ochse zum Vertreter des (Heiden-)Christentums, so dass sich angesichts der Krippe die Trennung von Glaube und Unglaube vollzieht. Nur der Ochse kann das Heil sehen, während es dem Esel in wörtlichem und übertragenem Sinne unsichtbar ist.

Die heilsgeschichtliche Perspektive bestimmt auch die *Darstellung des Stalles* als der verfallenen „Hütte Davids“ (Am 9,11; Apg 15,16), deren romanische Fenster auf die nun abgeschlossene Zeit des Alten Bundes verweisen, zumal diese altertümlichen Formen wie beim Gebäude im Hintergrund (s.u.) als orientalisches galten. Von dem ruinösen Gemäuer hebt sich die *Säule* durch Form und Material ab. Aus biblischem Sprachgebrauch ergibt sich Festigkeit und Stärke als Symbolgehalt von Säule, wobei das Hellgrün des Marmors als Farbe des Paradieses und damit der Hoffnung auf Unsterblichkeit gilt. Eine speziellere Erklärung erlauben die weit verbreiteten, irrtümlich Bonaventura zugeschriebenen „Meditationen über das Leben Christi“ (um 1300), die wohl auch die Bodenlage des Jesuskindes – wie seine Nacktheit Zeichen der Niedrigkeit – veranlassten: „Die Stunde der Geburt ereignete sich an einem Sonntag um Mitternacht. Maria, die sich noch nicht niedergelegt hatte, lehnte sich an eine Säule, die sich dort befand. [...] Da trat auf einmal, ohne dass sie Schmerzen oder Verletzungen erlitt, aus dem Herzen Marias der Sohn des Ewigen Gottes hervor; als hätte er sich im Herzen seiner Mutter befunden, war er jetzt außerhalb desselben, auf dem Stroh, zu Füßen der Mutter. [...] Die Mutter beugte die Knie und versank in Anbetung.“ Damit steht die Säule für die jungfräuliche Geburt durch Maria als *semper virgo* (immer Jungfrau; ante partum, in partu et post partum = vor, bei und nach der Geburt), wozu die zunächst genannten Bedeutungen nicht in Widerspruch stehen.

Unmittelbar unterhalb der Säule findet sich ein *vergitterter „Keller“*, dem

rechts ein *aufgebrochenes Gewölbe* entspricht. Vielfach sieht man darin einen Hinweis auf die in der orthodoxen Tradition gemäß Jes 33, 16 (LXX) und neutestamentlichen Apokryphen übliche Geburtsgrötte, die zugleich als Höhle von Christi Höllenfahrt galt. Wegen der Zusammengehörigkeit der beiden Öffnungen ist diese Interpretation aber zu erweitern. Auch im Blick auf die grüne Säule liegt eine Deutung im Blick auf den vielfach belegten und beispielsweise durch eine leere Marmor-Krippe gestalteten Zusammenhang von Geburt und Auferstehung Christi näher, durch die das vergitterte Reich des Todes aufgesprengt wurde. Nicht zufällig würde sich dann der Blick des betenden Stifters auf die Öffnung vor ihm richten. Die betont gezeigte verschlossene Höhle kann zudem in Verbindung mit der Jungfräulichkeit Mariens gesehen werden, zumal seit Augustin ihr verschlossener Schoß mit dem Grab Christi verglichen wurde, dessen Siegel bei der Auferstehung nicht verletzt wurde.

Im Hintergrund sind links gemäß Lk 2 die Verkündigung an die Hirten und rechts Bethlehem als *mittelalterliche Stadt* zu sehen. Antonius Sanderus „Flandria Illustrata“ zeigt 1641 in einem Kupferstich den turmartigen Palast – eindeutig als Wiedergabe des Altars – als Middelburger Kastell im Besitz von Pierre Bladelin. Ob der Autor dabei eine glaubwürdige Tradition benützt, erscheint aber fraglich, da das Gebäude einerseits kaum ein Werk des 15. Jahrhunderts ist und andererseits von Rogier van der Weyden auf dem Columba-Altar im Hintergrund der Anbetung der Könige in ein anderes Stadtbild eingefügt wurde. Er wählte den hellen Turm für beide Altäre wohl weniger aus topographischen als aus ikonographischen Gründen, die sich der seit Ambrosius üblichen mariologischen Deutung des Hohenliedes verdanken. Die als Maria bzw. Kirche gedeutete Gestalt der Braut des Bräutigams Christus wird wegen ihrer Schönheit und Keuschheit als „Turm aus Elfenbein“ (Cant 7,4) bezeichnet. Dazu passt der durch eine hohe Mauer eingeschlossene Garten (*hortus conclusus*, Cant 4,12), der auf die unbefleckte Jungfräulichkeit Mariens verweist, also auf einen von Rogier van der Weyden entsprechend der Fröm-

tigkeit seiner Zeit mehrfach betonten Bedeutungszusammenhang.

3. Bedeutungsgehalt und un- terrichtliche Verwendung

Das Mittelbild des Altars wurde von den Studierenden ausgewählt, weil es in heilsgeschichtlicher Gleichzeitigkeit die Anbetung des Christuskindes im Stall zeigt. Entscheidend war damit der Charakter des Gemäldes als Andachtsbild, das zum Einstimmen in die gezeigte Verehrung des neugeborenen Heilands einlädt. In diesen christologischen Zusammenhang lassen sich auch Ochse und Esel einordnen, die den Schüler/innen von Weihnachtskrippen und -bildern bekannt, aber als Auslegung des Alten Testaments unbekannt sein dürften. Entsprechend der Theologie und Frömmigkeit seiner Zeit ist die Christologie des Bladelin-Altars entfaltet und ergänzt durch die Mariologie, besonders durch Hinweise auf die jungfräuliche Empfängnis und Geburt durch Maria. Gemäß dem Thema begegnen keine reformatorische Glaubensverständnis anstöß-



gen Motive wie die der Miterlöserschaft Mariens (Corredemptrix), die Rogier van der Weyden bei der „Kreuzabnahme“ in Madrid zeigt. Aber auch dem neutestamentlichen Zeugnis (Mt 1,16.22 [Erfüllungszitat von Jes 7,14 LXX], Lk 1,26 ff.) entsprechende Bezüge dürften heutigen Schüler/innen unverständlich sein.

Über die Definition Mariens als Gottesmutter durch das Konzil von Ephesus (431) hinaus zeigen besonders Synoden- und Konzilsbeschlüsse des 6. und 7. Jahrhunderts ein mariologisches Interesse, das in der mittelalterlichen Theologie breit entfaltet und erweitert wird. An den biblischen und altkirchlichen Grundlagen hält auch Luther fest, der jedoch den christologischen Sinn der Aussagen über Maria betont. Erst im 17. und 18. Jahrhundert setzt sich auf evangelischer Seite eine immer stärker werdende Zurückhaltung gegenüber der Marienverehrung durch, wobei sich besonders die Kritik an Mariens unbefleckter Empfängnis durch Anna, ihre entsprechende Sündlosigkeit und ihre Himmelfahrt antikatholisch verschärft. Den entscheidenden Abschied vom neutestamentlichen Bild der Jungfrau Maria bringt die historische Kritik des 19. und 20. Jahrhunderts, wobei erst in den letzten 50 Jahren die auch im Apostolikum bekannte Jungfrauengeburt aus dem Blick gerät. Die katholische Frömmigkeit zeigt in vielen Ländern eine Krise der Marienverehrung. Nicht nur im evangelischen Grundschul-RU hat der „historische“ Jesus Maria und Josef als Eltern.

Angesichts dieser Lage kann eine Erschließung der verlorenen Dimensionen neutestamentlicher Christologie nicht die Aufgabe der Orientierungsstufe sein, sondern allenfalls mit der entsprechenden Textarbeit in der Sekundarstufe II

versucht werden. Deshalb bleiben auch wesentliche Elemente christlicher, besonders mittelalterlicher Kunst nicht nur evangelischen Schüler/innen verschlossen. Das gilt auch für den Bladelein-Altar, der mariologische Aussagen in symbolischer Form darstellt, aber keine Hilfen zu ihrer Entschlüsselung bietet. Man wird deshalb fragen müssen, ob trotzdem seine Betrachtung im Unterricht zu vertreten ist oder eine illegitime Verkürzung seines Bedeutungsreichtums bedeutet. Dabei ist zu bedenken, dass der Unterricht auch bei Texten – schon aus hermeneutischen Gründen, die auch für die Bildbetrachtung gelten – keine „vollständige“ Interpretation erreichen kann und will, sondern den Verständnishorizont der Schüler/innen beachten und die Relation zwischen Textintentionen und Lernzielen reflektieren muss. Beides ist auch bei Bildwerken nötig.

Für die Verwendung des Bildes als Medium in der Unterrichtseinheit „Jesus Christus“ ist deshalb der Stellenwert der mariologischen Motive zu prüfen. Ihre Identifikation und Interpretation lässt deutlich erkennen, dass sie entsprechend neutestamentlicher Bezeugung und altkirchlicher Tradition der Christologie dienen, die heute auch von der katholischen Theologie als Maßstab der Mariologie betont wird. Dass sie keine davon abgehobene Bedeutung haben, wird besonders an der Gestalt der Maria selbst deutlich. Sie ist zwar durch Haltung und Gebetsgestus von den anderen Personen auf der Mitteltafel und den Flügeln unterschieden, aber dadurch nur als Mutter Christi und reine Magd und zugleich als Vorbild des Glaubens (exemplum fidei) dargestellt. Vom christologischen Zentrum des Glaubens aus ist die Betonung ihrer Jungfräulichkeit eine sachgemäße Entfaltung, die aber antike

weltbildliche (mythologische), für heutige Betrachter fremde Voraussetzungen enthält. Ihre intentionale Angemessenheit lässt sich nur von der Christologie her erschließen, während der Unterricht zunächst Zugänge zu dieser selbst eröffnen soll. Deshalb kann und darf der Bedeutungsreichtum des Bildes nur verkürzt im Unterricht zur Sprache kommen.

Als Andachtsbild weist es ein in die Regel: *lex orandi – lex credendi*, das Gesetz des Betens muss dem des Glaubens entsprechen und umgekehrt. Eine Christologie, die nur als Lehre tradiert wird, bleibt nicht nur für Schüler/innen „uninteressant“. Jenseits aller mit dem Fest verbundenen Romantik feiert die Christenheit an Weihnachten die „heute“ erschienene Nähe Christi, die das Bild anschaulich werden lässt, zu der es einlädt.

Literatur

- Erwin Panofsky, *Early Netherlandish Painting. Its Origins and Character*, Cambridge (Mass.) 1953.
- Martin Davies, Rogier van der Weyden. Ein Essay. Mit einem kritischen Katalog aller ihm und Robert Campin zugeschriebenen Werke, München 1972.
- Odele Delenda, Rogier van der Weyden. Das Gesamtwerk, Stuttgart-Zürich 1997.
- Dirk de Vos, Rogier van der Weyden. Das Gesamtwerk, München 1999.
- Engelbert Kirschbaum / Wolfgang Braunfels (Hgg.), *Lexikon der christlichen Ikonographie*, 8 Bände, Freiburg 1968-76.

Anmerkungen

1. H. Th. Musper, *Altniederländische Malerei von Van Eyck bis Bosch*, Köln 1968, S. 80.
2. Diese Datierung und ihre – wohl unzutreffende – Präzisierung auf 1452 gemäß dem Beginn des Kirchenbaus in Middelburg wird neuerdings aufgrund der dendrochronologischen Bestimmung des Bildträgers – die Eiche wurde 1434 gefällt – in Zweifel gezogen; eine Ansetzung um 1444 widerspricht aber dem stilistischen Befund.

In eigener Sache

Nach wie vor kommt der Pelikan kostenlos zu Ihnen nach Hause geflogen. Aber wie in den vergangenen Jahren bitten wir auch diesmal wieder um eine Spende von 10,00 Euro auf unser Konto bei der Volksbank Loccum, Konto 37 000 200, BLZ 256 625 40.

Ein Überweisungsträger liegt diesem Heft bei. Schon jetzt danken wir Ihnen herzlich für Ihre Mühe und Unterstützung.

Die Redaktion

Anja Putensen / Hennig-Christoph Schulze / Charlotte Schneider

„Ich steh an deiner Krippe hier ...“

Eine Unterrichtsplanung für die Orientierungsstufe¹

1. Zu den Zielen der Unterrichtsplanung

„Jesus Christus“ sehen die Rahmenrichtlinien für Orientierungsstufe als ein „festgelegtes Leitthema“ vor, weil „der gekreuzigte und auferstandene Herr [...] im Zentrum des christlichen Glaubens“ steht². Dabei soll eine „Antwort auf die Frage, wer Jesus heute ist,“ erarbeitet werden: „Die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, dass Jesus nicht nur eine historische Gestalt und ein Vorbild ist, sondern dass uns in seinem Reden und Handeln das Reich Gottes als Zusage und Herausforderung begegnet.“ Dieses soll sich der Lerngruppe durch die „Erarbeitung der Kreuzigungs- und Auferstehungsüberlieferung“ erschließen, wobei sich der Bogen von der Arbeit an Bibeltexten bis zur Herausforderung in der individuellen Lebenssituation heute spannen soll.

Statt der Kreuzigungs- und Auferstehungsüberlieferung haben wir die Geburt Jesu als thematischen Aspekt gewählt, um die christologische Sichtweise zu eröffnen. Dafür waren mehrere Gründe maßgeblich:

- Vordergründig bot sich Weihnachten wegen der Jahreszeit des Unterrichtsversuches an, entscheidender aber war, dass dieses Fest im Bewusstsein der Schüler/innen sehr viel fester verankert und mit reicheren Assoziationen verbunden ist als Karfreitag und Ostern.
- Damit ist der Maßstab der Lebens- und Erfahrungsnähe angedeutet, der wesentliche Bedeutung hat, wenn der Unterricht bis zur Herausforderung in der individuellen Lebenssituation führen soll. Deshalb soll der Unterricht diese modellhaft verdeutlichen.
- Der vorgängige Bezug auf Traditionen des Weihnachtsfestes dürfte eine Hilfe sein für seine Erweiterung und Vertiefung durch die fundamentale Deutung im Blick auf das „heute“ erschienene Heil in Christus.

- Da das Bibelverständnis der Schüler/innen zwischen Märchenbuch und historischen Berichten schwankt, wird das neue Verständnis als Buch des Glaubens durch die Verankerung im Festgebrauch unterstützt.
- Im Blick auf die Klasse erwies es sich als schwierig und allenfalls kognitiv vermittelbar, die christologisch verschlüsselten Texte zu Kreuz und Auferstehung zu deuten und in Beziehung zur Weihnachtstradition zu setzen.

Diesen Ausgangsüberlegungen entsprechen in der UE mehrere Versuche, durch identifikatorische Medien die Schüler nicht nur über die Geburt Jesu Christi, die zugehörigen Texte usw. reden zu lassen, sondern in den Bedeutungshorizont einzubeziehen. Eine Zentralstellung hat dabei die Mitteltafel des Bladelin-Altars von Rogier van der Weyden (vgl. dazu die ausführliche Deutung durch Gerhard Ringshausen). Die Geburt Jesu ist hier gestaltet als Andachts-, als Anbetungsbild, wobei die Schüler/innen das Bild zunächst als Darstellung der Geburt Jesu im Sinne der lukanischen Überlieferung deuten können, um dann aber in die vergegenwärtigende Betrachtung mit den Augen des Stifters und – durch Ergänzung einer heutigen Person – eines zeitgenössischen Menschen überzugehen. Die Beziehung des Glaubens zum Mensch gewordenen, gekreuzigten und auferstandenen Sohn Gottes gewinnt im Gebet Gestalt, weil die christologische Deutung Jesu diesen als den gegenwärtigen Herrn auslegt.

2. Zusammenhang der Unterrichtsplanung

Die Einführung in das Thema „Jesus Christus“ erfolgt zunächst, indem sich die Schüler/innen mit den folgenden Fragen auseinandersetzen: „Woran merkst Du, dass Weihnachten naht?“,

„Wie werden in Deiner Familie Weihnachtstage vorbereitet?“, „Was ist Dir wichtig an Weihnachten?“ und „Warum wird Weihnachten gefeiert?“ Das Ziel ist das Bewusstwerden und der Austausch subjektiver Erfahrungen.

In der zweiten Stunde soll die Weihnachtsgeschichte nach Lukas erarbeitet werden. Die Schüler/innen sollen erkennen, dass die Frage nach Jesu Geburt erst nach der Kreuzigung und Auferstehung wichtig geworden ist. Dass die Weihnachtsgeschichte von Lukas im nachhinein als Glaubensaussage geschrieben wurde, soll ein fiktiver Brief des Evangelisten Lukas über die Geburt Jesu an seinen Freund Theophilus deutlich werden lassen³.

Die dritte bis fünfte Stunde bilden das Zentrum der Unterrichtsplanung. In den dargestellten Stunden dient der Einsatz des Bladelin-Altars folgenden Zielen:

- Sicherung der Kenntnis von Lk 2,
- Vergleich des Bladelin-Altars als „gemalter“ Geschichte mit dem erzählten „Gemälde“ des Lukas,
- Einsicht in mögliche Intentionen und die Haltung des betenden Stifters,
- Verständnis der „Gleichzeitigkeit“ von Jesu Geburt und Bladelins Beten,
- Identifizierender Nachvollzug der Gleichzeitigkeit mit Jesus im Gebet.

2.1 Planung der dritten Stunde: Der Bladelin-Altar und die lukanische Weihnachtsgeschichte

In der 3. Stunde sollen die Schüler/innen den Bladelin-Altar als „gemalte“ Geschichte verstehen und mit der Erzählung des Lukas als erzähltem „Gemälde“ vergleichen. Die gemalte Weihnachtsgeschichte von Rogier van der Weyden soll als Konstruktion des Malers verstanden werden.

Zu Beginn sollen die Schüler/innen zwischen der lukanischen Weihnachtsgeschichte und einem Bild der „Geburt

Jesu" (M 1) Unterschiede feststellen.* Auf dem Bladelin-Altar erscheint neben Joseph ein weiterer Mann (Bladelin), welcher das Gemälde in Auftrag gegeben hat. Weiter sind auf dem Bild ein Ochse, eine Stadt und herrschaftliche Kleidung zu beobachten – dies deckt sich alles nicht mit der Erzählung nach Lukas. Dem Maler geht es also nicht darum, die Weihnachtsgeschichte genau so darzustellen, wie sie berichtet wird; er verbindet eigene Ziele mit seinem Gemälde. Diese Erkenntnisse sollen im Verlauf der Unterrichtsstunde die Einsicht vorbereiten: so wie der Maler sein Bild nach eigenen Interessen und Gesichtspunkten konstruiert hat, so hat auch Lukas seine Weihnachtsgeschichte „gemalt“. Für die Schüler/innen kann sich auf diese Art und Weise ein neuer Zugang zur Bibel herausstellen. Dieser ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Weihnachtsgeschichte, in der Lukas eine Botschaft, das Evangelium Jesu Christi gestalten und mitteilen will.

Betrachtung des Mittelbildes des Bladelin-Altars (Overheadfolie, M 1)

Die Schüler/innen bekommen Zeit, das Bild ruhig auf sich wirken zu lassen und erste Eindrücke aufzunehmen. Anschließend sollen die Schüler/innen zur intensiveren Beobachtung sämtliche Bildelemente nennen und genauer beschreiben. Für die weitere Arbeit erscheint eine knappe Information über die Entstehungszeit des Bildes nötig. Im kurzen Unterrichtsgespräch sollen alle Schüler/innen erkennen, dass viel Zeit zwischen dem Ereignis der Geburt und dem Malen des Bildes vergangen ist und der Maler lediglich Sekundärinformationen über das Weihnachtsgeschehen hatte.

Vergleich zwischen Altarbild und Lk 2

Die Schüler/innen sammeln in Kleingruppen Unterschiede zwischen dem Bild und der Erzählung des Lukas. Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit werden im Plenum an der Tafel zusammengetragen. Durch diese Arbeitsphase sollen die Schüler/innen merken, dass der Maler ganz eigene Zielsetzungen mit seiner Darstellung verbunden hat; er folgt nicht einfach den Angaben des Lukas. Welche Gründe könnte der Ma-

ler gehabt haben, das Bild anders zu malen, als es Lukas erzählt hat? Für die Beantwortung dieser Fragen ist die phantasievolle Identifikation mit dem Maler von besonderer Bedeutung.

Zum Ende der Stunde sollen die Schüler/innen die historisch rekonstruierbaren Voraussetzungen und Interessen des Malers kennenlernen. Die frontale Situation des Rollenspiels durch die Lehrer/innen (M 2) wurde ausgewählt, weil es in spielerischer Form Informationen vermittelt und zudem noch zum Ende der Stunde hin die Aufmerksamkeit der Schüler/innen fesseln kann. Dabei ist es sicher auch denkbar, das Interview freier zu gestalten und dadurch eigene Fragen der Schüler/innen zuzulassen. Abschließend wurde das Interview den Schüler/innen ausgeteilt zum Lesen bis zur nächsten Stunde.

2.2 Planung der vierten Stunde: Der Stifter Pieter Bladelin

Die Gestalt Bladelins fordert die Schüler/innen zur Identifikation auf und eröffnet mit Hilfe eines 1451 spielenden Textes eine christologische Sicht der Geburt Jesu über deren zeitliche Differenz zum Leben Bladelins hinweg. Die Schüler/innen sollen Weihnachten nicht nur als historisches, sondern auch als gegenwärtiges Ereignis verstehen.

Die Overheadfolie mit dem betenden Stifter (M 3, s. S. 179) zu Beginn der Stunde schließt einerseits an die vorherige Religionsstunde und führt andererseits zur Identifikation mit Bladelin. Die Schüler/innen erkennen die Darstellung als Ausschnitt des Bildes der letzten Stunde und beschreiben den knienden Beter. Seine Kleidung mit Pelzbesatz zeigt ihn als reichen und mächtigen Mann. Sein Gesichtsausdruck lässt auf Inbrunst schließen. Er kniet auf der Erde und betet anscheinend. Neben möglichen zusätzlichen Informationen zur Person muss erklärt werden, dass er als Stifter bzw. Auftraggeber dieses Bildes dargestellt ist.

Identifikation der Schüler/innen mit Bladelin

Aus der Lerngruppe ahmen einzelne die

Haltung Bladelin nach, indem sie voneinander niederknien. Ihre Empfindungen bei diesem Vorgang lassen den Akt des Niederknien eher als negativ erscheinen; die Schüler fühlen sich unwohl. So sehen sich die niederknienenden Versuchspersonen erniedrigt, da sie in dieser Haltung körperlich kleiner sind als die Stehenden. Es entsteht ein Gefühl der Blöße und Unterlegenheit. Das wirft die Frage auf, warum ein so mächtiger und reicher Mann niederkniet. Normal müssten doch andere vor ihm niederknien!? Die Schüler/innen überlegen, weshalb Bladelin diese Haltung einnimmt: er betet. Dazu kann es im Leben des Bladelin verschiedene Anlässe gegeben haben: Anbetung, Dankbarkeit, Bitten oder ...

Was könnte Bladelins Motiv für diese Haltung sein? Nach entsprechenden Vermutungen der Schüler/innen bekommen sie den Text: „Besondere Weihnachten im Jahr 1451" (M 4). Die Aufgabe zum Text nach der Art: „Stellt euch vor, ihr seid Bladelin...," verstärkt die Identifikation der Schüler/innen mit Bladelin. Sie sollen darum weitere Situationen erfinden und bedenken, in denen Menschen oder auch sie selbst beten (können). Zum Schluss können einzelne Textergänzungen der Schüler/innen vorgelesen und zur Diskussion gestellt werden.

2.3 Planung der fünften Stunde: Heute ist Christus geboren

Das Ziel dieser Stunde ist es, Weihnachten als allwährendes Fest zu erkennen. Jesu Geburt war nicht nur damals, sondern sie geschieht auch noch heute – jedes Jahr neu und ist somit immer aktuell. Erkennt man dies und überwindet so die zeitliche Differenz, ist der Weg zur Krippe immer offen.

Im Anschluss an die letzte Stunde wird das Thema Beten erneut aufgegriffen. Die Frage nach Formen des Gebets dient als Übergang zu dem Arbeitsblatt (M 5), das die Gestalt und Geschichte Bladelins als Anstoß für seine Gebetswünsche nimmt. Wahrscheinlich haben auch die von den Schülern vorgeschlagenen Möglichkeiten des Schlusses des Bla-

*siehe S. 170

delin-Berichtes (M 4) bereits Gründe für das Gebet Bladelins Situation erneut ins Gedächtnis zu rufen und verschiedene Möglichkeiten für das Ausfüllen des Arbeitsblattes zu präsentieren, werden einige Bladelin-Geschichten vorgelesen. Die Overheadfolie mit dem veränderten Bladelin-Altar (M 6) eröffnet als non-verbaler Impuls den Bezug zur Gegenwart. Die Schüler/innen erkennen die neu eingefügte Person aus der heutigen Zeit und suchen nach Erklärungen. Das Ziel ist es, die „Gleichzeitigkeit“ von Jesu Geburt und Bladelin bis zur Gegenwart zu vertiefen. Die Schüler sollen zu der Erkenntnis kommen, dass wenn Bladelin auf dem Bild sein darf, auch die neue Figur nicht fehl am Platz ist. Die Mode der heutigen Zeit (Basecap; Sweat-shirt) erleichtert es den Schüler/innen, sich mit dieser Person zu identifizieren; für die Schüler/innen soll die

Zeitdifferenz „Jesu Geburt–Bladelin–Heute“ aufgehoben sein.

Mit der nachfolgenden Arbeit an einer Collage soll das Thema „Kommt und lasst uns Christum ehren“ vertieft werden. Auf dem Arbeitsblatt für die Collage (M 7) wurde bewusst keine Krippe, sondern entsprechend dem Bladelin-Altar nur das Jesuskind abgebildet (Wiedererkennungsprinzip). Durch die Bildfragmente aus heutigen Illustrierten oder eigene Zeichnungen soll die Aufhebung der zeitlichen Differenz nachvollziehend gestaltet werden. Der Hinweis, dass sie auch gern ein Photo von sich selber einfügen können, eröffnet die Möglichkeit der individuellen Stellungnahme (Identifikationsprinzip).

Medien und Materialien

M 1: Rogier van der Weyden, Mittelbild des Bladelin-Altars, um 1450-55, Berlin, Staatli-

che Museen, 91 x 89 cm, Overheadfolie, vgl. S. 170

- M 2: Interview mit Rogier van der Weyden
- M 3: Der Stifter Pieter Bladelin (Ausschnitt aus M 1)
Overheadfolie
- M 4: Vorlesetext zum Weiterschreiben: Besondere Weihnachten im Jahr 1451
- M 5: Arbeitsblatt: Bladelin mit Sprechblase
- M 6: Bladelin-Altar mit eingefügter heutiger Person
Overheadfolie
- M 7: Arbeitsblatt: Jesuskind vom Bladelin-Altar

Anmerkungen

1. Der Unterrichtsentwurf wurde im Rahmen des Fachpraktikums Ev. Religion während des WS 1999/2000 in einer 5. Klasse der Orientierungsstufe Kaltenmoor in Lüneburg geplant und durchgeführt.
2. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe. Evangelische Religion, Hannover 1992, S. 20 – dort auch die folgenden Zitate.
3. Überarbeitete Fassung von Dietrich Steinwede, Weihnachten mit Theophilus, in: Walter Neidhart/Hans Eggenberger (Hgg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Zürich-Einsiedeln-Köln 1975, S. 214-218.

3. Stundenentwürfe

3.1 3. Stunde

Zeit	Inhalt/ Intention	Methoden/ Medien
	Begrüßung.	
5 Min.	Die Hausaufgaben von ca. vier Sch. werden vorgestellt. Bewertung durch die Mit-Sch.	Die Sch. lesen ihre Hausaufgaben vor. Klassengespr ch.
1 Min.	Eine mittelalterliche Darstellung der Weihnachtsgeschichte als nonverbaler Impuls.	Overheadfolie: Bladelin-Altar (M 1).
15 Min.	Genaue Beschreibung der einzelnen Bildelemente durch die Sch. Sie sollen Einzelheiten auf dem Bild wahrnehmen.	Die Sch. beschreiben das Bild. Lehrer/in listet die genannten Bildelemente an der Tafel auf.
2 Min.	Kl rung des Bildalters (Dif ferenzen zur Zeit Jesu).	Unterrichtsgespr ch.
12 Min.	Die Sch. sollen Unterschiede zwischen der Erz hlung des Lukas und dem Bild entdecken. Dabei soll eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Weihnachtsgeschichte und dem Bild stattfinden.	Kleingruppenarbeit (2-4 Sch. pro Gruppe). Die Sch. benutzen f r Lukas die Textfassung der letzten Stunde.
5 Min.	Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit werden zusammengetragen.	Unterrichtsgespr ch. Tafel: Gegen berstellung von Inhalten bei Lukas und dem Bild.
5 Min.	Suche nach Gr nden, warum der Maler das Bild nicht genau so gemalt hat, wie es Lukas erz hlt.	Die Sch. schreiben m gliche Gr nde auf kleine Zettel, welche dann mit Kreppband an die Tafel geheftet werden (Einzelarbeit).
5 Min.	Kennenlernen weiterer Gr nde, welche nicht durch Reflexion der Sch. zu finden sind.	Interview mit Rogier (M 2): Lehrer/innen spielen ein kurzes Rollenspiel vor. Austeilen des Interview-Textes.

3.2 2. Stunde

Zeit	Inhalt / Intention	Methoden / Medien
	Begrüßung.	
2 Min.	Ein Bildausschnitt wirkt als nonverbaler Impuls auf die Sch.	Overheadfolie: Ausschnitt aus dem Bladelin-Altar (M 3)
6 Min.	Die Sch. beschreiben das Bild, erkennen einzelne Bildelemente und finden heraus, dass es sich um einen Ausschnitt des Bildes aus der letzten Stunde handelt.	Unterrichtsgespräch – die von den Sch. genannten Bildelemente werden an der Tafel notiert.
12 Min.	Die Sch. setzen sich mit der Person Bladelins auseinander, erkennen in ihm den Stifter des gesamten Bildes. Außerdem denken sie über seine Haltung beim Beten nach.	Unterrichtsgespräch, Overheadfolie, Bildelemente an der Tafel sind Hilfen. Eine Reflexion aus der vorherigen Stunde verdeutlicht, dass Bladelin der Stifter des Bildes ist.
10 Min.	Die Sch. setzen sich mit dem Niederknien auseinander. Die Versuchspersonen werden von den Sch. über ihre Gefühle befragt. Sch. erkennen, dass Bladelin als reicher und mächtiger Mann niederkniet.	Frontal durchgeführter Versuch: zwei Freiwillige, einer kniet vor dem anderen. Die Ergebnisse werden an der Tafel gesammelt.
2 Min.	Die Sch. sollen sich mit Bladelin identifizieren.	Vorlesetext: „Besondere Weihnachten im Jahr 1451“ (M 4).
10-15 Min.	Die Sch. schreiben einen eigenen Schluss zu dieser Geschichte.	Arbeitsauftrag an die Sch., Stillarbeit.
	Zum Abschluss können – je nach Zeit – Geschichten vorgelesen und verschiedene Gründe für Bladelins Haltung genannt werden. Sonst dient die Beendigung der Geschichte als Hausaufgabe.	Ergebnisse der Stillarbeit werden vorgelesen.

3.3 5. Stunde

Zeit	Inhalt/ Intention	Methoden/ Medien
	Begrüßung	
3 Min.	Anknüpfung an die 4. Stunde: Vorlesen lassen von zwei Vorschlägen für den Schluss des Bladelin-Textes.	Frontal.
10 Min.	Hinführung zum Thema der Stunde durch Arbeitsblatt „Bladelin“. Die Sch. überlegen sich Gebet/Wünsche für Bladelins Sprechblase; Vorlesen lassen der Sprechblasen.	Arbeitsblatt: Bladelin mit Sprechblase (M 5); Stillarbeit.
12 Min.	Folienarbeit: eine Person aus der heutigen Zeit ist auf der Overheadfolie hinzugefügt worden. Die Sch. sollen erkennen, dass eine zeitliche Differenz vorliegt, und diese auf Bladelin und wenn möglich auf sich selber übertragen.	Overheadfolie: Bladelin-Altar mit heutigem Photo (M 6); gelenktes Unterrichtsgespräch.
15 Min.	Jeder Sch. macht eine Collage zum Stichwort: „An Jesu Krippe kann man immer beten“.	Arbeitsblatt: Jesuskind (M 7); Zeitschriften, Kleber, Scheren, Stifte.
5 Min.	Beendigung der Stunde. Sch. dürfen sich die Collagen der anderen anschauen.	

M 2

Interview mit Rogier van der Weyden

- Wir:** Wir haben uns in dieser Stunde sehr intensiv mit deinem Bild beschäftigt. Das hast du sehr schön gemalt, Meister Rogier, aber uns sind einige Fehler aufgefallen. Wir haben zum Beispiel in der Weihnachtsgeschichte nichts von einem Ochsen und einem Esel gelesen – wieso befinden sich diese Tiere auf dem Bild?
- Rogier:** Lukas schreibt aber, dass Jesus in eine Krippe gelegt wurde. Er ist also in einem Stall oder einer Viehhöhle geboren worden, und in eine Viehhöhle gehört Vieh! Wichtiger war mir aber eine Stelle im Alten Testament, wo die Geburt Jesu vorausgesagt wird, und da steht etwas von einem Ochsen und einem Esel!
- Wir:** Das leuchtet ein! Aber was uns noch interessieren würde: In der Weihnachtsgeschichte steht nichts von einem Strahlenkranz bei Jesus und Maria. Hat es einen Grund, dass du es so dargestellt hast?
- Rogier:** Ja, mir war es wichtig, die besondere Bedeutung der beiden hervorzuheben. Jesus ist der Sohn Gottes – das möchte ich durch den Heiligenschein ausdrücken.
- Wir:** Das überzeugt uns. Aber wer ist eigentlich dieser Mann im schwarzen Outfit?
- Rogier:** Nun ja, das ist ein reicher Mann, Finanzminister am Hof des Herzogs.
- Wir:** Was? Das kann nicht dein Ernst sein, Rogier! Der hat doch nichts bei der heiligen Familie zu suchen!
- Rogier:** Bladelin ist sein Name. Er hat mir den Auftrag gegeben, dieses Bild für einen Kirchenaltar zu malen, und er wollte selbst mit auf das Gemälde. Außerdem hat er noch die Stadt bezahlt, die im Hintergrund des Bildes zu sehen ist.
So, ich hoffe damit ist alles geklärt, ich muss dann auch mal wieder weiter ...
- Wir:** Bitte, Meister Rogier, einen Moment noch. Dann ist die Stadt im Hintergrund nicht Bethlehem?
- Rogier:** Natürlich nicht! Diese Stadt wurde erst 1444 Jahre nach Jesu Geburt hier in den Niederlanden gegründet und war noch nicht ganz fertig, als ich das Bild malte.
- Wir:** Unglaublich!
- Rogier:** Nein, meine künstlerische Freiheit! Aber muss Bethlehem in Palästina liegen?

Vorlesetext zum Weiterschreiben

M 4

Besondere Weihnachten im Jahr 1451

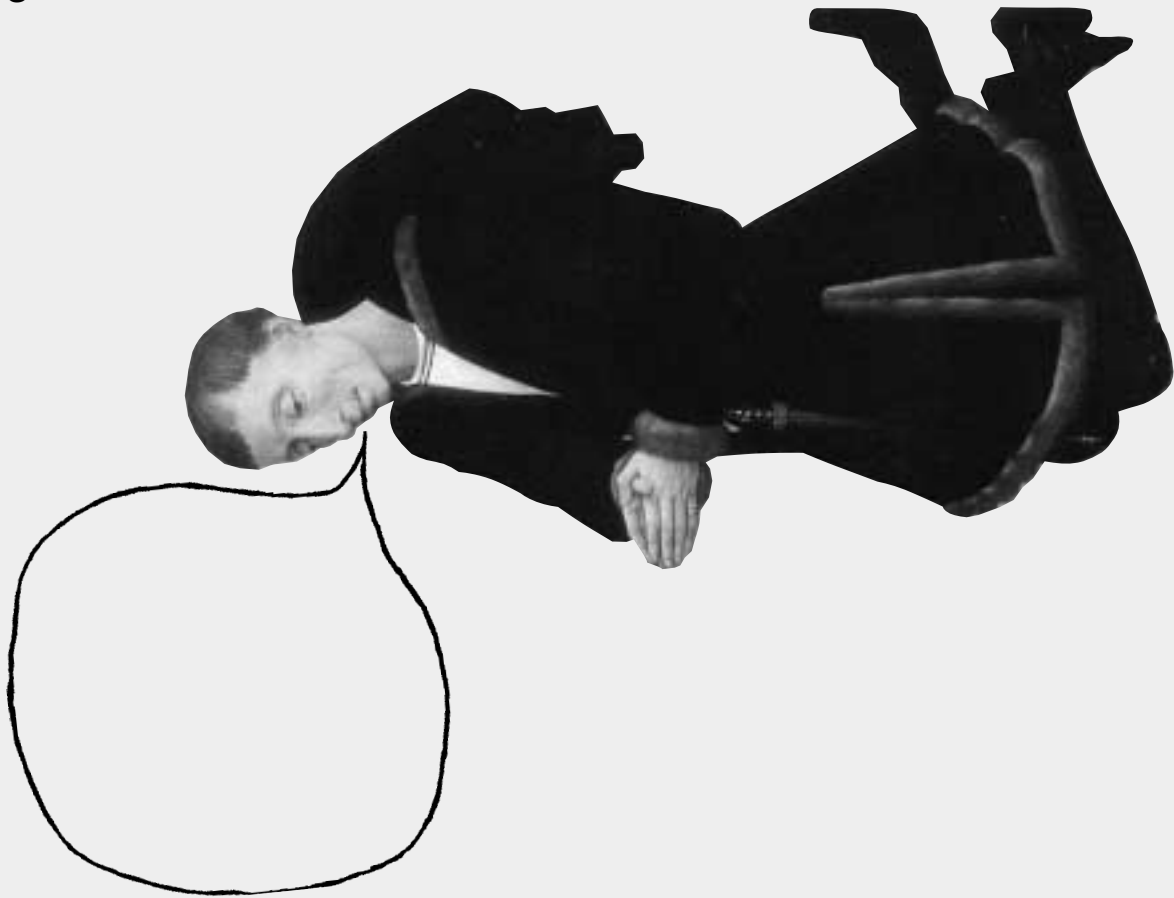
(So könnte es gewesen sein)

Bladelin ist sehr traurig. Seine Frau ist schwer krank und jeden Tag hat er Angst, dass sie stirbt. Er ist der reichste Mann seines Landes. Doch trotz seines Reichtums, mit dem er die besten der bekannten Ärzte an seinen Hof kommen lässt, verschlechtert sich der Zustand seiner Frau. „Ihre Frau hat eine sehr seltene Krankheit, Herr. Keiner von uns kennt sie, aber wir tun unser Möglichstes!“, sagen die Ärzte jeden Tag zu Bladelin und geben ihm neue Rechnungen.

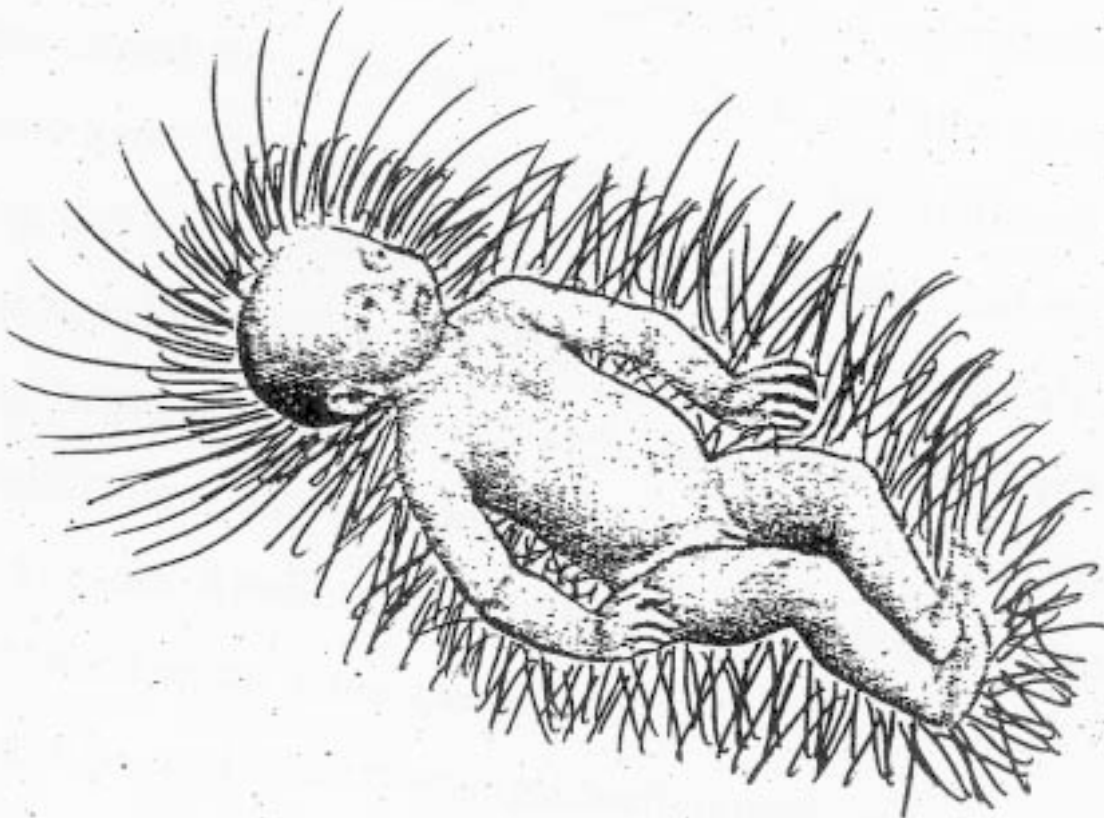
Da zieht Bladelin sich in sein Turmzimmer zurück und betet jeden Tag, Jesus möge seiner Frau und ihm die nötige Stärke geben, diese Krise durchzustehen. Nur gelegentlich isst er etwas oder besucht seine Frau, die blass in ihrem Bett liegt und ihn im Fieber selten erkennt. Sie wird immer schwächer, und in den wenigen wachen Momenten sagt sie: „Hab´ keine Angst, Bladelin. Ich gehe zu Jesus ins Paradies, und dort werden wir uns wiedersehen!“ Bladelin ist verzweifelt.

Aber es geschieht das Unfassbare; am Morgen des 24. Dezembers 1451, draußen sinken sanft die ersten Schneeflocken auf den Burghof ...

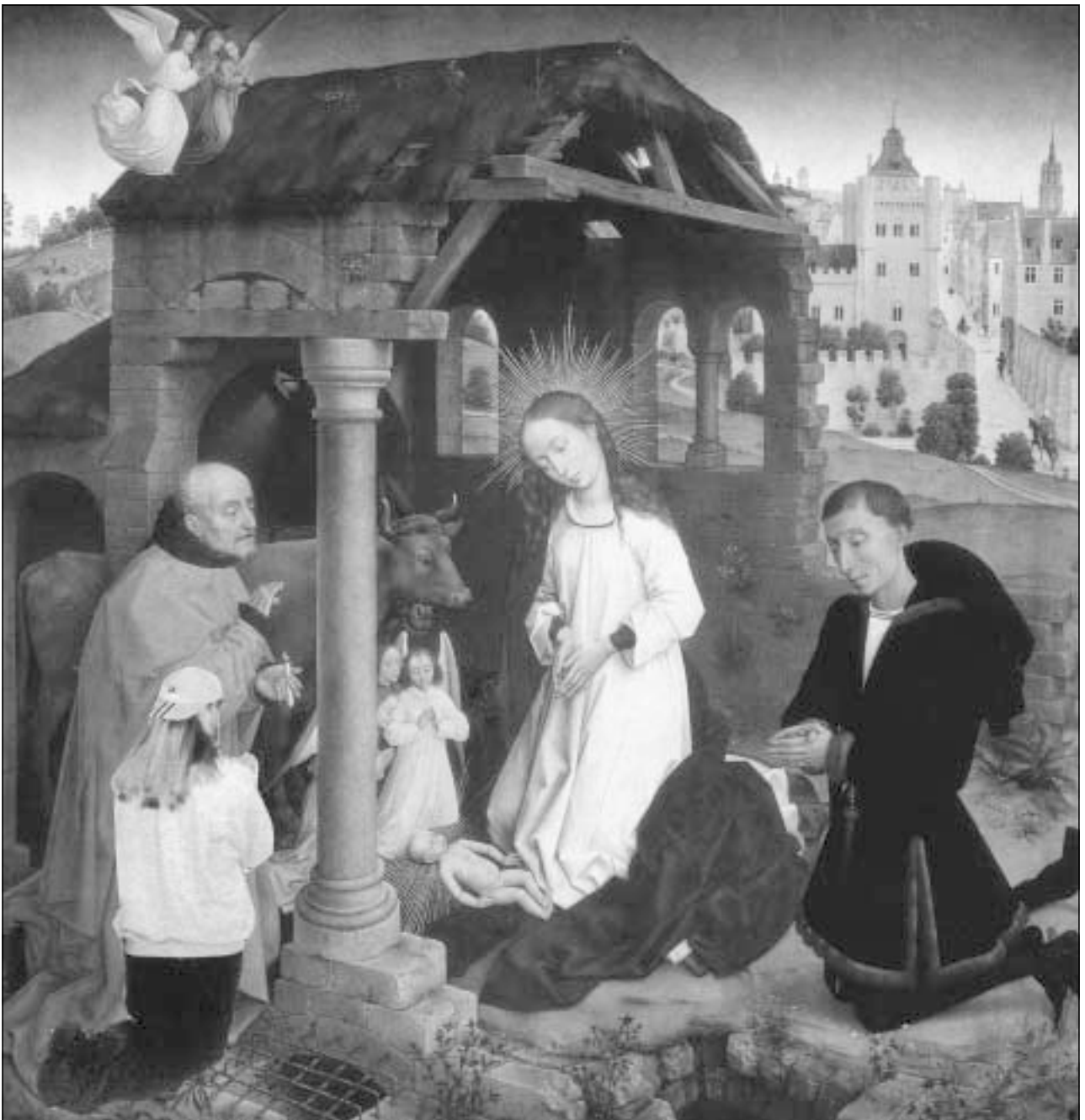
M 5



M 7



M 6



Lena Kuhl

Das Geschehen rund um die Krippe miterleben

für Kindergruppen im Alter von 5-8 Jahren

Kinder lassen sich gern Geschichten erzählen. Sie können oft alles um sich herum vergessen und mit den beteiligten Figuren emotional mitgehen. Besonders gut gelingt das, wenn sie beim Erzählen nicht passiv bleiben müssen, wenn sie nicht nur mit dem Hören, sondern auch mit anderen Sinnen und mit dem Tun einbezogen werden. Im Folgenden soll ein Beispiel vorgestellt werden, bei dem die Erzählung der Weihnachtsgeschichte unterstützt und unterbrochen wird u.a. durch das Betrachten und Befühlen von Krippenfiguren, durch das Wiederholen kurzer Sätze und durch das Singen von bekannten Liedern. Wenn sich dabei die Zeitebenen verschieben, so dass ab und zu jedes Kind selbst hier und heute gemeint ist, so geschieht das in der Absicht, das Weihnachtsgeschehen aus der Vergangenheit herauszuholen und im Leben der Kinder zu verankern.

Eine Weihnachtskrippe mit Maria, Jo-

sef, dem Kind in der Krippe, Hirten, Schafen und mindestens einem Engel sind in erreichbarer Nähe der Erzieherin bzw. Lehrkraft verdeckt bereitzustellen. Alle Kinder sitzen im Kreis um einen runden Teppich oder eine Decke. Darauf befinden sich mehrere noch nicht angezündete Teelichter und viel freier Platz für alles, was im Laufe der Erzählung hinzugelegt wird. Einige Dinge, die herübergereicht und nachher in die Mitte gelegt werden (Listen, Korb mit Steinen), sollten evtl. zweimal vorhanden sein, so dass bei größeren Gruppen von zwei Seiten begonnen werden kann und die Zeit nicht zu lang wird. Die Lieder sollten den Kindern so bekannt sein, dass sie einfach angestimmt und mitgesungen werden können.

1. Teil der Erzählung: Volkszählung

Vor langer Zeit herrschte ein Kaiser über einen großen Teil der Welt. Er hieß Au-

gustus. Und wenn er etwas anordnete, hatten alle zu gehorchen. Nun wollte er unbedingt wissen, wie viele Menschen zu seinem Weltreich gehörten, wie viele Männer, wie viele Frauen und wie viele Kinder. Also wurde angeordnet, dass alle Menschen sich in lange Listen eintragen mussten. So ging jede und jeder in seinen Heimatort und machte einen Strich auf der Liste, entweder bei den Männern, bei den Frauen oder bei den Kindern.

Liste (je nach Gruppengröße eine oder zwei) herumgeben mit Stift, jedes Kind macht einen Strich in der Spalte der Kinder, dann werden die Listen in die Mitte gelegt.

Gemeinsames Lied: „Ja, Gott hat alle Kinder lieb...“



2. Teil der Erzählung: Maria und Josef auf dem Weg nach Bethlehem

In Nazareth, einer kleinen Stadt im Land der Bibel, wohnten Maria und Josef. Ihr Heimatort war Bethlehem, und darum mussten sie dorthin gehen, um sich in die Listen des Kaiser Augustus einzutragen. Josef wusste genau, dass der Kaiser große Macht hatte, und so bereitete er sich auf den weiten Weg vor. Er wusste auch, dass es ein anstrengender Weg wurde. Und er dachte mit Sorge an Maria, die ein Kind bekommen sollte. Ob sie diesen weiten Weg wohl schaffen würde? Und wo sollte sie das Kind zur Welt bringen? Es war alles sehr ungewiss, und das beschwerte ihn sehr. Er betete zu Gott: „Guter Gott, sei du bei uns!“

Ein Korb mit Steinen wird herumgegeben. Die Erzieherin bzw. Lehrkraft beginnt, einen Stein um die Decke in der Mitte zu legen mit den Worten: „Guter Gott, sei du bei uns!“ Die Kinder machen das nach.

Ganz fürsorglich kümmerte sich Josef unterwegs um Maria, so dass sie den weiten Weg schließlich gemeinsam schafften.

Maria und Josef-Figuren weitergeben und in die Mitte stellen

3. Teil der Erzählung: Das Kind wird geboren

Als sie endlich in Bethlehem waren, kam auch der Zeitpunkt, an dem das Kind zur Welt kommen sollte. Sie fanden einen Stall als Unterkunft, und dort wurde das Kind geboren. Maria wickelte es in Windeln und wiegte es sanft in den Armen, wie jede Mutter es mit ihrem Kind tut.

Lied: „Josef, lieber Josef mein...“

(Aufstehen, Singen und Wiege-Bewegungen, während des Singens stellt die Erzieherin / Lehrkraft die Krippe mit dem Kind in die Mitte zu Maria und Josef)

Maria legte das Kind in eine Futterkrippe, denn ein richtiges Bettchen oder eine Wiege hatte sie nicht.

4. Teil der Erzählung: Die Hirten auf dem Feld

In derselben Zeit, und zwar war es mitten in der Nacht, waren in der Nähe in den Bergen einige Hirten auf dem Feld. Die hatten damals ein sehr schweres Leben. Meistens lebten sie in kleinen Gruppen zusammen, hatten keine Familie und konnten so gut wie



Dembinski Krippenfiguren aus der Sammlung von Barbara Kruhöffner

Foto: H. Lange

nie in einem Haus oder sogar in einem richtigen Bett schlafen. Oft wurden sie von den Leuten im Ort verachtet, weil sie so ganz anders lebten als sie.

Die Hirten hüteten also auch in dieser Nacht ihre Schafe. Die Schafe waren ihnen sehr wichtig, und sie kümmerten sich ständig um sie. Auch wenn in der Nacht alle schliefen, hielt einer Wache, damit den Schafen nichts Schlimmes passierte.

Hirten-Figur herumgeben, in die Mitte stellen. Schaf herumgeben, in die Mitte stellen

In dieser Nacht geschah etwas Seltsames! Obwohl es noch Mitternacht war und es eigentlich stockdunkel sein müsste, wurde es plötzlich hell am Himmel.

Teelichter anzünden

Die Hirten begannen, den Himmel abzusuchen: Was war das? Warum war es so hell? Und sie fürchteten sich ein wenig, weil sie sich das überhaupt nicht erklären konnten. Sie fragten sich: Was soll das bedeuten?

Lied: „Was soll das bedeuten...“

5. Teil der Erzählung: Engel schicken die Hirten zur Krippe

Als es so hell geworden war, dass es ihre Augen fast nicht mehr ertragen konnten, sahen sie plötzlich einen Engel. „Fürchtet euch nicht,“ sagte er zu ihnen. „Ich verkündige euch eine große Freude: Jesus Christus ist geboren, und er wird allen Menschen Heil bringen.“

Und der Engel sprach weiter zu den Hirten: „Ihr könnt es selber sehen: Geht nach Bethlehem. Dort werdet ihr ein Kind finden, das

in einer Krippe liegt.“ Und dann waren ganz viele Engel da, die alle Gott lobten.

Engel-Figur weitergeben, in die Mitte stellen. Dabei sprechen: „Fürchtet euch nicht – Jesus Christus ist geboren!“

Als die Engel verschwunden waren, machten sich die Hirten sofort auf den Weg. Sie konnten gar nicht schnell genug zu dem Kind kommen, von dem sie gehört hatten.

Aufstehen, langsam um die Mitte herumgehen, schließlich hinhocken.

Und sie fanden es tatsächlich, und dazu Maria und Josef, denen sie von ihrem Erlebnis aufgeregt erzählten. Maria wunderte sich über die Worte der Hirten; sie bewegte sie lange in ihrem Herzen.

Lied: „Ihr Kinderlein kommet...“

6. Abschlusstanz

In der ganzen Welt feiern Menschen die Geburt dieses Kindes. Überall wird Weihnachten gefeiert, auch in Finnland zum Beispiel. Von dort stammt das Lied, das ihr jetzt hört. Es ist ein Tanzlied. Vielleicht mögt ihr dazu tanzen oder euch zur Musik bewegen. Zwischen all den finnischen Wörtern könnt ihr etwas hören, was euch bekannt vorkommt. „Halleluja“. Halleluja ist ein Ruf der Freude, der in allen Sprachen gleich klingt.

Hier kann ein sehr einfacher Reigen getanzt werden zu: „Halleluja“ (eigentlich ein Ostertanz!)

auf der CD „Volkstänze – rockig, traditionell, meditativ. Vol.2“ JUSESO Thurgau, Impulsstelle für Kirchliche Jugendarbeit, zu beziehen über: Balsies, Rolf-Dieter, Versand und Verlag, Eckernförder Straße 341, 24107 Kiel

Johannes Rudolf Kilchsperger

Elisas Bären oder: Wem gehört die Wirklichkeit?

Konstruktivistische Notizen zu 2. Könige 2,23f in religionspädagogischer Absicht

Für Dr. theol. Dirk Röller, StD,

Fachleiter am Staatlichen Studienseminar Oldenburg i.O.

Schon in den achtziger Jahren hat Dirk Röller die Semiotik für die Didaktik und die Religionspädagogik fruchtbar gemacht.¹ Wenn wir damaligen Absolventen seines Fachseminars Theorie und Relevanz dieses semiotischen Ansatzes kaum durchschaut haben, haben wir doch faktisch vielfach von dessen praktischer Fruchtbarkeit und anregender Anwendung profitiert. Diese zeugt vom offenen und weiten geistigen Horizont und der Aufgeschlossenheit Röllers als Fachleiter am Staatlichen Studienseminar Oldenburg. Wenn ich nun im Folgenden mit einem kleinen Beispiel aus eigener Erfahrung in Ausbildungskursen für Katechetinnen zu illustrieren versuche, wie sich der semiotische als konstruktivistischer Ansatz in der Exegese einer biblischen Anekdote auswirken kann, erinnere ich mich daran, wie Röller uns schon vor zwanzig Jahren auf Konstruktivisten (wie Maturana u.a.) hingewiesen hat, als Konstruktivismus noch nicht in aller Munde war.

An Unterricht und Texten als Beobachter mitgestaltend teilnehmen

Über Unterricht allgemein zu reden abseits konkreter Unterrichtssituationen ist aus mancherlei Gründen fragwürdig. Unterricht ist nicht etwas, das man objektiv betrachten und aus sicherer Distanz verhandeln kann. Unterricht spielt sich ab in Situationen, in die Beteiligte, auch sogenannte Beobachter, verwickelt sind. Unterrichtssituationen sind nicht etwas in sich Abgeschlossenes, sondern stehen in spannenden Beziehungen in Zeit und Raum. Sie schöpfen aus biographisch, familiär und gesellschaftlich bedingten und tradierten Momenten und wirken auf sie zurück. Röller hat mit zahlreichen Referendarinnen und Referendaren fragend und klärend reflektiert, was sich in gestalteten und erlebten Lektionen ereignet hat. Dabei ging es nie darum, wer mit seiner Darstellung recht hat, sondern welche Sicht den Beteilig-

ten und ihrer Wirklichkeit gerecht wird, welche Sicht Situationen erhellt und nicht gesehene Perspektiven eröffnet. Analoges gilt für den Umgang mit Texten und die Textinterpretation. Reden über Texte heißt stets auf verschiedene Aspekte achten, Sichtweisen zulassen und erproben, sich mit ihnen auseinandersetzen, an ihnen teilnehmen und Texte dadurch erst erschließen.

Konstruktivismus ist zweifellos ein modisches Schlagwort geworden, aber auch eine befreiende Theorie von praktischer – auch unterrichtspraktischer! – Bedeutung. Mit einem Beispiel soll hier die Bereicherung der Auslegung biblischer Texte illustriert werden.

Biblische Theologie oder fatale Pädagogik?

Im Rahmen eines Ausbildungskurses reformierter Landeskirchen in der Zentralschweiz wurde Katechetinnen fol-

gendes biblische Textfragment aus dem 2. Buch der Könige vorgelegt:²

„Von dort ging er [Elisa] hinauf nach Bethel, und wie er so die Straße hinaufging, kamen gerade Jungen zur Stadt heraus; die verspotteten ihn und riefen ihm zu: Komm herauf, Glatzkopf! Komm herauf, Glatzkopf! Da wandte er sich um, und...“

Die Kursteilnehmerinnen wurden aufgefordert, die mögliche Fortsetzung der Szene aufzuschreiben. Die kleine Aufgabe erwies sich als äußerst ergiebige Übung, zumal der Text den Teilnehmerinnen offenbar unbekannt war. Diese begriffen die im Text dargestellte Situation als pädagogische Beziehung und Herausforderung. Auf vielfältige und überraschende Weise stellten die Kursteilnehmerinnen nicht nur dar, wie sich der Prophet und die Kinder verhalten mögen, wie sie die Situation sehen und begreifen und dadurch auf sie einwirken. Kreativ gingen die Kursteilnehmerinnen auf die im Text erzählte Situation ein, indem sie eigene Erfahrungen und Sichtweisen von Kindern und Erwachsenen formulierten. Mehrperspektivität kam eindrücklich zur Sprache. Nicht scheinbar eindeutige Fakten, sondern mögliche Sichtweisen der Wirklichkeit wurden entworfen. Die besagte Episode aus der Propheten-*vita* Elisias findet sich im 2. Buch der Könige in einer Version, die so eigenartig wie bedenklich ist:

„Von dort ging er [Elisa] hinauf nach Bethel, und wie er so die Straße hinaufging, kamen gerade Jungen zur Stadt heraus; die verspotteten ihn und riefen ihm zu: Komm herauf, Glatzkopf! Komm herauf, Glatzkopf! Da wandte er sich um, und als er sie sah, fluchte er ihnen im Namen des Herrn, und es kamen zwei Bärinnen aus dem Walde und zerrissen zweiundvierzig von den Kindern. (2. Könige 2,23f)

Im redaktionellen Zusammenhang des Textausschnitts im 2. Buch der Könige geht es darum, wie Elisa die Nachfolge Elias antritt. Als die Prophetenjünger aus Jericho sehen, dass Elisa das Wasser des Jordans teilen kann, sagen sie „Der Geist Elias ruht auf Elisa!“³ Es folgen weitere

Wundertaten. Die Leute finden Elia nicht, was Elisa ihnen so angekündigt hatte. In einem Rettungswunder wird das Wasser einer Stadt gereinigt; dann folgt das oben angeführte „Strafwunder“ mit den zwei Bären, welche die Kinder zerreißen.

Von der Not biblischer Auslegung

Auf eine erste Umfrage per e-mail antwortete dem Schreibenden ein Fachkollege einer religionspädagogischen Fachstelle in Norddeutschland: „So ist das nun einmal mit Märchen und Sagen in der Bibel. Nimm’s nicht so tragisch, Eltern haben schon öfters so kinderfeindliche Gutenachtgeschichten erfunden.“ Eine wohl tröstlich gemeinte Botschaft, zumal wenn man bei Ton Veerkamp zur Stelle liest: „Nicht nur der Prophet, auch dessen Gott erscheinen in einer so finsternen Rolle, dass keine Auslegung auch nur eine Spur von Licht in diese grausame Geschichte bringen könnte. Ich weiß nicht, was das soll.“⁴

Geradezu grotesk sind fundamentalistische Auslegungen: Dr Adrian Warnock antwortet im Internet auf die Frage „How dare God use a bear?“⁵ nach dem Schema God’s mercy – Man’s ingratitude – God’s response: „We cannot have a God of love without a God of justice and wrath.“ Immerhin habe Gott nur einige der Kinder umbringen lassen... Der Autor der Website „The Christian Think Tank“⁶ – unterzeichnend mit „hope this helps, glenn“! – vermutet eine organisierte Massendemonstration gegen Gott und Elisa: „Elisha didn’t actually call out the bears – he merely pronounced judgment on these demonstrators. God decided what form the response took.“ – womit das Problem theologischer Auslegung keineswegs gelöst, vielmehr pointiert ist und Leserinnen und Leser ratlos lässt.

Hinweise der historisch-kritischen Exegese

Sucht man Orientierung in gängigen historisch-kritischen Kommentaren, findet man wenig Ergiebiges:

Würthwein⁷ vermutet eine Verspottung der Tonsur. Mit dieser Anekdote hätten sich Prophetenjünger gewehrt: „Wer Propheten verspottet, muss es mit dem Leben büßen.“ Die Zahl 42 sei „Totenzahl“. In den Zürcher Bibelkommentaren⁸ erfolgt der Hinweis auf das durch Knochenfunde belegte Vorkommen des *Ursus arctos syriacus* oder die Charakterisierung als „typische Wundererzählung“ und „Kurzgeschichte“. Als Grund der Kahlköpfigkeit wird – gegen Würthwein – natürlicher Haarausfall oder Trauer über den Tod Elias vermutet. Elisa reagiere mit einem Fluch, „mit dem die Verhältnismäßigkeit der Mittel weit überzogen wird“. Die Neue Echter-Bibel moralisiert direkter: „Eine andere Frage ist, ob wir wie Elischa reagieren dürfen“⁹. Vermerkt wird explizit, dass die Szene mit den Bärinnen „nicht realistisch“ wirke!¹⁰ Im Cambridge Bible Commentary kommentiert Joseph Robinson¹¹ den Fluch im Namen Jahwes: „[God] is a harsh tyrant rather than a compassionate father. These stories fall far below the sensitive spirituality of the best of the deuteronomic tradition (cp. Deut. 7:7-10 and 6:4-5) but the editors have included them as popular and effective teaching aids...“

Mit den angeführten Kommentaren ist nicht beabsichtigt, den Stand der exegetischen Wissenschaft abschließend zu referieren; die zitierten Beispiele sollen wissenschaftliche Kommentare nicht böseartig diskreditieren. Immerhin handelt es sich um weitherum verwendete, renommierte exegetische Arbeitshilfen.

Freie Assoziationen zur Deutung

Mit theologischer Gelehrsamkeit ist Elisias katastrophalem Zwischenfall auf dem Weg von Jericho nach Bethel nicht beizukommen. Freie Assoziationen seien deshalb dazu erlaubt:

„Als er aber auf dem Wege war“ oder – in der Übersetzung der Zürcher Bibel – „wie er so die Straße hinaufging“, beginnen Kinder, Elisa mit Spott zu überschütten. In der Sicht der Kinder oder Jugendlichen ist der Prophet, welcher eben die Nachfolge des berühmten Elia angetreten hat, eben keine abgesicherte Autorität, sondern augen-

scheinlich ein komischer, seltsamer Mensch, den man neckt. Gewiss riskiert man nicht nur mit Heranwachsenden peinliche oder lächerliche Reaktionen. Erwachsene mögen sich in solchen Situationen vielleicht weniger direkt als Kinder äußern; doch das Urteil über einen Menschen ist stets schnell gemacht: „Der hat keine Autorität.“ „Ein sturer, humorloser Typ.“ „Der kann nicht mit Kindern umgehen.“ Eine Situation, auch jede Beziehung, wird jedoch von vielen Faktoren bestimmt. Die im Text erzählte ist ganz und gar nicht eindeutig, was die oben angeführten Kommentare zur Stelle kaum problematisieren. Wer mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat und ihre Stellung allein schon in Schulen und Kirchengemeinden einschätzt, wird leicht mehr zur fraglichen Szene assoziieren. Kinder erscheinen in unserem Textausschnitt anscheinend als Bedrohung – und als Opfer – der Erwachsenenwelt, welche der Prophet repräsentiert. „Erziehung ist die organisierte Verteidigung der Erwachsenen gegen die Jugend“ lautet die hintergründig-tiefsinnige Aufschrift auf populären Satire-Ansichtskarten. Schreiende Kinder erscheinen in der Episode mit Elisa und den Bären einerseits als nervige Provokateure, gar als „kleine Tyrannen“, als mächtige Ohnmächtige – und werden wohl darum (?) zu Opfern. Vom Propheten Elisa wird hier bestimmt kein Heiligenbild gemalt. Der Gotteseinige erscheint hier als ein wehrloser und (wohl darum) gewalttätiger Mensch, an dem hier immerhin das Leben von Kindern zu Schaden kommt! Psychologisch gesprochen sind hier gewaltige Aggressionen schattenhaft wirksam. Assoziierend macht es somit offensichtlich wenig Mühe, die Episode mit den Bären zu deuten und zu verstehen!

Konstruktivistisch mit dem Text experimentieren

Schließlich soll mit einem konstruktivistischen Ansatz noch ein Versuch der Interpretation in religionspädagogischer Absicht gewagt werden. Voraussetzung ist, dass der Text – mit Watzlawick zu reden – von einer „Wirklichkeit zweiter

Ordnung“ redet, die „unsere Weltanschauung, Gedanken, Gefühle, Entscheidungen und Handlungen bedingt“¹². (Es geht keineswegs um zwei Bärinnen der Spezies *Ursus syriacus* und nicht um einen tragischen Unfall und schon gar nicht um die Hinrichtung von Kindern!) Die Wirklichkeit zweiter Ordnung konstituiert sich aus menschlichen Konstrukten und ist „nicht der Abglanz menschenunabhängiger Wahrheiten“¹³ oder Fakten. Der Text basiert auf Perspektiven, welche Wirklichkeit abhängig vom Erzähler ausschnitthaft erfassen. Dabei bringt es nichts, dem Text bzw. seinem Autor wie einem Psychopathen mangelnde Wirklichkeitsanpassung vorzuwerfen; man braucht seine Darstellung auch nicht einfach stehen zu lassen: „Der Konstruktivismus dagegen legt [in der Psychotherapie] nahe, dass die leidvollen Auswirkungen einer bestimmten gegenwärtigen Als-ob-Fiktion (die ihren Ursprung natürlich irgendwann in der Vergangenheit hatte) durch jene einer anderen Als-ob-Fiktion ersetzt werden müssen, die eine erträglichere Wirklichkeit erschaffen.“¹⁴ Wie eine Lebenssituation therapeutisch durch eine Umdeutung verändert werden kann, mag auch eine Episode wie die von Elisa und den kindertötenden Bären durch Umdeutung erst erhellt werden. Damit sei nicht die Wirklichkeit (erster Ordnung) bestritten, dass Bären Kindern gefährlich werden können; bestritten sei jedoch, dass sich die Episode darauf bezieht!

Zu fragen ist nicht nach dem Faktischen des Erzählten (Was ist hier geschehen?) und auch nicht, worauf diese Erzählung zurückgeht. Auch die Suche nach der Aussage eines Autors führt hier nicht weiter. Vielmehr lautet die erhellende Frage: Welche Wirklichkeit wird hier dargestellt? Wir können eben nicht einfach hinter erlebte oder erzählte Wirklichkeit zurückgehen. Der Text repräsentiert Watzlawicks Wirklichkeit zweiter Ordnung und ist durch subjektive Interpretationen resp. durch perspektivische Wahrnehmung experimentell erst zu erschließen. Dabei ist nicht nur die Mehrperspektivität der Wahrnehmung von Wirklichkeit, sondern auch die Ambivalenz der verschiedenen Perspektiven zu beachten. An Sichtweisen bieten sich in unserem Beispiel an: diejenige von Elisa, diejenige der Jugendlichen, aber

auch die Sicht von im Text nicht genannten (scheinbar unbeteiligten) Zuschauern oder Erzählern oder Hörerinnen und Hörern.

Um was für eine, welche Wirklichkeit geht es in der biblischen Anekdote? In welcher Perspektive wird sie verständlich?

Da erscheint Elisa, der erfolgreiche Prophetenjünger, dessen Karriere gerade diejenige seines Lehrers und Vorgängers überflügelt hat oder überflügeln wird: „Ich habe doch keine Probleme. Ich setze mich durch. Ich bin auf dem Weg nach Bethel, zur Zentrale der (religiösen) Macht. Nichts kann mich aufhalten.“ Oder tritt hier Elisa als verzweifelnder, im Grunde gescheiterter Prophet (und Wundertäter) auf: „Was habe ich nur gemacht? Was habe ich nur ausgelöst? Ich habe es doch nur gut gemeint? Es geht mir doch nur um Gottes Sache.“ Erscheint hier eine Sicht „unschuldiger“ Kinder? „Wir haben es doch gar nicht so gemeint. Wir haben gar nichts gemacht. Er kennt uns doch gar nicht. Wir haben gar nicht gewusst, wer das ist, warum er so komisch ist. Es war doch nur aus Scheiß.“ Oder geht es um Angst, um Gefühlsenerlebnisse von Kindern? „Jetzt ist alles aus! Er bringt mich um. Er wird mich immer hassen. Ich kann nicht mehr hingehen. Ich haue einfach ab. Man wird mit mir...“

Merkwürdigerweise blendet der Text weitere Beteiligte wie Zuschauer und deren Reaktionen aus. Der Rahmen vermerkt lediglich den Ortswechsel. Zu den beteiligten oder unbeteiligten Zuschauern gehören auch der Erzähler (z.B. Redaktor), die Ausleger und Kommentatoren, Hörerinnen und Hörer, Leserinnen und Leser, die ihre eigenen Erfahrungen einbringen, aber auch ihre Schatten projizieren mögen: „Endlich hat einer für Ordnung gesorgt. Nun hat halt einer zugeschlagen. Gott lässt eben seiner nicht spotten.“ Oder aber auch: „Da sieht man’s wieder. Kinder sind als solche nicht vorgesehen. Irgendwie läuft es doch immer so. Religion ist Vergewaltigung. Dieser Prophet ist ein aggressiver Mann, ein fundamentalistischer Gewalttäter. So etwas von humorlos! Das schreit zum Himmel. Die Frommen, die Religiösen, die Lehrer, die Pfarrer... sind schlimmer als alle. Da hat sich einer übernommen. Das hätte ich aber besser

gemacht. Vielleicht war er schlicht überfordert. Zweiundvierzig Kinder, (das war noch unlängst) die Größe einer Schulklasse...“

Auf der Suche nach erhellenden Wahrnehmungen von Wirklichkeit

Hier setzt die eigene Auseinandersetzung erst ein und muss sich nicht auf (un)pädagogische Aspekte beschränken! Es genügt keineswegs, eine objektive historische Situation oder kritisch deren Überlieferung zu rekonstruieren. Der Text wird kaum aus den eben genannten Blickwinkeln formuliert sein. Vielmehr sind Möglichkeiten der Wirklichkeit, auf die sich der Text bezieht und zu denen er in Beziehung zu setzen ist, zu konstruieren. Wessen Wirklichkeit wird hier erzählt?

Als Interpreten können wir uns dem Text und der Wirklichkeit, von der er redet, nicht entziehen; vielmehr können wir – Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie Schülerinnen und Schüler – Perspektiven des Textes eigenständig mitentdecken und Sichtweisen der Wirklichkeit erprobend re-konstruieren. Experimentell wird das mitunter gegen den biblischen Wortlaut geschehen, wie z.B.: *„Da wandte Elisa sich um und – erblickte die Kinder. Er lachte zu ihnen hinauf...“*¹⁵ Vor wenigen Jahren hat übrigens eine Neuerzählung einer heiligen Schrift, eine Übersetzung des Mahâbhârata, nacherzählt von einem Mädchen, für Aufsehen gesorgt.¹⁶ Diesen Erzählungen aus dem großen indischen Epos ist ein Nachwort der 16-jährigen Autorin beigegeben: „Meine Version des Mahâbhârata“¹⁷. Darin fasst sie ihr Verständnis, ihre Sicht dieser heiligen Schrift, aber auch der Welt prägnant zusammen. Im Blick auf die zahlreichen Geschichten von Gewalt, welche das Mahâbhârata enthält, formuliert sie ihre Deutung in entschiedener Klarheit: „Für mein Gefühl hat die wirkliche Aussage des Mahâbhârata etwas mit Krieg zu tun. Sie besagt, dass Krieg sinnlos ist.“¹⁸ Möglicher Sinn des Textes wird hier nicht oberflächlich und beliebig, sondern mit einer engagierten Stellungnahme –

scheinbar gegen das Erzählte – erschlossen.

Konstruktivistische Ansätze können sich für den Religionsunterricht aller Stufen hilfreich erweisen, wenn sie dazu beitragen, dass Erwachsene und Jugendliche, Religionslehrerinnen und -lehrer wie Schülerinnen und Schüler eigenständig Deutungen der religiösen Traditionen entwickeln und die Texte der Bibel mit ihren Sichtweisen aufschließen, aber auch umgekehrt ihre eigene Wahrnehmung erweitern, schärfen und erhellen.

Anmerkungen

1. Vgl. Dirk Röll: Religionsunterricht als Zeichenbildung. Studien zu Semiosen in Schule und städtischem Kontext, Frankfurt/M. 1998 (=Religion in der Öffentlichkeit Band 3)
2. Diese Anregung verdanke ich Pfr. Dr. Hansuli Hauenstein, Sempach.
3. 2. Könige 2,15
4. Ton Veerkamp: Die Vernichtung des Baal: Auslegung der Königsbücher, Stuttgart 1983 (Reihe im Lehrhaus Band 2), 172 (Für diesen Hinweis danke ich Pfr. Philipp Koenig, Bremgarten AG.)
5. Dr. Adrian Warnock's Pages: <http://kingschurch.org/renewfra.htm>
6. <http://www.Christian-thinktank.com>
7. Ernst Würthwein: Die Bücher der Könige 1. Könige 17 – 2. Könige 25, Göttingen 1984 (Das Alte Testament Deutsch Band 11,2), 278
8. Volkmar Fritz: Das zweite Buch der Könige, Zürich 1998 (Zürcher Bibelkommentare AT Band 10,2), 16
9. Georg Hentschel: 2 Könige, Würzburg 1985 (Die Neue Echter-Bibel. Kommentar zum Alten Testament Lfg. 11), 12
10. Ebd.
11. Joseph Robinson: The second book of Kings, Cambridge 1976 (The Cambridge Bible Commentary)
12. Paul Watzlawick: Wirklichkeitsanpassung oder angepasste „Wirklichkeit“? Konstruktivismus und Psychotherapie, in: Einführung in den Konstruktivismus, München ⁵2000 (Serie Piper 1165), 94
13. Ebd. 92
14. Ebd. 99
15. Beitrag aus der oben erwähnten Übung in einem Ausbildungskurs für Katechetinnen. Das Erfinden und Gestalten von Parodien, Verfremdungen, Alternativversionen wie Anti-Gleichnissen usw. ist längst eine theologisch wie religionspädagogisch bewährte Methode der Bibelarbeit. So z.B. schon in: Anton Steiner/Volker Weymann (Hrsg.): Gleichnisse Jesu, Zürich / Basel 1979 (Bibelarbeit in der Gemeinde Band 3), 70f und Arbeitsblatt Der Schatz im Acker (Mt 13,44)
16. Samhita Arni: Das Mahâbhârata, von einem Mädchen erzählt, Zürich 1999
17. Ebd. 189-195
18. Ebd. 194

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema
von Oktober bis Januar
(einschließlich)

„Rund um die Bibel“

erarbeitet von

Ursula Harfst,

Ingrid Illig,

Lena Kuhl,

Christine Labusch,

Bettina Stangier,

Helga Steffens

Möglichkeiten der

Besichtigung nach

Rücksprache mit

Frau Rietig

tgl. von 8.00 bis 12.00 Uhr



Judith Pschibille/Aaron Schart

Experimentelle Exegese des priesterschriftlichen Schöpfungsberichts

Ein Praxisbericht

Die exegetische Ausbildung im Rahmen der universitären Lehrerausbildung stellt bekannter Maßen besondere Anforderungen. Neben aller fachwissenschaftlich notwendigen Vermittlung von Wissens- und Methodenkompetenz bei der Textinterpretation muss auch im Blick behalten werden, dass die Studierenden historisch-kritische Interpretationsergebnisse in ihrem künftigen Berufsfeld anschaulich, eindrücklich und motivierend darzubieten haben. Da man nur schwer vermitteln kann, was man sich nicht selbst zuvor angeeignet hat, liegt es nahe, den Studierenden auch exegetische Lehrveranstaltungen anzubieten, in denen nicht die Erarbeitung historisch-kritischer Forschungsergebnisse, sondern deren persönliche Aneignung und anschauliche Präsentation im Zentrum des Geschehens stehen. Die traditionell distanziert-kognitive Textinterpretation soll durch engagiert-emotionale Verfahren bereichert werden. Die religionspädagogische Methodenlehre kennt dafür ein breites Inventar von Spielformen bis hin zum Bibliodrama.¹ Seit einigen Jahren kommt die Arbeit mit den sogenannten neuen Medien hinzu, die phantastische Darstellungs- und Distributionsmöglichkeiten bieten.²

Im Unterschied zur religionspädagogischen Zielsetzung, die die Aneignung des Bibeltextes im Hier und Jetzt konkreter Lebenszusammenhänge zum Inhalt hat, geht es im Rahmen der exegetischen Ausbildung primär um ein bes-

seres Verstehen des historischen Sinnes.³ Als griffige Bezeichnung legt sich in Analogie zu dem etablierten Forschungszweig »experimentelle Archäologie« der Ausdruck »experimentelle Exegese« nahe.⁴ Es geht darum, dass die historische Situation, in der ein Bibeltext entstanden ist, in einer Spielsituation simuliert wird. Dabei besteht das Ziel darin, dass die Studierenden sich einerseits möglichst konkret in eine historische Situation hineinversetzen und andererseits erspüren, welche Kraft und Intention die Worte des Textes in ihrer Ursprungssituation entfaltet haben müssen.⁵ Dieses Anliegen verfolgt auch die historische Forschung in erzählender Form, wie sie am bekanntesten wohl G. Theißen durchgeführt hat.⁶ Durch die spielerische Darbietung des Erzählstoffes kommt die Identifikation mit einer Rolle und die Interaktion mit anderen Spielern hinzu. Im Rahmen des im folgenden dargestellten Projekts wurde die erarbeitete Spielszene zusätzlich noch gefilmt. Einerseits hat die Verfilmung einen dokumentarischen Zweck. Für die Nach- und Weiterarbeit, insbesondere die theoretische Reflexion über das Geleistete, steht so das Spiel auch noch nach Wochen in einer Form zur Verfügung, die auch die non-verbale Dimension des Spiels enthält, wie z.B. Mimik, Gestik und die Positionierung im Raum. Andererseits hat das Video die Aufgabe, das Ergebnis der Bemühungen auch solchen Personen zu vermitteln, die am

Spiel selbst nicht beteiligt waren, so dass es auch für den Einsatz in ganz anderen Lehrzusammenhängen geeignet ist.

Die konkrete Durchführung im WS 2000/2001

Im Wintersemester 2000/2001 fand an der Universität Essen ein Seminar statt, das die Erprobung des Konzepts der experimentellen Exegese zum Ziel hatte. Als Textbasis wurde der priesterschriftliche Schöpfungsbericht (Gen 1,1-2,4a) gewählt, ein Text von zentraler Bedeutung für die biblische Theologie, mit dem Religionslehrerinnen und -lehrer deshalb auch regelmäßig konfrontiert werden. An dem Seminar nahmen sechs Studentinnen und drei Studenten teil. Das Projekt wurde von dem Dramaturgen und Leiter der Aufnahmeproduktion des Medienzentrums der Universität Essen, Dr. Thomas Strauch, unterstützt, was sehr hilfreich war. Einerseits beschleunigte er durch seine Kompetenzen die dramaturgische Umsetzung von kognitiven Inhalten in Emotionen und Handlungen. Andererseits nahm er die produktionstechnische Seite in seine Hände, so dass hierauf weder von Studierenden- noch von Dozentenseite besondere Konzentration aufgewendet werden musste. Bei der Videoproduktion standen darüber hinaus noch ein Kameramann, ein Kameraassistent, zwei studentische Hilfskräfte und ein

Cutter zur Verfügung. Das Seminar wurde in drei Phasen unterteilt: 1) Texterschließungsphase, 2) Szenenaufbau und Dreharbeiten und 3) Nacharbeit und Transfer.

Erste Phase: Die Texterschließung

Grundlage für alle wissenschaftliche Arbeit am Bibeltext bilden selbstverständlich die textbezogenen Arbeitsschritte der historisch-kritischen Methode. Für diese Texterschließungsphase standen vier Unterrichtsstunden zur Verfügung. Nachdem das Thema erläutert und in die Webunterstützung für dieses Seminar eingeführt war⁷, wurde der Text Gen 1,1-2,4a in der Buber/Rosenzweig-Übersetzung⁸ gelesen, gegliedert und inhaltlich erläutert. Um den Studierenden einen Einblick in die Welterschaffungsvorstellungen Babylons zu ermöglichen, wo der biblische Bericht ja sehr wahrscheinlich entstand, wurden Auszüge aus dem Text von enuma elisch⁹ gelesen und seine Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf den priesterschriftlichen Schöpfungsbericht herausgearbeitet. Im Wesentlichen wurde der Exegese von W.H. Schmidt¹⁰ gefolgt, der das Verhältnis von Wort- und Tatbericht so versteht, dass die Priesterschrift vorgegebenes Material durch den vorangestellten Wortbericht interpretiert.¹¹ Aus den vielen Akzenten des ersten Schöpfungsberichtes wurden folgende Schwerpunkte ausgewählt und während der gemeinsamen Textarbeit besonders thematisiert:

a) Schöpfung durch das Wort statt Götterkampf

Grundlegend für das Verständnis des priesterschriftlichen Schöpfungsberichtes ist seine Auseinandersetzung mit den mythischen Vorstellungen der Babylonier, die auch zu einer Neubewertung innerisraelitischer Traditionen führt. Die Herausstellung der Jenseitigkeit Gottes zur Schöpfung, etwa durch die Vorstellung einer Erschaffung durch das Wort, versteht sich als bewusste Abkehr von den mythischen Göttervorstellungen, wonach die Götter von weltimmanenten Erscheinungsformen, wie etwa Sonne, Sternen und Naturphänomenen, nicht ablösbar sind. Dabei bleiben ge-

wisse Vorstellungen babylonischer Mythen in verwandelter Form mitunter auch erhalten, etwa die Vorstellung von einem Urwasser, bei dem das Schöpfungsgeschehen ansetzt (*tehom* Gen 1,2). Völlig abgestreift werden jedoch Hinweise auf ein im Rahmen der Welterschöpfung nötiges Kampfgeschehen.¹² In der polytheistischen Religion Babyloniens müssen die Menschen mit dem leben, was sich als Ergebnis der Interaktion der Gottheiten untereinander ergibt. Jede der Gottheiten verfolgt eigene, ja sogar eigensüchtige Pläne von unterschiedlichen Antriebslagen und Persönlichkeitsstrukturen aus. Dabei scheut sich enuma elisch nicht, den Göttern auch niedere Beweggründe zu unterstellen, wie Eitelkeit, Jähzorn, Machtgier und Rücksichtslosigkeit. Dass die Welt trotzdem nicht im Chaos versinkt, verdankt sie dem stärksten Gott, Marduk, der die Königswürde innehat. Aber selbst Marduk ist im Gebrauch seiner Macht nicht von Egoismen und niederen Beweggründen frei. Die Babylonier müssen deshalb in einem latenten Gefühl der Unsicherheit gelebt haben. Die Bestimmung des Schicksals für König und Volk war an jedem Neujahr wieder offen. Dagegen geht der biblische Bericht davon aus, dass es einzig und einsam der Gott Israels, Jahwe, war, der die Welt aus souveräner Freiheit heraus gesetzt hat, ohne dass irgendwelche Gegenkräfte Gottes Handlungsabsichten abschwächen, verändern oder gar verhindern hätten können. An diesen Gott ist der Mensch deshalb vertrauensvoll gewiesen. Gott benennt in einem Herrschaftsakt die erschaffenen Elemente und nimmt ihnen so ihre in der Umwelt Israels vertretene Göttlichkeit.

b) Der Mensch als Ebenbild Gottes statt als Arbeitssklave

Auch in enuma elisch bekommt der Mensch eine ausgezeichnete Stellung in der Welt, insofern er aus Götterblut geschaffen wird (Taf. 6,33). Aber er wird dafür geschaffen, den Göttern ungeliebte, mühselige Arbeiten abzunehmen, die diese nicht selbst ausüben wollen. Im AT dagegen begründet sich die Sonderstellung des Menschen aus dem Auftrag Gottes, über die Mitwelt zu herrschen. Der Mensch nimmt den Göttern nichts ab, wozu sich diese zu schade sind, viel-

mehr repräsentiert er Gottes Herrschaft über die Welt (Gottebenbildlichkeit). Dadurch kommt ihm eine unantastbare Würde zu. Diese ist innerhalb des biblischen Berichts durch die Selbstaufforderung Gottes, den Menschen zu schaffen, und den anschließenden Segen noch unterstrichen (Gen 1,26-30). Weil der Mensch Gott in der Welt repräsentiert, bedarf es auch keiner Kultbilder, die im babylonischen Zusammenhang diese Rolle übernehmen.

c) Anteil an der göttlichen Ruhe statt ihre eifersüchtige Verteidigung

In enuma elisch wird die Lage so geschildert, dass die Götter selbst die Ruhe dringend benötigen (Taf. 1,37-40). Vermutlich deshalb, weil auch ihre Schaffenskräfte erlahmen und der ständigen Erneuerung bedürfen. Deshalb verteidigen sie ihre Ruhe auch mit einer gnadenlosen Aggressivität. Um ungestört ruhen und schlafen zu können, lassen sie sogar ihre eigenen göttlichen Nachkommen ermorden, die ihnen ansonsten ja Entlastung bei ihren Aufgaben bringen. Die Menschen werden ebenfalls geschaffen, um den Göttern Ruhe zu verschaffen (Taf. 6,8). Ganz anders ist die Szenerie im alttestamentlichen Bericht. Die Ruhe Gottes verdankt sich nicht der Erschöpfung der Kräfte, sondern des Abstandnehmens von dem geschaffenen Werk. Gott tritt gleichsam wie ein Künstler nach Beendigung der Arbeit einen Schritt zurück, um sich sein Werk zu besehen. Nachdem Gott sieht, dass das Werk sehr gut gelungen ist, ruht Gott, um diesen Anblick zu genießen (Gen 1,31-2,3). Jenseits des Schaffens, jenseits des Raumes schafft Gott so eine Zeitstelle des zwecklosen Genießens. An dieser Ruhe erhält die ganze Schöpfung Anteil. Indem der Mensch am Sabbat von seiner alltäglichen Arbeit ruht und somit diese Ruhe Gottes mitfeiert, vergegenwärtigt sich der Mensch der heilsamen Begrenztheit seiner Arbeit.¹³

Im Hinblick auf die Erstellung und Verfilmung eines Spiels wurde nun verstärkt daran gearbeitet, die Lebensbedingungen der Israeliten im antiken Babylon in der Exilszeit zu imaginieren. Dazu wurden zunächst weitere Texte des Alten Testaments hinzugezogen, die ebenfalls in die Exilszeit zu datieren sind

(z.B. Ps 137; Jer 29; Ez 1-3; 37). Um darüber hinaus atmosphärische Eindrücke zu erarbeiten, wurde eine Phantasiereise in das antike Babylon unternommen.¹⁴ Die bunte Zusammensetzung der babylonischen Gesellschaft aus Fremden und Einheimischen wurde thematisiert. Innerhalb der israelitischen Exilsgemeinde wurden Zweifler an der Tradition, Glaubenstreue und Priester differenziert, die sich jeweils auf ihre eigene Weise mit dem gewaltsam erzwungenen Aufenthalt in Babylon, dem prachtvollen Wohlstand der Stadt und der für die einen faszinierenden, für die anderen abstoßenden religiösen Welt auseinandersetzten. Am Ende der vier texterschließenden Stunden standen auf diese Weise die im Spiel darzustellenden Personengruppen, ihre Lebensbedingungen und -haltungen, sowie die verschiedenen theologischen und religiösen Standpunkte fest.

Jetzt fehlten nur noch Ort, Zeit und konkreter Anlass, um die Entstehungssituation des priesterschriftlichen Schöpfungsberichtes in einer für die historische Gesamtlage signifikanten Situation simulieren zu können.¹⁵ Auf Grund der Aussagen von Ps 137 wurde als Ort für die Spielszene das Ufer des Euphrats gewählt. Der Anlass, über das Thema Schöpfung zu sprechen, wurde in dem alljährlich in Babylon begangenen elftägigen Neujahrsfest gesehen. Da weder der genaue Ablauf noch die Einbeziehung des babylonischen Volkes in dieses Fest bis heute geklärt sind, führte zweierlei diese Entscheidung herbei: Zum einen wurde der Text von enume elisch am vierten Tag des Festes verlesen, so dass er auch dem Volk Gesprächsstoff gegeben haben musste. Zum zweiten ging es beim Neujahrsfest wesentlich um den Menschen und seine von seiner Erschaffung her vorbestimmte Aufgabe, den Göttern zu dienen, so dass die Babylonier von dem Inhalt unmittelbar betroffen waren und ihn im Alltag umzusetzen suchten. Dies könnte für die Israeliten Anlass gewesen sein, ihre Position zu dem Thema Schöpfung zu verdeutlichen. Da zudem die elftägige Dauer des Festes auf jeden Fall mit dem am siebenten Tag gefeierten Sabbat der Israeliten kollidieren musste, ist leicht vorstellbar, dass auch das Thema der Ruhe Diskussionsstoff

bot. Um dieses Zusammentreffen der Konfliktpunkte für das Spiel ausnutzen zu können, wurde der Vorabend des Sabbats als zeitlicher Rahmen der Szene festgelegt.

Zweite Phase: Szenenaufbau und Dreharbeiten

In den nächsten vier Stunden wurde eine Szene entwickelt und eingeübt. Es war den Studierenden freigestellt, welche Figurencharakteristika sie aus den vier herausgearbeiteten Personengruppen, Babylonier, Zweifler, Glaubenstreue, Priester, für sich wählten. Dabei musste von vorne herein der Tatsache Rechnung getragen werden, dass an dem Kurs überwiegend Frauen teilnahmen und diese auch weibliche Rollen spielen wollten. Hinter dem Bibeltext und den



anderen Quellen stehen aber vermutlich überwiegend männliche Aussagen, so dass nicht allein die unmittelbare Entstehungssituation, sondern ein etwas weiter gefasster Entstehungsrahmen der Schöpfungsgeschichte entwickelt werden musste.

Die Entwicklung der Szene erfolgte, indem sich die Beteiligten in den gemeinsam festgelegten Ort und die Zeit, also Flussufer des Euphrat am Vortag des Sabbats, während die Babylonier ihr Neujahrsfest feiern, hineinversetzten und überlegten, was zu dieser Zeit und an diesem Ort damals geschehen sein mag. So war recht schnell klar, dass die Israelitinnen an diesem Ort entweder Wäsche wuschen oder Wasser holten.¹⁶ Dabei begründete die erstere Möglichkeit eine längere Verweildauer am Fluss, in der ein Gedankenaustausch der Wäscherinnen über die Problematik ihrer Situation in Babylon möglich wurde. Dieser musste nun in der konkreten Si-

tuation zur Sprache gebracht werden. Dies wurde sukzessive durch mehrfache Spielen geleistet. Es wurden keine Texte auswendig gelernt, sondern lediglich Stichworte notiert. Das förderte die emotionale Auseinandersetzung. Das immer erneute Einfühlen in die eigene Rolle und die Situation waren unerlässlich. Auch war es nötig, dass die Spielenden gut aufeinander eingingen, damit die Szene immer wieder ein Stück weiter kam. Zwar stand es jedem offen, seine Rolle so auszufüllen, wie er sie persönlich nachempfand, jedoch wurden diese Empfindungen durch Hinweise der Dozierenden und der Mitstudierenden, die sich aus den Quellentexten ergaben, und ihre Diskussion im Plenum gesteuert und gegebenenfalls korrigiert.

So war zu Beginn der Spielphase z.B. noch nicht klar, wie Babylonierinnen auf am Fluss waschende Israelitinnen treffen konnten, ohne dass dabei das Szenenbild verlassen werden musste. Szenenwechsel sollten aber vermieden werden, weil sie als unnötig zeitaufwendig eingeschätzt wurden. Da zunächst davon ausgegangen wurde, die Babylonier befänden sich zur Feier des Neujahrsfestes in der Altstadt Babylons in der Nähe der Haupttempel, war eine Begegnung am Flussufer nicht recht vorstellbar. Das erneute Nachlesen über den Ablauf des Neujahrsfestes brachte auch hier Abhilfe. Die Ankunft der Götter aus der Umgebung Babylons über den Wasserweg am 6. Tag des Neujahrsfestes konnte als Anlass dafür genommen werden, dass Babylonierinnen an den Euphrat kamen, um nach der Schiffsprozession Ausschau zu halten. So war ein Anschluss an die erste Szene gefunden.

Überraschend war, wie sehr diese Spannung und das Ausgeliefertsein an die Situation bei den Studierenden ein ganz neues Bedürfnis nach dem Bibeltext erzeugten. Hatten sie bisher den Bibeltext wahrgenommen als einen Text, von dem der Leser nichts Neues, Unbekanntes, Überraschendes erwartete,¹⁷ so wollten sie ihn nun befragen, weil er Informationen birgt, die sie brauchten, um ihre Rolle besser ausfüllen zu können.

So ergab sich z.B. aus der Szene, dass die israelitischen Priester auf die Ankunft der Götterschiffe in irgendeiner Weise reagieren mussten. Die Studierenden wussten aber nicht, in welcher Weise. Hier konnte die Lektüre der Götzenpolemik Jeremias (10,1-5) sowie des Dekalogs (Dtn 5,6-21 bes. 6-10) weiterhelfen. Beides griffen die Priester in ihrem Dialog auf und kamen so über die Situation ins Gespräch.¹⁸

Sogar der von ihnen als zu schwer verständlich beurteilte Text *enuma elisch* wurde unter diesen neuen Bedingungen und Fragestellungen noch einmal zur Hand genommen.

Die Studentinnen, die die Babylonierinnen darstellten, die das Neujahrsfest feierten, dachten, dass dies ein Freudenfest sei, nach dem Motto: »let's have a party«. Sie wollten mit ihrer Rolle also ein unbeschwertes fröhlich ausgelassenes Beisammensein darstellen. Dass aber die Götter, die am 6. Tage in Babylon ankommen, keine reinen Statisten dieses Festes sein werden, sondern dass von ihrer Stimmung in diesen Tagen die Zukunft abhing und die Stimmungslage der Götter als sehr unzuverlässig einzuschätzen ist, wurde der erneuten Lektüre von *enuma elisch* entnommen. Eine Studentin entwickelte deshalb in ihrer Rolle eine Mahnung an die Israelitinnen, doch die Götter nicht zu irritieren.¹⁹

Immer wieder wurden in vergleichbarer Weise Korrekturen eingearbeitet, die sich aus zwischenzeitlichen Textstudien ergaben. So erfuhren die Studierenden am eigenen Leib, wie eine historisch-kritisch kontrollierte Imagination der Entstehungsbedingungen des Bibeltextes aufgebaut wurde. In dieser Phase zeigte sich die eigentliche Stärke experimenteller Exegese: Sie kann sowohl zur Überprüfung der Plausibilität historisch-kritischer Textinterpretation als auch zur Entwicklung weiterer Verstehensmöglichkeiten des Textes genutzt werden.

So wird z.B. der Bericht über die Einnahme Jerusalems (2. Kön 24,14-16;

Jer 24,1b) in der alttestamentlichen Forschung zumeist aus der Perspektive des Staates Juda betrachtet und die Deportation der Oberschicht Jerusalems als eine Zerstörung der staatstragenden Struktur interpretiert.²⁰ Beim Simulieren der Exilssituation in Babylon nahmen die Studierenden jedoch eine neue Perspektive in der Betrachtung dieser Ereignisse ein. Was haben denn die Israeliten in Babylon gemacht? Für welche Tätigkeiten wurden sie herangezogen? Plötzlich wurde die Maßnahme Nebukadnezars II. auch als eigenständig berechnende Handlung erkennbar; denn er brauchte für den Ausbau Babylons Fachkräfte wie Handwerker; Architekten; Kaufleute etc. So könnte seine Deportation der Oberschicht Judas auch von hierher motiviert gewesen sein.



Ein weiteres Beispiel ist, wie sich die Einschätzung des nüchternen, undramatischen, theologisch konstruierten Erzählstils der Priesterschrift und ihr Hang, in den Geschichtsverlauf große Massen an Ritualabläufen und Gesetzesbestimmungen zu integrieren, im Zuge des Spiels änderte. Wirkte dies zunächst eher abstoßend, so wurde es dann als Verfahren verstanden, sich der dramatischen Kraft babylonischer Mythen und der Faszination kultischer Inszenierungen beim Neujahrsfest zu entziehen. Auch war es einfach notwendig, den Israeliten, die Heimat, Heiligtum, Verwandte und alles das verloren hatten, was zu ihrer Identität gehört hatte, etwas zu geben, was unbezweifelbar feststand. Diese Funktion konnten Gesetzestexte übernehmen. Sie konnten einen Orientierungsrahmen in dieser entwurzelten Lage bilden.

Nachdem die Spielszene im Wesentlichen feststand, schlossen sich zwei mehrstündige Drehtermine im Studio des Medienzentrums an. Dank der professionellen Hilfe konnte das Spiel auf eine kamerataugliche Präsentation hingeführt werden. Der gemeinsame Blick auf den Kontrollmonitor führte dabei über die eingeschränkte Perspektive der eigenen Rolle hinaus, hin zur Wahrnehmung dessen, was für die Gesamtszene am wichtigsten ist.

Für den Zusammenschnitt wurden aus der Fülle des von drei Kameras produzierten Materials die besten Szenen unter inhaltlichen Gesichtspunkten herausgesucht. In welcher Szene war die Wortwahl am gelungensten, wo wurden die Rollen am authentischsten gespielt? Passten die Ausschnitte nicht aneinander, so versuchte der Cutter die Bruchstellen durch technische Tricks zu überbrücken. Und erst wenn dies nicht gelang, wurden inhaltliche Abstriche gemacht und auf Aussagen verzichtet. Diese Arbeit des Schneidens war ausgesprochen zeitintensiv und langwierig und wurde deshalb von den Profis des Autorenzentrums und der Dozentin in Arbeitsteilung übernommen. Während die Dozentin auf inhaltliche Kriterien achtete, war es die Aufgabe des Dramaturgen, darauf zu achten, dass das Endprodukt seinen Qualitätsansprüchen genügte. So musste z.B. ein ausgewogener Wechsel von Totale und close-up gefunden werden. Die Aufgabe des Cutters war es, die Wünsche beider technisch umzusetzen.

Das Video

Das Endprodukt, ein zehnminütiges Video, teilt sich in folgende Sequenzen²¹:

- Einführung (00:00:14:00 – 00:01:15:00)
Israelitinnen waschen Wäsche am Euphrat (00:1:15:00 – 00:02:55:00). Sie haben unterschiedliche Auffassungen von der Notwendigkeit der Einhaltung des Sabbats und unterhalten sich darüber.
- Überleitung (00:02:55:00 – 00:03:02:00)
Ein israelitischer Hirt kommt an den Fluss (00:03:02:00 – 00:04:34:00). Er erinnert an die Überlieferung und die Botschaft Jeremias.

- Überleitung
(00:04:38:00 – 00:04:55:00)
Babylonierinnen schauen aus nach den Götterschiffen (00:04:34:00 – 00:05:46:00). Sie erwarten die Götterschiffe, weil ihre obligatorische Ankunft zum Neujahrsfest bevorsteht. Eine der Israelitinnen lässt sich von der Feierfreude der Babylonierinnen anstecken und zieht mit ihnen ab.
- Überleitung
(00:06:23:00 – 00:06:29:00)
Priester treten auf (00:05:48:00 – 00:09:17:00). Ein ans Euphratufer tretender Priester informiert sich über die Vorfälle und ist empört. In einem Streitgespräch mit einem weiteren Priester entsteht das Einsehen in die Notwendigkeit, den Israeliten ihre Geschichte mit ihrem Gott ins Gedächtnis zu rufen, und zwar vom Anfang der Menschheitsgeschichte an.
- Schlussdialog:
00:09:17:03 – 00:10:04:00
Da die Entwicklung der Spielszene kein Stadium erreicht hatte, in dem sie ohne Erläuterung verständlich war, wurde in der ersten Seminarstunde nach Abschluss der Dreharbeiten ein die Spielszene rahmender Begleittext geschrieben, der von zwei Studierenden vertont und in den die Spielszenen eingebettet wurden.²² Dieser Text leitet den Zuschauer in die Thematik der Entstehung des priesterschriftlichen Schöpfungsberichtes ein und stellt die jeweils neu auftretenden Personen vor. Er dokumentiert auch den experimentellen Charakter des Films und verhindert, dass der Zuschauer in die Rolle dessen verfällt, der einen Historienfilm konsumiert.²³

Dritte Phase:

Die Nacharbeit und der Transfer

Nach Abschluss der Dreharbeiten wurde auf den Transfer des Gelernten hingearbeitet. Es sollte die in der experimentellen Exegese erfahrene Verstehenshilfe auf andere Texte übertragen werden. So wurde zunächst das Verfahren der experimentellen Exegese sowohl unter dem Blickwinkel der dadurch erreichten Lernziele als auch unter metho-

dologischer Fragestellung kritisch begutachtet. Danach wurden die Studierenden an die Exegese des zweiten Schöpfungsberichtes herangeführt.

Bewertung

Die Erarbeitung des Spiels und des Videos hat erstaunliche Lernerfolge bei den Studierenden erzielt. Allem voran ist zu nennen, dass sie sowohl in historischen als auch methodologischen als auch theologischen Dingen sprachfähig geworden sind. Die Studierenden haben durch das Hineinfühlen in die historische Situation geübt, die Bibeltexte aus ihrer jeweiligen soziokulturellen Lage heraus zu verstehen. Die Bedeutung des Exils für die geschichtliche Entwicklung Israels wurde erkannt. Es wurde augenfällig, wie wichtig das Wissen um die historische Situation für das Verständnis des Textes ist. In diesem Zusammenhang wurde auch bewusst, welche Aussagen man den historischen Quellen entnehmen kann und wo im Rahmen der Simulation darüber hinaus gegangen werden musste.²⁴ Die Abhängigkeit geschichtswissenschaftlicher Hypothesen von informierter und kontrollierter Imagination, insbesondere im Falle einer lückenhaften Quellenlage, wurde deutlich. Es wurden Kriterien entwickelt, wie man sachfremde Analogien, freie Phantasie und vertretbare Imagination unterscheiden kann, wobei zugleich auffiel, dass Ermessensspielräume bleiben, die auch erklären, warum die Entscheidung zwischen konkurrierenden wissenschaftlichen Erklärungsmodellen manchmal so schwer ist. Die theologischen Hauptgedanken des Schöpfungsberichtes wurden in den Tiefenschichten emotionalen Erlebens bewegt. Indem die Intention des Textes in ihrer historischen Situation herausgearbeitet und auf die heutige Situation übertragen wurde, haben die Studierenden gelernt, wie der Weg der Auslegung biblischer Texte funktioniert und unter welchen Gesichtspunkten Unterrichtsmaterialien zu bewerten sind.

Hervorzuheben sind auch die vielen sekundären Effekte, die nicht im Zentrum dieses exegetischen Projekts standen. Zu nennen sind:

- die hohe Motivation, die

insbesondere die Dreharbeit auslöste,

- die bereits erwähnte Förderung der emotionalen Auseinandersetzung mit historisch-kritisch rekonstruierten Größen, wie etwa der Priesterschrift,
- die Schulung der Vorstellungskraft, die durch zunehmenden Konsum vorgefertigter Bildwelten in den Medien eher ab- als zunimmt,
- die Fähigkeit, für abstrakte und eingespielte Begriffe der Exegese eigene Worte und Vorstellungen zu entwickeln,
- die Konfrontation damit, wie man auf andere Mitspieler wirkt,
- die Schulung der eigenen Fähigkeit, sich zu präsentieren, auch, aber nicht nur vor der Kamera.

Ein wesentlicher Effekt war auch, dass man am eigenen Leib erlebte, in welchen Stadien und mit Hilfe welcher Techniken ein Film entsteht.²⁵ In medienpädagogischer Hinsicht ist das eine ganz wesentliche Kompetenz, die dann auch die Sensibilität und Urteilskraft bei der Analyse von AV-Medien und ihrem unterrichtlichen Einsatz stärkt.²⁶

Das Verfahren der experimentellen Exegese beinhaltet aber auch Gefahren. So wird der Beschäftigung mit dem biblischen Text im Sinne der klassischen Methodenlehre weniger Zeit eingeräumt. Die eigenständige Beherrschung der an der Textoberfläche orientierten Arbeitsschritte leidet dadurch. Wer dies um anderer Vorteile willen nicht in Kauf nehmen will, wird der experimentellen Exegese wenig abgewinnen. Es ist auch nicht immer einfach, mit den Emotionen der Studierendengruppe zu arbeiten. Das Arbeiten an der Sachthematik wird immer wieder überlagert von den jeweiligen Personen, ihren schauspielerischen Fähigkeiten und ihrer Ich-Kompetenz. Die Eigendynamik des Spiels und der Gruppe kann die Korrektur von aus historisch-kritischer Sicht nicht zu rechtfertigenden Bedeutungseintragungen erschweren.²⁷

Die Begeisterung bei diesem Projekt, das dann auch die erfüllte, die lediglich das Endprodukt sahen, dürfte aber ein Indiz dafür sein, dass diese Art der Erarbeitung des Bibeltextes dem heutigen durch den Konsum von Film, Fernsehen und Internet stark geprägten Studierenden entgegenkommt.

Literatur:

- Berg, Horst Klaus: Methoden biblischer Textauslegung. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, ²1996, 163-186.
- Bubenheimer, Ulrich: Spielformen. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, ²1996, 327-349.
- Donner, Herbert: Geschichte des Volkes Israel und seiner Nachbarn in Grundzügen 2. ATD Ergänzungsreihe 4/2. Göttingen, 1986.
- Fansa, Mamoun: Experimentelle Archäologie in Deutschland. Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland, Beiheft 4. Oldenburg: Isensee, 1990.
- Fansa, Mamoun / Drevermann, Hermann: Bibliographie zur experimentellen Archäologie. Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland: Beiheft 7. Oldenburg: Isensee, 1991.
- Gottwald, Eckart: Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindefarbeit. In: Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, ²1996, 284-296.
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, ²2001.
- Hoffmann, Christel: Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim u.a.: Juventa, 1999.
- Lambert, Wilfred George: Enuma Elisich. In: Kaiser, Otto, (Hg.) Texte aus der Umwelt des Alten Testaments, III,4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994, 565-602.
- MacMullen, Ramsay: Christianizing the Roman Empire A.D. 100-400. New Haven-London: Yale University Press, 1984.
- Martin, Gerhard Marcel: Das Bibliodrama und sein Text. EvTh 45 (1985) 515-526.
- Martin, Gerhard Marcel: Sachbuch Bibliodrama. Praxis und Theorie. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, ²2001.
- Marzahn, Joachim: Babylon und das Neujahrsfest. VAM – Kleine Schriften 1. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin Vorderasiatisches Museum, 1981.
- Metzger, Martin: Grundriß der Geschichte Israels. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, ¹⁰1998.
- Meurer, Thomas: Einführung in die Methoden alttestamentlicher Exegese; Münsteraner Einführungen 3. Münster u.a.: LIT, 1999.
- Meyer-Blanck, Michael: Zwischen Exegese und Videoclip – Jesus in der Bibeldidaktik. Zeitschrift für Neues Testament 1 (1998) 65-77.
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 23, Nr. 136 (1996) 22-32.
- Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 1998.
- Schmidt, Werner H.: Die Schöpfungsgeschichte der Priesterschaft. Zur Überlieferungsgeschichte von Genesis 1,1 – 2,4a u. 2,4b – 3,24. WMANT 17. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, ²1967.
- Schröer, Henning: Bibelauslegung durch Bibelgebrauch. Neue Wege »Praktischer Exegese«. EvTh 45 (1985) 500-515.
- Theißen, Gerd: Der Schatten des Galiläers. Historische Jesusforschung in erzählender Form. München: Kaiser, ³1987.
- Vogt, Theophil: Bibelarbeit. Grundlegung und Praxismodelle einer biblisch orientierten Erwachsenenbildung. Praktische Wissenschaft: Kirchengemeinde. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1985.

Anmerkungen

1. Vgl. etwa die Übersichten von H. K. Berg, U. Bubenheimer und Th. Vogt.
2. Dazu insbesondere E. Gottwald und M. Meyer-Blanck.
3. Den Anspruch, zur wissenschaftlichen Textauslegung beizutragen, erhebt das Bibliodrama, je nach Art und Weise der Durchführung, zu Recht. Freilich steht das nicht im Vordergrund. Vgl. etwa G. M. Martin, Bibliodrama und sein Text.
4. Gut geeignet ist auch der Begriff »szenische Interpretation« von I. Scheller, wenn man ihn im Sinne historisch-kritischen Arbeitens versteht. Der Begriff »Bibelarbeit«, wie ihn etwa Th. Vogt in seinem gleichnamigen Buch beschreibt, betont zu sehr den laienhaften und gemeindlichen Charakter, als dass er sich zur Benutzung dessen nahelegt, was im Zuge der universitären Ausbildung zu leisten ist. Der Begriff »praktische Exegese«, wie ihn etwa H. Schröer stark zu machen versuchte, fasst zu viele verschiedene Aspekte zusammen und betont ebenfalls den gemeindlichen Anwendungsbezug. Zur experimentellen Archäologie vgl. etwa die von Mamoun Fansa herausgegebenen Bücher.
5. Mit diesem Doppelziel ähnelt die Methode der »experimentellen Exegese« stark der des »Bibliodramas« (vgl. U. Bubenheimer, Spielformen 348; G.-M. Martin, Sachbuch). Jedoch unterscheidet sie sich wiederum von jener, indem sie historisch-kritische Ergebnisse spielerisch umzusetzen sucht, um so die Aussagekraft des untersuchten Textes zu erspüren. Es geht dabei nicht in erster Linie um die Erfahrung, was die Aussage des Textes mit dem Spieler macht, sondern was sie in ihrer historischen Situation bewirken konnte und wollte.
6. G. Theißen, Der Schatten des Galiläers.
7. Sowohl die PowerPoint-Folien, die den theoretischen Unterricht begleiten, als auch die Hausaufgabenmaterialien wurden über eine WWW-Adresse zugänglich gemacht. Auf diese Weise konnte Zeit und Konzentration für eventuelles Mitschreiben im Unterricht zu Gunsten der Konzentration auf die Mitarbeit gespart werden.
8. Es wurde diese Übersetzung gewählt, um einen Verfremdungseffekt zu erzielen und eingefahrene Vorstellungen, die der Luthertext hervorruft, zu überwinden. Zudem lassen sich an diesem Text die hebräischen Vorstellungen und Wortbedeutungen auch im Deutschen gut aufzeigen.
9. Siehe W.G. Lambert.
10. Die Schöpfungsgeschichte der Priesterschaft.
11. Das Modell von W.H. Schmidt wurde mit Hilfe von PowerPointfolien animiert dargestellt, indem die redaktionellen Textpassagen sich auf Mausclick in den vorgegebenen Quellentext einfügten. So wurden komplizierte Textentstehungsmodelle visualisiert und dadurch leichter begrifflich gemacht.
12. Vgl. etwa die völlige Entmachtung der Ungetüme in Gen 1,21, denen in der Umwelt äußerst furchterregende und mächtige Chaosgottheiten entsprechen.
13. Sowohl V 1 in Zusammenhang mit 2,1-4a als auch V 29-31 zeigen, dass der Schöpfungsbericht nicht für sich steht, sondern in die Geschichtsdarstellung der Priesterschaft übergeht; denn V 1 und 2,1-4a bilden einen Rahmen um den Bericht und insbesondere 2,4a weist durch den Toledotbegriff über sich hinaus. V 29-31 korrespondieren mit verschiedenen Stellen im Genesisbuch (vgl. 9,3; 6,11f), so dass deutlich wird, auch für die Priesterschaft ist erschaffene Welt und die vorfindliche Welt unterschiedliches.
14. Die Phantasie wurde in der Form der »Umwelterzählung« präsentiert, die für das Verständnis des Textes notwendigen Informationen über die Bedingungen des Lebens im antiken Babylon erzählerisch dramatisiert vermittelt (vgl. H. K. Berg, Methoden 171; U. Bubenheimer, Spielformen, 330).
15. Verwiesen sei z.B. auf R. MacMullen, Christianizing,

- 40-41, der eine typische Szene imaginiert, die seine historische Theoriebildung flankieren kann.
16. Im Unterschied zur experimentellen Archäologie kam es nicht darauf an, die konkreten Lebensumstände, wie Kleidung, Waschtechnik, Haartracht u.a. nachzustellen.
 17. Vgl. Th. Meurer, Einführung, 2.
 18. Vgl. 00:07:28:00-00:07:40:00: 1. Priester: »Aber viele Abbilder von Göttern hier.« Aaron, der 2. Priester: »Die Abbilder? Die sind alle von Menschenhand geschaffen; aus Holz und Stein. Da ist nichts Göttliches dran. Wir dürfen uns kein Abbild machen.« 1. Priester: »Richtig, keine Abbilder!«
 19. Vgl. 00:05:17:00 – 00:05:33:00: »Wie sieht das denn aus, wenn ihr hier wascht? Ward ihr denn nicht dabei, als vorgestern aus enuma elisch vorgelesen wurde, dass wir geschaffen sind, um den Göttern zu dienen, und heute feiern wir nun mal die Ankunft der Schiffe, der Götter, der Schicksalstafeln und ihr sitzt hier und wascht! Was sollen die Götter denken?«
 20. Vgl. H. Donner, Geschichte II, 372ff; M. Metzger, Grundriß 136ff.
 21. Das Video findet sich unter der Webadresse <http://miles.uni-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=10120>. Es kann – nach Installation des IBM Video Charger Player- in Streaming-Technik oder nach Herunterladen der MPEG 1-Datei (102,53 MB, dazu den Link »Details« anklicken) mit einem entsprechenden Player auf dem PC angeschaut werden. Dort findet sich auch ein vollständiges Transkript.
 22. Siehe H. K. Berg, Umgang mit Bibeltexten.
 23. Im Falle von G. Theißens historischer Erzählung »Der Schatten des Galiläers« erfüllen fiktive Briefe an Herrn Kratzinger eine ähnliche Funktion.
 24. Vgl.: Ch. Hoffmann, Theater 26: »Indem die szenische Aktion den Prozess der Konstitution von Wirklichkeit durch theatrale Zeichen erlebbar macht, verweist sie auf die Unmöglichkeit der Abbildung von Realität.« Vgl.: H. K. Berg, Methoden 166, der betont, dass es wichtig ist, die Erfahrungen, die die historische Sprechsituation ausmachen und die zu einer Auseinandersetzung drängen, aufzuzeigen, um deutlich zu machen, dass die Bibeltexte als Antworten auf diese Erfahrungen zu begreifen sind.
 25. So auch E. Gottwald, AVM, 294: »Medienkundliche Einsichten und Erfahrungen gewinnen Lehrende und Lernende auch durch aktive Medienproduktion. Kreatives Gestalten mit Folien und Dias, mit Kassettenrecorder und Videokamera und neuerdings auch mit Computer-Animation befähigen dazu, audiovisuelle »Texte« in Form von Bildergeschichten und Toncollagen, von kleinen Recherchen, Dokumentationen oder Videoclips zu »schreiben«, zu interpretieren und als eigene Kommunikationsmittel Mitschülern, Lehrern, Eltern oder Gemeinde gegenüber zu nutzen. Wie andere kreative Methoden im RU fördert »aktive Medienarbeit« nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten speziell im Umgang mit AVM, sondern erzielt auch dazu, sich mit ihrer Hilfe zu artikulieren und fremde Medien kritisch zu verwenden.«
 26. Vgl. etwa M. Meyer-Blanck, (1998) Exegese, 71, der den Einsatz von Videoclips im RU empfiehlt: »Die Videoclips sind voll von religiösen Anspielungen, und es lohnt sich für die Religionspädagogik, diese genau zu exegisieren und Jugendliche daran zu beteiligen. Dieses Verfahren hat ein Lust-Moment auf seiner Seite, und wahrscheinlich auch das naheliegende Interesse von Jugendlichen, das vertraute Medium besser zu verstehen – schon aus diesem Grunde dürfte der Wunsch nach Information über religiöse Inhalte bestehen. Dabei wird nicht die »Entlarvung« von Oberflächlichkeit und Kommerzialisismus das Interesse der Unterrichtenden sein können, sondern das spielerische neugierige Entdecken.«
 27. Auch der Kostenfaktor soll nicht unerwähnt bleiben. Die Nutzung eines professionellen Studios, auch wenn es im Besitz der Universität ist, wäre ohne zusätzliche Finanzmittel nicht zu realisieren gewesen.

Hinweis: Das Transkript zum Video „Am Anfang schuf Gott ...“ ist über das Internet einzusehen

www.rpi-loccum.de/pelikan

Christiane Kürschner

Ansporn für die Seele

Kirchenpädagogik – Gefahr der Missionierung oder Orientierungshilfe?

„Es ist Zeit, in unserer Gesellschaft das zu retten, was sich nicht funktional rechtfertigen lässt. Es ist Zeit, für die Dinge einzutreten, die keine Zwecke haben, für das Spiel, für die Musik, für die Gedichte, für das Gebet, für das Singen, für die Stille, für alle poetischen Fähigkeiten des Menschen. Sie haben keine Lobby, und sie bringen keine Profite. Aber sie stärken unsere Seelen. Wir lernen in ihnen loben, und wir lernen weinen. Wir lernen unsere Seele.“¹ Andächtige Stille und begeisterteter Applaus waren der Dank für Prof. Fulbert Steffensky in Göttingen und für sein Plädoyer, der Seele einen Raum zu geben. Mehr als 1000 Pädagoginnen und Pädagogen aus ganz Deutschland waren zum 2. Pädagogenkongress (3. Pädagogenkongress am 22./23. 11. 2002 in Göttingen, Infos: www.win-future.de) gekommen, um aufeinander zu hören, voneinander zu lernen und miteinander neue Wege für das Aufwachsen der Kinder in Deutschland zu suchen. In den Pausen standen auch Kirchenpädagoginnen mit einem kleinen Stand des Bundesverbandes Kirchenpädagogik e. V. zwischen all den anderen Initiativgruppen. Mutig gingen sie auf Interessierte zu, verkauften die Zeitschrift **kirchenPÄDAGOGIK** und gaben Auskunft über ihre Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Kirchenräumen. Ist es nicht vermessen oder gar egozentrisch, wenn Kirchenpädagoginnen in einer säkularen Öffentlichkeit auf sich aufmerksam machen und von ihrer Arbeit erzählen? Oder gebührt dieser Arbeit inzwischen ein anerkannter Platz innerhalb der pädagogischen Landschaft? Laufen Kirchenpädagoginnen und -pädagogen Reklame für die großen Kirchen oder arbeiten sie aus einem tiefe-

ren Verständnis für das Gemeinwohl heraus? Ein Großteil der kirchenpädagogischen Arbeit geschieht ehrenamtlich. Mit viel persönlichem Einsatz gibt der Vorstand des Bundesverbandes Kirchenpädagogik e. V. die einzige Fachzeitschrift zur Kirchenpädagogik heraus. Zusammen knüpfen alle Mitglieder am Netz für eine behutsame, dialogische Arbeit mit Menschen in Kirchenräumen, weit über Konfessionsgrenzen hinweg. Natürlich gibt es in diesem Arbeitsfeld unterschiedliche Sichtweisen und zwangsläufig auch anregende Kontroversen. Sie zeugen von Aufbruch und Verunsicherung. Ruth Görnandt fragt in einem Aufsatz: „Was ist Kirchenpädagogik? Stellen Sie diese Frage zehn Kirchenpädagoginnen, und Sie werden zehn verschiedene Antworten erhalten.“² Eine begrenzende Antwort versucht deshalb der Bundesverband Kirchenpädagogik e. V. ganz aktuell mit seinen acht Thesen zu geben, die das Arbeitsfeld der Kirchenpädagogik genauer definieren. Einleitend dazu heißt es:

Kirchenpädagogik will Kirchenräume für Menschen öffnen und den Sinngehalt christlicher Kirchen mit Kopf, Herz und Hand erschließen und vermitteln, um so Inhalte des christlichen Glaubens bekannt zu machen und einen Zugang zu spirituellen Dimensionen zu ermöglichen. Angesichts dieser Aufgabe tritt das jeweils unterschiedlich ausgeprägte Selbstverständnis der Konfessionen hinter den grundsätzlichen Gemeinsamkeiten zurück³.

Im Heft 1/2002 der Zeitschrift **kir-**

chenPÄDAGOGIK können Sie die Thesen in voller Länge nachlesen.⁴ „Nicht als in Stein gemeißelte Gesetze sind die Thesen zu verstehen, sondern als erste gemeinsame Schritte auf dem Weg, die unterschiedlichen Erwartungen an die Arbeit unter einen kirchenpädagogischen Hut zu bringen.“⁵ Dieses Konzentrat bildet eine gute Grundlage für die aktuelle Auseinandersetzung um den Sinn kirchenpädagogischen Handelns.

Gefahr der Missionierung

Das Ringen um Klarheit und Positionen wird auch in vielen Veröffentlichungen deutlich. So manche Behauptung lohnt der Nachfrage. In einer der jüngsten Veröffentlichungen steht u. a.: „Aus Sicht eines angehenden Pastors können kirchenpädagogische Elemente in der Gemeinde sowohl Öffnung nach außen als auch Verdichtung nach innen bewirken. (Vgl. die „Missionarische Doppelstrategie“ der VELKD)... Vorbehalte von Eltern, ein solcher Kirchenbesuch könne missionarischen Charakter bekommen, können darum nicht einfach vom Tisch gewischt werden. Der Lehrer oder die Lehrerin muss sich bei der Durchführung eines Besuchs dessen bewusst sein. In der möglichen Eigendynamik solch eines Besuchs liegen die Gefahr und die Chance von kirchenpädagogischen Exkursionen von Schulklassen in das Biotop „Kirche“.⁶ Ich frage mich, was hier gefährlich sein könnte bei einer Kirchenerkundung. Auf welche Auffassung von Wissens- und Glaubensvermittlung greift der Autor zurück? Brauchen wir einen neuen Missionsbegriff, wenn der alte mit Gefahr assoziiert wird? Müssen wir uns

vielleicht von den zwiespältigen Missionserfahrungen unserer Vorväter verabschieden und eigenverantwortlich nach neuen Wegen suchen für Gottes Geist in unserer heutigen Welt?

Wir sind in diesem Zusammenhang auf ein wichtiges Problem der kirchenpädagogischen Arbeit gestoßen: Der Frage nach der Botschaft des christlichen Glaubens und unserem konkreten Glauben können wir als Kirchenpädagoginnen und -pädagogen im Alltag einfach nicht ausweichen. „Glaubst du an Gott?“, „Sagen Sie, wie soll ich mir Gott vorstellen?“, „Welche Botschaft hat dieser Kirchenraum für uns?“ Immer wieder stehen diese Fragen im Raum.

Die gestalteten Kirchengebäude erzählen auf verschlüsselte Weise von Gottes Geist, von den großen Gestalten der Bibel und einem menschlichen Grundgeschehen, das noch heute gültig ist. Es sind die alten Geschichten von Glaube, Liebe, Hoffnung – Verzweiflung, Machtmissbrauch, Verrat – und Vergebung. Viele Kirchenräume verweisen noch heute auf jene Menschen, die in den vergangenen Jahrhunderten zum Wohle der Allgemeinheit Altäre, Fenster oder heilige Geräte stifteten. Woran sie sich in ihrem alltäglichen Glaubensleben wirklich orientierten, was sie hofften und liebten, können wir heute nur noch vermuten. Dass sie auch schafften, das Gute zu tun, können wir an ihren Stiftungen ablesen.

Solidarität des Herzens

Nach der ausführlichen Beschäftigung mit der Vergangenheit scheint mir die Frage nach der Gegenwart auch im Hinblick auf die Verantwortung für die Zukunft immer dringender zu werden. Wo finden wir heute Menschen, die uns etwas von ihrem Glauben, von ihren Visionen abgeben? Woran erkennen wir die Hoffnungsträger der Gegenwart? Oder müssen sie erst zu Märtyrern werden, ehe wir sie bemerken? Sollten wir vielleicht schon jetzt unseren Blickwinkel erweitern und neu sehen lernen? Möglicherweise treten sie mutig ein für

Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung? Vielleicht stehen sie auf gegen den alltäglichen Machtmissbrauch und den Verrat der Menschenwürde? Manchmal lebt ja auch einer unerkannt unter uns, wie Bischof Dr. Wolfgang Huber so gegenwartsnah formuliert: „eine biblische Gerechtigkeit, ... die aus dem Hören kommt. Sie entsteht aus einer kommunikativen Kompetenz, die sich zuerst nicht im Vorbringen der eigenen Sache, sondern im Hören auf die Anliegen der Anderen zeigt. Dieser Fähigkeit zum Hören entspricht die Bereitschaft der Fähigkeit zum Füreinander-Handeln. Gerechtigkeit entsteht dadurch, dass Menschen auch



durch den Wandel der Zeiten hindurch füreinander eintreten. Und schließlich gehört zur Gerechtigkeit auch die Solidarität des Herzens, die anderen gönnt, wessen sie bedürfen...“⁷

Bei meiner gegenwärtigen Suche nach Orientierung begegne ich immer wieder Menschen, die sich den neuen Religionen der „New Age“ Bewegung oder fernöstlichen Religionen zugeneigt fühlen. Dabei kristallisiert sich für mich die Frage heraus, ob meine Bekannten und Freunde ihre gewonnenen Erkenntnisse zum Wohle der Gesellschaft einsetzen, ob sie es beim Selbstzweck belassen oder sie sich gar auf Kosten anderer bereichern. Sind sie der Mittelpunkt ihres Handelns oder geschieht es voller Achtung vor den Mitmenschen,

vielleicht sogar in Demut vor einem größeren Geist? Das genaue Hinschauen und der lebendige Austausch darüber mit diesen andersdenkenden und andersfühlenden Menschen ist spannend.

Glaubens- und Gotteserfahrungen gibt es so viele, wie es Menschen gibt, für jeden Menschen sieht diese intimste Begegnung anders aus. Oft können wir die Kostbarkeit von Erlebnissen erst später im Lebensrückblick erkennen und aus der Distanz als prägende Glaubenserfahrung in unsere Biographie einordnen. Auf die Kinderfragen nach Gott jedoch dürfen wir nicht auf Allgemeinplätze oder auf die distanzierte, beherrschende Metaebene ausweichen: „Es ist doch so, Gotteserfahrungen gibt es viele, für jeden ist das anders...Gott hat uns seinen Sohn geschickt...“ Das ist zu wenig. Landesbischofin Dr. Margot Käßmann meint dazu: „... Wir sind unseren Kindern Antworten auf ihre religiösen Fragen schuldig. ...Sie haben ein Recht auf ein deutliches Gegenüber. Es scheint mir tragisch im Blick auf Erziehung und auch schäbig, als Eltern, Erwachsene, Lehrerinnen, Vorbilder, keine Überzeugungen, keinen Glauben mitzuteilen.“⁸ Nicht nur die Geschichten der Bibel, gerade unsere eigenen Erfahrungen können eine anregende Antwort sein, wenn wir danach gefragt werden, unsere Ratlosigkeit inbegriffen.

Zwei Begebenheiten haben mich in meinem Glaubensleben geprägt. Mitte der 70er Jahre, zwischen Stillen, Windelkochen und Schlangestehen entdeckte ich zum ersten Mal die stärkende Kraft des Meditierens, der Gebetsform, die ich bei einem Michaelsbruder gelernt hatte. Wir lebten damals zu Viert in zwei Zimmern im Osten Berlins. Am Abend trafen wir uns hin und wieder im Hauskreis mit kirchennahen und kirchenfernen Menschen zur Bibelarbeit. Einmal erwähnte ein kompetenter Naturwissenschaftler so ganz beiläufig, dass er sich von Gottes Gnade getragen wisse. Das hat mich damals als junge Frau tief bewegt. Ich wusste, wie schwer er und seine Frau am frühen Tod ihres einzigen, behinderten Kindes trugen. Nun kümmerten sie sich in ihrer Freizeit um ältere Menschen in der

Nachbarschaft. Als meine Kinder dann am Heiligabend selbstgebackene Plätzchen und Kartengrüße zu Bekannten und Freunden brachten, kehrten sie von jenem Ehepaar mit einem Briefumschlag zurück, der die Hälfte unseres monatlichen Familieneinkommens als Weihnachtsgeschenk enthielt.

Für mich bedeutet die Weitergabe solcher Erfahrungen vom Füreinander-Handeln keine Überzeugungsarbeit oder gar Manipulation an meinem Gegenüber, sondern „Spiritualität heißt gebildete Lebensräume und Gewissen zu haben.“⁹ Ich fühle mich beschenkt, wenn sich Menschen trauen, vor Gruppen von ihrem Glauben zu erzählen. Sei es ein Schüler, der nach der gemeinsamen stillen Zeit in der Kreuzkirche sagt: „Es war, als hätte mich Gott am Arm gefasst,“ oder wenn eine aus Ostasien stammende Stadtführerin bei einer Fortbildung bekennt: „In der Stille höre ich Gott antworten“. So etwas kommt selten vor, aber es geschieht.

Brot für die Fremden

Da kirchenpädagogisches Handeln eine besondere Form des Unterrichts ist, kann ich mich gut Prof. Fulbert Steffenskys Gedanken anschließen. Er versteht Religionsunterricht als eine Art Bildungswerkstatt: „Junge Menschen arbeiten an fremden Texten, Bildern und Geschichten. Obwohl sie ihnen nicht eigen sind, bilden sie ihre Lebenswünsche, ihre Optionen und ihr Gewissen. Man kann nicht aus dem Stand und aus sich selber in seinen Träumen gebildet sein. Die Wahrnehmung der fremden Geschichten des Gelingens, der Freiheit, des Rechts und der Rettung baut an ihren Lebenshorizonten. So ist das Ziel jenes Religionsunterrichts nicht, die Fremden zu Christen zu machen; wohl aber sie mit Lebensbildern zu konfrontieren, die sie vor Zynismus und Resignation bewahren. So wird der Religionsunterricht zum Brot für die Fremden.... Ich wünsche von diesem Religionsunterricht, dass er mit Selbstverständlichkeit die anderen Dialekte des Glaubens beachtet. Die Welt ist vielstimmig geworden, und die Religionen begegnen sich ständig. Wenn religiöse Gruppen nicht von der eigenen Einmaligkeit be-

sessen sind, wenn sie ihre Endlichkeit angenommen haben, können sie geschwisterlich miteinander umgehen. Sie können voneinander lernen, sie können das Eigene im Fremden entdecken, und sie können selber zum Reichtum der Fremden werden.“¹⁰

Wie können Kirchenerkundungen zum „Brot für die Fremden“ werden?

Als ich im Sommer 1988 vor der Marktkirche in Hannover stand und forschte, warum Schulklassen in Scharen in die Marktkirche kamen, fiel die Antwort immer gleich aus: Sie kamen im Rahmen des Sachkundeunterrichts zum Thema Mittelalter. So baute ich damals mein gelbes Heft „Marktkirche zum Anfassen“ an dieser Fragestellung entlang auf. Ausgangspunkt waren die Zeugnisse der Stadtgeschichte, die Werksteine und Denkmäler. Den zweiten Schwerpunkt bildeten die Glaubenszeugnisse: z. B. die Taufe, Altar mit Jesu Tod, Auferstehung oder Schutzheilige. „Sie bringen da ja immer noch sowas Gutes, Anderes mit hinein,“ freuten sich viele Lehrerinnen und Lehrer später bei Projekttagen. Alle 32 Tausend Exemplare dieser Erkundungsbögen verbrauchten Schülerinnen und Schüler, Konfirmanden, Sprachkursteilnehmer und Multiplikatoren inzwischen bei kirchenpädagogischen Veranstaltungen.

Bergpredigt als Orientierungshilfe

Heute trägt der neue Erkundungsbogen „Kreuzkirche zum Anfassen“¹¹ der gegenwärtigen Fragestellung nach christlichen Werten in der Gesellschaft Rechnung. Dieser Bogen entstand im Zusammenhang mit dem zweijährigen Fortbildungskurs „Kirche zum Anfassen“ am RPI Loccum, 2001-2002. In diesem Erkundungsbogen für 10 – 12jährige Schülerinnen und Schüler bildet das Leben Jesu den sinnstiftenden roten Orientierungsfaden. Die Fragen auf den Außenseiten des Erkundungsbogens ermöglichen den Lesern zuerst eine langsame Annäherung an das Gebäude unter dem Blickwinkel der stadthistorischen Zusammenhänge. Die große Innenseite eröffnet dann Zugänge zum tieferen Sinngehalt des Gebäudes: In der Bibel bzw. an der Kanzel erzählen Evangelis-

ten die gute Nachricht von der Geburt Jesu, seiner Taufe, seinem Reden und Handeln, seiner Ermordung und vom Geheimnis seiner Auferstehung. Die Bergpredigt kann als programmatischer Orientierungspunkt herangezogen werden. Nur schade, dass es kaum ein Abbild von diesem Geschehen im Kirchenraum gibt, so müssen wir auf den biblischen Text und unser Erzählvermögen zurückgreifen. Dafür lädt die abgebildete Weihnachtsdarstellung Kinder erst recht zum selbständigen Rundgang an. Die Bezüge zum persönlichen Leben der Kinder stehen dann im Mittelpunkt des gemeinsamen Gesprächs. Vielleicht wird so ein Vormittag dann zum Ansporn für die Seele.

Für das kirchenpädagogische Konzept für Hannover wird der neue Arbeitsbogen der Marktkirche ein weiterer Baustein sein. Da gilt es dann, so manchen Wohltäter oder Übeltäter zu entdecken. Außerdem wird Moses mit den Gesetzestafeln ein wichtiger Platz eingeräumt. Wie schön, dass er wenigstens als Holzsulptur in einer Nische hinterm Altar versteckt ist.

Der Text ist eine Erweiterung des Referats „Wir lernen unsere Seele“ auf dem Studienseminar der VELKD „Lasst die Kirche im Dorf“ in Pullach im Juli 2002.

Anmerkungen

1. Fulbert Steffensky, a.a. O. S.6
2. Ruth Görmandt, Was ist Kirchenpädagogik? in: **kirchenPÄDAGOGIK**, Zeitschrift des Bundesverbandes Kirchenpädagogik e. V. 1/2002, S. 5 ff.
3. Thesen des Bundesverbandes Kirchenpädagogik e. V. a.a.O. S. 24-25
4. Die Zeitschrift ist in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes für € 7 incl. Versandkosten erhältlich. Hanns-Lilje-Pl. 2, 30159 Hannover
5. Inge Hansen, Grußwort in: a.a.O. S.4
6. Christian Berndt, Kirche entdecken – als Gebäude und Gemeinde, in: Th. Klie (Hg.) Kirchenpädagogik und Religionsunterricht, Loccum 2001, S. 15
7. Wolfgang Huber, Der gemachte Mensch – Christlicher Glaube und Biotechnik, Berlin 2002, S. 89
8. Margot Käßmann, Erziehen als Herausforderung, Freiburg 2001, S. 11f.
9. Fulbert Steffensky, a.a.O. S. 7
10. a.a. O. S. 5
11. Kreuzkirche zum Anfassen, Erkundungsbogen für Grundschule und Orientierungsstufe, Ev.-luth. Marktkirchengemeinde/Citykirchenarbeit, Hannover 2002, Idee: Christiane Kürschner, Dorothee Soppa

Reimar Thomas

Protokoll eines Abschieds

Trauerarbeit nach dem Tod eines Schülers

Als Kevin nach der OS an das Käthe-Kollwitz-Gymnasium wechselte, lebte er schon seit längerem mit seiner Krebskrankheit; Lehrkräfte und Schüler wussten darum. Kevin ging erstaunlich sicher mit seiner Krankheit um und war durchgehend ein lebensbejahender, fröhlicher Junge, auch zu typisch jugendhaften Späßen aufgelegt. Während seiner Chemotherapiephasen verbrachte er abwechselnd Zeit in der Klinik und zu Hause. Er kümmerte sich selbstständig um die Koordination des Hausunterrichts, den mehrere Lehrkräfte seiner Schule mit dem Ziel erteilten, ihn auf jeden Fall in der ihm bekannten Klassengemeinschaft zu halten. Weil er auch selber Stoff aufarbeitete, war seine glatte Versetzung in die Jahrgangsstufe 9 gar keine Frage. Die persönliche Betreuung und vor allem der Kontakt nach außen wurde neben der Familie besonders von Sascha und einigen Freunden aufrecht erhalten. Wenn er wieder im Klassenrahmen auftauchte, war es so, als habe er mal ein paar Tage oder Wochen wegen einer Erkältung gefehlt. Er wusste, dass alle bereit waren, sich besonders um ihn zu kümmern. Es gab aber ein stillschweigendes Abkommen, dass er signalisieren sollte, wenn er besondere Hilfe brauchte. Dadurch lebte Kevin in der Schule so normal, wie es in einer solchen Situation eben möglich war.

Und dann traf nach den Osterferien 2001 die Nachricht ein, dass auch die Stammzellentherapie nicht mehr geholfen habe und er gestorben sei. Die Betroffenheit bei Freunden, in der Klasse und bei den Lehrkräften war groß.

Während einer gemeinsamen Religionsstunde mit den katholischen Schülern und dem Werte und Normen-Kurs nahmen alle aus Kevins Jahrgang, die es so wollten, in besonderer Weise von ihm Abschied.

Diese wird im Folgenden beschrieben.

Die Unterrichtsstunde

Die Schülerinnen und Schüler nehmen in einem Stuhlkreis Platz. In der Mitte ein Tisch und eine Kerze. In einer kurzen Einführung nimmt der Unterrichtende die un-

terschiedlichen Verhaltensweisen an der Schule auf. Auch für Erwachsene ist es nicht leicht, mit dieser Situation umzugehen. Die einen flüchten sich ins Alltagsgeschäft, andere weinen. Weder sollten die, die Kevins Tod „geschäftig“ zu übergehen scheinen, leichtfertig verurteilt werden, noch dürfen die, die weinen, heimlich belächelt werden. Der Unterrichtende erzählt von seiner Situation, als ihn die Todesnachricht erreichte: „Als ich das Büro betrat, sagte die Sekretärin: Herr Thomas, ich muss Ihnen eine Mitteilung machen...“

Lehrer bricht ab, schweigt und schreibt unter Beobachtung der Schüler die erste blaue Karte, ohne den Text zu sprechen:

„Ich hab' erst mal nichts gesagt und innerlich geschluckt.“

Die Karte wandert einmal ganz durch den schweigenden Kreis, dazu freie blaue Karten. Jeder, der möchte, schreibt eine Karte. Es wird deutlich gesagt, dass das völlig freiwillig ist, sicher nicht alle schreiben werden, da einige Kevin eigentlich nie mit Bewusstsein erlebt haben, andere eine freundschaftliche Beziehung zu ihm gehabt haben, der eine/die andere sich einfach nicht in der Lage sieht, etwas zu schreiben.

Als die „Lehrerkarte“ wieder beim Lehrer ankommt, legt dieser sie neben die Kerze. Die Schüler legen ihre Karten in den nächsten Minuten dazu.

Überleitung

„Ich habe dann – wie auch ihr – sofort den ganzen Vormittag und auch danach noch meinen Dienst machen müssen, Alltag schieben, aber doch immer wieder an Kevin denken müssen und mir dabei Fragen gestellt, unter anderem:

„Hast du dich eigentlich genug um Kevin gekümmert?“

Auch diese Karte wandert mit leeren Karten durch den Kreis und wird dann zusammen mit den entsprechenden Schülerkarten neben die Kerze gelegt.

In einem dritten Schritt werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, sich an eine gute Begegnung mit Kevin zu erinnern:

„Schreibt etwas auf, was ihr mit Kevin er-

lebt habt und was euch Spaß gemacht hat, schön war. Schreibt die Karte zweimal. Einmal für euch als Erinnerung, einmal legt ihr sie zur Kerze.“

Aus diesen Karten entstand dann ein Brief an Kevins Familie.

Im September wäre Kevin 16 geworden. Wie kann in dieser Situation Trauerarbeit geleistet werden? Wir haben uns auf dem Friedhof verabredet: die Familie, Freunde aus der Krebs-Selbsthilfegruppe, Schüler und Lehrer kamen zum Grab und brachten Blumen und andere „Geschenke“ mit, z. B. eine dunkelrote Rose oder einen Teddy. Besonders wichtig für alle waren die vielen bunten Luftballons, teilweise mit aufgemalten Herzen oder mit einem persönlichen Wunsch. Auf Verabredung stiegen sie alle auf und anschließend sangen wir gemeinsam ganz leise „Happy birthday, dear Kevin“. So konnte dieses besondere Gedenken von allen im Alter von 8 bis 70 verkraftet werden, ohne die Würde des Friedhofs zu verletzen. Kevins Mutter sagte uns später: „Wenn wir das nicht so gemacht hätten ... ich weiß nicht, wie ich diesen Tag hätte überstehen sollen.“

Was wir aus dieser Situation mitgenommen haben

Jugendliche brauchen mehr Freiraum als sonst üblich, um mit solch extremen Situationen umgehen zu können. Sie gehen mit diesem Freiraum verantwortungsbewusster um, als viele von uns es ihnen zutrauen.

Sie wollen und müssen als „gleichrangige“ Gesprächspartner ernst genommen werden und Gelegenheit zum Gespräch erhalten.

Wenn sie so nicht nur akzeptiert werden, sondern ihre stillen oder offen ausgesprochenen Bitten um Hilfe in Partnerschaft aufgegriffen, besprochen, überlegt – nicht jedoch fix vom Erwachsenen entschieden – werden, verändert sich das Verhältnis, auch für die Zukunft. Der Erwachsene ist nicht mehr (nur) Lehrer oder Direktor, sondern vorrangig jemand, mit dem man gemeinsam eine schwere Zeit durchgestanden hat.

Dietmar Peter

Websites zum Thema ‚Buddhismus‘ und ‚Hinduismus‘

Zum Thema Buddhismus sind in den letzten Jahren einige bemerkenswerte Internetangebote entstanden, die durch gute Informationen und gelungene graphische Elemente beeindruckten.

<http://www.buddhismus-deutschland.de> – Die buddhistische Union bildet den Dachverband der Buddhisten und buddhistischen Gemeinschaften in Deutschland. Der Internetauftritt überzeugt durch breit angelegte Informationen. Auf den Seiten kann man sich grundsätzlich über die Person des Buddha, die buddhistische Lehre und die Geschichte des Buddhismus informieren. Gleichzeitig erläutert eine Rubrik häufig gestellte Fragen und gibt Tipps zu einführender Literatur. Wer für die Unterrichtsarbeit Kontakte zu buddhistischen Gruppen vor Ort sucht, findet eine nach Postleitzahlen sortierte Übersicht buddhistischer Gemeinden in Deutschland.



www.religionen-in-hannover.de/bkloster.htm – Beispielhaft für eine solche Gemeinschaft steht das Anfang der neunziger Jahre gegründete buddhistische Kloster „Vien Giac“ in Hannover. Die Homepage dieses großen buddhistischen Zentrums enthält neben einem kurzen Überblick über die Lehre und Geschichte des Buddhismus Erläuterungen zum hannoverschen Kloster, Kontaktadressen für allgemeine Informationen und zur Vereinbarung von Führungen.

www.buddhanetz.net – Das internationale Netzwerk engagierter Buddhisten informiert auf seinen Seiten über gesellschaftlich, humanitär und ökologisch engagierten Buddhismus. Unter den Rubriken Texte, Lehrer, Literatur, Zeitschriften, Kontakte, Projekte, Aktuelles und Termine erhalten die NutzerInnen des Angebots ständig aktualisierte Informatio-



nen zu den genannten Themenbereichen. Eine umfassende Linkliste ist selbstverständlicher Bestandteil des Angebotes.

<http://www.payer.de/rwbuddh/rwbuddh.htm> – Gewohnt umfangreich und präzise informiert die Website von Alois Payer über das Thema Buddhismus. Texte, Bilder und Informationen zu Grundbegriffen des Buddhismus, buddhistischer Ethik, buddhistischer Psychologie, dem buddhistischen Er-lösungsweg, Mahāvamsa, Theravadabuddhismus finden sich ebenso auf der Seite wie Informationen zum Neobuddhismus. All denen, die an grundlegenden Informationen interessiert sind, ist die Seite zu empfehlen.

Im Gegensatz zum Thema ‚Buddhismus‘ sind deutschsprachige Websites zum Thema ‚Hinduismus‘ kaum vorhanden. www.hindunet.org – Die weltweit umfassendste Informationsquelle ist das Hindunet. Das Angebot ist umfangreich und bietet neben Informationen zur Religion und Spiritualität des Hinduismus, Adressen von Hindutempeln, Foren über gesellschaftliche und soziale Fragen, Literaturtipps, Veranstaltungen etc.. Ein Besuch der Kinderseite gibt interessante Einblicke in das religiöse Leben.

www.payer.de/hinduismus/hindu01.htm – Wer auf der Suche nach deutschsprachigen Informationen zum Hinduismus ist, wird umfassend bei Alois Payer informiert. Das Angebot gliedert sich nach einer Einführung in die Überschriften ‚Die Religion des Veda‘, ‚Die „Mystik“ der Upanischaden‘, ‚Die Bhagavadgīta, ein Modell vischnuitischen Hindudenkens‘ und ‚das Kastensystem‘. Informationen über weiterführende Ressourcen ergänzen das Angebot und bieten Adressen für weitere Studien.

Buch- und Materialbesprechungen

»Mittendrin ist Gott«, Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod,

Jahrbuch für Kindertheologie, Band I, hrg. von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner, Calwer Verlag Stuttgart, 2002

Das erste Jahrbuch für Kindertheologie liegt vor! Die Zeit scheint reif dafür zu sein, nachdem die Diskussion unter Experten lange geführt und allmählich zu einem weitgehenden Konsens vorangetrieben wurde. Das Jahrbuch will ein Forum bieten für die weitere wissenschaftliche Diskussion, für praktische Vorschläge und die Präsentation von Medien, die in diesem Zusammenhang weiterführen.

Aufschlussreich schildert Anton A. Bucher in seinem Grundsatzartikel die Geschichte und das Anliegen von Kindertheologie. Die Impulse aus der Romantik und der Reformpädagogik fließen darin ebenso ein wie die aus der neueren Entwicklungspsychologie. Über Descartes, Rousseau, Jean Paul und Piaget zeigt Bucher die geistesgeschichtliche Entwicklung des Kindbildes auf und stellt das mittlerweile weithin akzeptierte Bild vom Kind als „aktivem sozialen Subjekt“, vom „Kind als schöpferischem Ursprung“, vom Konstrukteur seiner Welt überzeugend vor. Inspiriert wurde davon zunächst die Kinderphilosophie, dann auch die Kindertheologie. Während die Philosophie von je her stärker an Offenheit, mehr an kritischem Fragen als an richtigen Antworten interessiert war, gab es in der Theologie lange Zeit dogmatische Barrieren. Mit der Anerkennung einer auf Karl Rahner zurückgehenden These, dass „der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien allenfalls graduell, nicht aber essenziell“ sei, kam man einen guten Schritt voran, um auch die Theologie der Kinder als solche anzuerkennen. Wenn Kinder „die Welt für sich immer wieder neu hervorbringen“ – eine Grundthese von Jean Piaget –, dann gilt das auch für die Wirklichkeit, die als religiös qualifiziert wird (Vorstellung über Gott, eschatologische Bilder, subjektive Exegesen biblischer Texte, Schöpfungsvorstellungen, ethische religiös begründete Normen). Die Provokation für die Religionspädagogik besteht in der Frage, ob sie mit der Anerkennung der Kindertheologie auf intentionale religiöse Erziehung ganz verzichten müsse. Mit zunehmender Plausibilität der Kindertheologie hat die Religionspädagogik sich neu zu orientieren. Antworten findet sie in der Definition der Kinder als *Ko*-Konstrukteure ihrer Welt, der Erkenntnis von

notwendiger sozialer Begleitung, hilfreicher Anregungen und Denkanstöße.

Im Zentrum aller Überlegungen und folglich auch im Zentrum dieses Jahrbuches steht die Gottesfrage. Die Grundüberzeugung aller Autoren der unterschiedlichen Beiträge ist es, dass anthropomorphe Vorstellungen nicht als defizitär, sondern als Eigengestaltungen kindlicher Imaginationskraft und theologischer Kompetenz betrachtet und geachtet werden. Wertungen wie „falsch“ in Bezug auf kindliche Vorstellungen werden vermieden, stattdessen entdeckt man staunend das Neue und Andersartige des kindlichen Denkens. In verschiedenen und sehr differenziert durchgeführten Untersuchungen, die in dem Buch vorgestellt werden, geht es um das Gottesbild, um das Gottesbild von Vorschulkindern, von Jungen und Mädchen, um den Einfluss der Erzieherpersonen auf das Gottesbild und – außergewöhnlich und in der bisherigen Forschung kaum berücksichtigt – um das Gottesbild von blinden Kindern.

Während der Teil des Buches, der „Theoretische Grundlagen und empirische Einblicke“ vermittelt, sehr ausführlich ausfällt, sind die „Pädagogischen Anregungen“ und „Informationen für die Praxis“ eher knapp geraten. Das mag an der Tatsache liegen, dass es sich hier um den ersten Band des Jahrbuches für Kindertheologie handelt. Für zukünftige Bände wäre ein ausgeglicheneres Konzept wünschenswert; Ideen und Theorien lassen sich nur in der Verbindung mit der Praxis „erden“. Die Chancen für die Praxis im Blick auf Kindergarten, Grundschule und Lehrerbildung werden in den wenigen Beiträgen sehr deutlich. Jede Erzieherin, jeder Lehrer liest mit Interesse beispielsweise die Ausführungen zum Thema Sterben und Tod; ähnliches erlebt sie, erlebt er in der eigenen Kinder- und Lerngruppe und ist dankbar für Deutungshilfen und praktische Anregungen wie die hier beschriebenen. Hilfreich sind auch die Hinweise auf neue Veröffentlichungen, Buchbesprechungen und Filmempfehlungen. Ein guter Anfang ist gemacht. Das Jahrbuch für Kindertheologie wird auf großes Interesse stoßen und Auswirkungen auf die Religionspädagogik in Kindergarten und Grundschule haben.

Lena Kuhl

Rainer Möller, Reinmar Tschirch (Hrsg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik für Erzieherinnen;
248 S., Kart.; Verlag Kohlhammer, Stuttgart 2002; € 20,-

Das Werk trägt seinen Titel zu recht: mit diesem Buch lässt sich arbeiten und es regt auch

dazu an. Übersichtlich gegliedert in fünf Kapitel widmet es sich den Themen der Religionspädagogik, „die zu erarbeiten für eine *professionelle* Erziehungsarbeit unerlässlich sind“ (aus dem Vorwort).

Das Buch baut sich so auf, dass der/die Erziehende und ihre Religion bzw. Religiosität als erstes in den Blick genommen wird. Fallbeispiele liefern dafür anschauliches Material. Perspektive ist dabei ein an P. Tillich und Luthers Auslegung zum ersten Gebot ausgelegter „weiter“ Religionsbegriff. Der angepeilten Zielgruppe des Buches bzw. seines Inhalts wird dies auch gerecht. Von dort aus geht im zweiten Kapitel der Blick auf die Kinder und Jugendlichen als Zielgruppe der Erziehungsarbeit. Der entwickelte Religionsbegriff wird hier durch entwicklungspsychologische, geschlechtsspezifische und religiös-biografische Perspektiven erweitert. Die Kapitel 3 – 5 widmen sich dann dem professionellen religionspädagogischen Geschäft: die Notwendigkeit der handlungsleitenden Konzeptionsentwicklung – Religionspädagogik im multikulturellen bzw. multireligiösen Kontext (Kapitel 4) – Praxis religionspädagogischer Arbeit in der Erzieherarbeit an vier ausgewählten Beispielen: Bibel erzählen, Kirche erfahren, Beten und Stille, Kinderbücher zum Thema „Tod“ (Kapitel 5). Ein entsprechend gegliedertes Verzeichnis der Hintergrundliteratur ergänzt am Schluss die Literaturhinweise in den einzelnen Kapiteln. Alle Kapitel sind wiederum in ihrem Aufbau parallel: Teil A widmet sich jeweils der Problematisierung und der Situationsanalyse, Teil B formuliert daraus methodisch-didaktische Anregungen und Konsequenzen für den (Religions-)Unterricht in der Erzieherausbildung; Teil C liefert dazu Material und Literaturtipps. So kann sich der Leser/die Leserin gezielt Basisinformationen zu einer Fragestellung verschaffen oder aber Unterrichtsbausteine konzipieren.

Das Buch wird damit seinem Anspruch eines Lehrbuches für die unterrichtliche Praxis in der Fachschule gerecht. Konsequenter hat es Fachschüler/innen als Zielgruppe vor Augen. Es ist verständlich geschrieben und inhaltlich auf die jeweiligen Essentials konzentriert. Angesichts der realen Ausbildungssituation von ErzieherInnen ist das voll angemessen. Darüber hinaus gibt dieses Buch sowohl dem/der Fachlehrer/in, als auch Fortbildenden eine Fülle an Anregungen in die Hand und erweist sich durchaus als Materialfundgrube. Ebenso aber ist es eine zuverlässige Orientierung all denen, die die Praxis des Erziehungsgeschäfts vor allem im Kindergarten regelmäßig begleiten (z.B. Pastorinnen und Pastoren in Kirchengemeinden). Eine Anschaffung, die sich lohnt.

Bernd Abesser

Ulrike Wagner-Rau, Segensraum. Kasualpraxis in der modernen Gesellschaft, Praktische Theologie heute Bd. 50, Stuttgart-Berlin-Köln 2000, 240 Seiten, 25,- Euro

Ein Konfirmandenunterricht ohne Konfirmation wäre undenkbar. Aus allen Ecken unserer mobilen Gesellschaft kommen die daran Beteiligten für diesen Tag zusammen. Gottesdienste aus Anlass der Einschulung oder des Schulabschlusses werden von vielen Menschen in diesen spezifischen Übergangszeiten ihres Lebens gerne angenommen – wenn eben dieses christliche Angebot des Feierns und der biographischen Deutungsarbeit diese Schwellenphase in der individuellen Lebensgestaltung wahr- und ernstnimmt. Diese und viele weitere Anlässe der (Re-)Konstruktion des Lebensweges in besonderen Lebenslagen und deren Wahrnehmung für eine angemessene Gestaltung einer Kasualpraxis in der modernen Gesellschaft führt Ulrike Wagner-Rau mit ihrer Habilitation gekonnt vor Augen. Ihr geht es darum, „eine theologische Kasualtheorie zu entwickeln unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse der Gegenwart und der daraus erwachsenden Konsequenzen für Biographieverläufe, private Lebensformen und die psychische und soziale Situation der einzelnen. Und es geht darum, von der Theorie her Linien in eine entsprechende Praxis auszuziehen, die als ein Angebot punktueller, in ihrer Gesamtheit aber lebensbegleitender Kontakte zur Kirche und der durch sie repräsentierten religiösen Themen für die unterschiedlichen Mitglieder der Volkskirche anziehend und bedeutsam bleibt auch dann, wenn ihre Biographien anderen Weichenstellungen folgen, als sie das traditionale Kasualangebot erwartet“ (38). Mit diesem Buch wird eine ansprechende, mehrperspektivische und gut nachvollziehbare theoretische Grundlegung für das je vor Ort zu konkretisierende Kasualhandeln vorgelegt. Die Autorin trägt dabei zunächst dem Wandel der Biographieverläufe Rechnung, indem sie die herkömmliche Kasualpraxis auf dem Hintergrund der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen auf ihre Tragfähigkeit befragt. Hier wie in den weiteren Ausführungen geht es ihr nicht um eine Alternative für oder wider die gängige Kasualpraxis. Vielmehr will sie neben der Weiterführung der bisherigen Kasualpraxis der Kirche die gesellschaftlichen und darauf bezogenen biographischen Veränderungen in der Weise ernst nehmen, dass sie sich für eine flexiblere, kreativere und spezifisch neuzugestaltende Kasualpraxis ausspricht. Dies tut sie auf zweierlei Weise. Zum einen beschreibt sie die Veränderungsprozesse auf dem Hintergrund soziologischer Beschreibungen dieses Wandels (Rezeption vor allem der Modernisierungstheorie Anthony Giddens mit Blick auf die Entwurzelung bzw. Entflechtung der sozialen Institutionen), psychoanalytischer

Reflexionen (Rezeption des Konzeptes von Donald W. Winnicott vom Intermediären Raum und Übergangsobjekt) und der Bedeutung von Ritualen in der Moderne. Zum anderen interpretiert sie die Kasualpraxis vor diesem Hintergrund als einen „Segensraum“, in dem die/der einzelne ihre/seine je eigene Geschichte erzählen, grundlegende Akzeptanz erfahren, Gemeinschaft in der Begegnung mit einem Anderen und liturgische Gemeinschaft erleben kann. Dieser Raum des Segens hat für sie dabei eine dreifache Bedeutung: „Einerseits werden die Lebensgeschichten in dem, was sie sind, gewürdigt und wertgeschätzt. Andererseits gibt er die Möglichkeit dazu, Atem zu holen von dem latenten Zwang, das Leben aus sich heraus mit Erfüllung und Sinn zu versehen. Und schließlich ist er die Erinnerung an die Angewiesenheit der menschlichen Existenz und damit an die Grenze, die Menschen zu Menschen macht und sie vor Unbarmherzigkeit bewahrt gegenüber sich selbst und gegenüber allem, was lebt“ (173). In dem abschließenden Kapitel werden vielfältige Anstöße

für eine Praxis benannt, die den für Kasualien typischen Überschneidungsbereich von Seelsorge, kirchlicher Bildungsarbeit und Gottesdienst bedenken und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten benennen. Das Ziel der von der Autorin anvisierten Erweiterung der Kasualpraxis ist dabei nicht Vollständigkeit, sondern die wohl bedachte und gezielte Öffnung für die veränderte Lebenswirklichkeit der Menschen und ihre jeweilige theologische Verarbeitung. Vor allem den Hinweisen auf die Teilnahme der einzelnen im Rahmen einer Erzählgemeinschaft in einer gruppenbezogenen Kasualpraxis kommt mit Blick auf die gemeindepädagogischen Handlungsfelder und im besonderen den Konfirmandenunterricht eine besondere Bedeutung als Unterbrechung von Sprachlosigkeit und Vereinsamung zu. So verstanden und gestaltet kann der hier beschriebene „Segensraum“ ein Gewinn für alle Beteiligten werden, die diesen Raum betreten und sich auf das Beziehungsgeschehen einlassen.

Carsten Mork



U. Pagel-Hollenbach (Hg.)/S. Oyen/Ch. Kowollik/G. Meyer/G. Brunwinkel
Terezín
Eine Unterrichtshilfe für die Arbeit
von Helga Weissová

Texte und Materialien für den
ev. Religionsunterricht in den Klassen 6 bis 9
Loccum 2002, 93 Seiten, 14,00 Euro
(ISBN 3-925 258-98-1)

„Zeichne, was du siehst!“ sagte der Vater von Helga Weissová im Dezember 1941 zu seiner Tochter nach der Ankunft in Theresienstadt. So entstanden in den Jahren 1941 bis 1944 etwa hundert Zeichnungen der damals 12-15jährigen Helga. 1998 wurde vom niedersächsischen Verein zur Förderung von Theresienstadt e.V. ein Katalog mit den Zeichnungen von Helga Weissová-Hošková herausgegeben und parallel dazu eine Ausstellung erstellt. Mit der vorliegenden Arbeitshilfe sollen diese Zeitdokumente gewürdigt werden; zugleich sind die kindlichen Zeichnungen für Schülerinnen und Schüler ansprechende Medien, die sie zu eigenen Lernprozessen anregen.

Der Katalog der Ausstellung liegt der Arbeitshilfe bei.



Die tschechische Stadt Terezín/Theresienstadt ist im August besonders hart von der Flutkatastrophe betroffen worden. Auch die Gebäude und Anlagen der **Gedenkstätte Theresienstadt** sind überflutet worden und standen bis zu 2 m hoch unter Wasser. Große Teile der Archivbestände und Sammlungen, der technischen Ausstattung und der Gebäude selbst sind stark beschädigt oder zerstört. Die Leitung der Gedenkstätte bittet alle, denen die Existenz und die Arbeit der Einrichtung am Herzen liegt, einen Beitrag zum Wiederaufbau zu leisten.

Spendenkonto: Kto.-Nr.: 924 954
Sparda Bank Hannover eG, BLZ 250 90 500
Stichwort: „Flutkatastrophe 2002“

Kontaktadresse: Bernd Wiegand (Vorsitzender des Niedersächs. Vereins zur Förderung von Theresienstadt)
Guldenhagen 31, 37 085 Göttingen
e-mail: Wiegand_Bernd@t-online.de

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Kinder- und Jugendplan wird verabschiedet

(rb) Hannover. Das zentrale Projekt dieser Legislaturperiode von Sozialministerin Dr. Gitta Trauernicht, der erste niedersächsische Kinder- und Jugendplan („Zukunft sichern – junge Generation fördern“), soll am Dienstag vom Kabinett verabschiedet werden. Er ist an drei Zielen ausgerichtet: 1. gelingende Kindheit zu sichern, 2. junge Menschen zu aktivieren, zu fördern und zu beteiligen und 3. Bildung, Ausbildung und Arbeit für alle jungen Menschen zu gewährleisten. In dem Plan sind alle Förderaktivitäten und Maßnahmen des Ministeriums in der Kinder- und Jugendhilfe zusammengefasst und in einer übersichtlichen Gesamtschau dargestellt. Das Fördervolumen beträgt in diesem Jahr rund 506 Millionen Euro; in 2003 sind es 511 Millionen Euro. Dazu kommen fünf sogenannte Impulsprogramme in Höhe von 2,1 Millionen Euro in 2002 und 12,6 Millionen Euro in 2003. Damit sollen Modellvorhaben gefördert werden, die zum einen der Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe dienen, bei denen richtungweisend und beispielhaft neue Wege beschritten werden, und zum anderen sollen darin flexible Fördermöglichkeiten und neue Wege der Förderpraxis erprobt werden. Ein weiteres Impulsprogramm mit einem Volumen von jeweils 2,05 Millionen Euro in 2002 und 2003 gilt allein der Familienpolitik bzw. dem Leben mit Kindern. Die finanzielle Ausstattung ist bereits im Landeshaushalt bzw. in der Mipla enthalten. (19. August 2002).

Scheidungsweisen:

Trauriger Rekord in Niedersachsen

(rb) Hannover. Anlässlich des Weltkindertages am 20. September meldet das Landesamt für Statistik einen traurigen Rekord für Niedersachsen: Die Zahl der Scheidungskinder hier zu Lande hat sich in den vergangenen zehn Jahren um 70 Prozent – von rund 10000 auf 17300 – erhöht. Insgesamt wurden im vergangenen Jahr 19300 Ehen geschieden, 50 Prozent mehr als 1992. In der Hälfte der Fälle waren Kinder unter 18 Jahren betroffen. Die Gesamtzahl der Kinder unter 15 Jahren liegt in Niedersachsen mit 1,3 Millionen um 150000 höher als 1992, aber durch den Zuwachs der Gesamtbevölkerung ist weiterhin nur jeder sechste Niedersächse ein Kind – 51 Prozent Jungen und 49 Prozent Mädchen. Im Jahr 2001 sind hier 75239 Kinder auf die Welt gekommen, 8430 weniger als vor zehn Jahren. Das Landesamt hat auch einen Blick auf die sogenannten unvollständigen Familien geworfen. Demnach fehlt in jeder fünften Familie mit Kindern ein Elternteil; 1992 war das noch jede siebente Familie. 30 Prozent aller Kinder sind zurzeit Einzelkinder. In den unvollständigen Familien wächst rund die Hälfte der Kinder allein auf. In Familien mit Vater und Mutter beträgt der Anteil nur 27 Prozent; 48 Prozent der Kinder aus vollständigen Familien haben ein Geschwisterkind, 18 Prozent sogar zwei oder mehr. Stetig gestiegen ist auch der Anteil der Alleinerziehenden, die auf Sozialhilfe angewiesen sind – von 24,1 Prozent auf ein Drittel. Betroffen sind in der Regel (zu 96 Prozent) Frauen. Der Anteil der Kinder unter den Sozialhilfeempfängern liegt jetzt bei 35 Prozent. Die einzige positive Entwicklung in diesem Bereich haben die Statistiker im Straßenverkehr festgestellt. Die Zahl der Verkehrsunfälle, in die Kinder verwickelt werden, liegt heute fast um ein Sechstel niedriger als 1992, die der Todesopfer unter 15 Jahren hat sich sogar von 50 auf 26 nahezu halbiert. (20.09.2002)

Kirchenpädagogen fordern mehr Beachtung

Osnabrück (epd). Kirchenpädagogen haben mehr Beachtung in der evangelischen und der katholischen Kirche gefordert. „Wir wünschen uns, dass vor allem in den evangelischen Landeskirchen noch mehr kirchenpädagogische Stellen geschaffen werden“, sagte die Vorsitzende des Bundesverbandes Kirchenpädagogik, Christiane Kürschner aus Hannover, anlässlich der Jahrestagung des Verbandes am Freitag in Osnabrück. Die Kirchenpädagogik sei aus der religions- und museumspädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entstanden, erläuterte Kürschner. Sie schließe

aber auch Erwachsene als Zielgruppe mit ein. Kirchenräume sollten dem Menschen ganzheitlich erschlossen werden. Dabei spiele der reformpädagogische Ansatz des Lernens mit Kopf, Herz und Hand eine große Rolle.

Zur Jahrestagung des seit zwei Jahren bestehenden überkonfessionellen Bundesverbandes treffen sich nach Angaben der Vorsitzenden am 20. und 21. September mehr als 60 Mitglieder aus 16 evangelischen Landeskirchen und fünf katholischen Bistümern. Sie setzen sich mit den ökumenischen Aspekten der Kirchenpädagogik auseinander und verabschieden ein Thesenpapier, das den Stellenwert dieser Disziplin in einer „säkularisierten, multikulturellen Gesellschaft“ unterstreicht. (epd Niedersachsen-Bremen/b2171/20.09.02)

Kirche lädt Kinder mit Kelch zum Abendmahl ein

Hannover (epd). Mit einem Tonkelch als Geschenk will die hannoversche Landeskirche ihre Gemeinden ermutigen, auch die Kinder zum Abendmahl einzuladen. Landesbischöfin Margot Käßmann sagte am Montag vor Journalisten in Hannover, es gebe keinen theologischen Grund, Kinder wie früher erst mit der Konfirmation zum Abendmahl zuzulassen. Sie seien die Zukunft der Kirche und sollten darum an ihrem gesamten Leben teilnehmen können.

Von einem „überwältigenden Echo“ der Kirchengemeinden berichtete Pastor Albert Wieblitz. Der Leiter der Arbeitsstelle Kindergottesdienst hatte 1.200 Gemeinden der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers angeschrieben und ihnen den handgetöpfernten Kelch und eine Arbeitshilfe angeboten. Rund 500 Gemeinden hätten sofort ihr Interesse angemeldet. Die Teilnahme von Kindern an der gottesdienstlichen Feier des Abendmahls sei in der Landeskirche noch nicht „flächendeckend normal“, bedauerte Wieblitz.

Nach einer Umfrage vor fünf Jahren hätten erst die Hälfte der städtischen und ein Viertel der ländlichen Gemeinden Kinder zugelassen. Die hannoversche Landessynode habe die Zulassung bereits 1979 ermöglicht, die Entscheidung in den Gemeinden liege jedoch bei den Kirchenvorständen.

Bischöfin Käßmann sagte, als Zugang zum Abendmahl sei die Taufe entscheidend, nicht die Konfirmation. Kinder nähmen nach ihren Beobachtungen „in aller Würde“ am Abendmahl teil. Sie machten damit deutlich, dass das Sakrament ein Geschenk sei, in dem die Gemeinschaft mit Gott und der Gemeinde gefeiert werde. Die Teilnahme der Kinder könne den Gottesdienst positiv verändern, ihre Zurückweisung wäre ein „fatales Signal“. (epd Niedersachsen-Bremen/b2052/09.09.02)

Philologen: Nur Mehrarbeit gleicht Unterrichtsfehl aus

(rb) Hannover. Eine deutliche Verschlechterung der Unterrichtsversorgung gegenüber dem zurück liegenden Schuljahr hat der Philologenverband sechs Wochen nach Schuljahresbeginn an den niedersächsischen Gymnasien festgestellt. Nach einer umfassenden Umfrage des Lehrerverbandes beträgt die Unterrichtsversorgung rein rechnerisch 96 Prozent; die wahre Situation sei jedoch viel dramatischer. Sie werde teilweise dadurch aufgefangen, dass an vielen Schulen die Klassen vergrößert und von Gymnasiallehrern rund 7000 Mehrstunden gegeben würden. Viele Gymnasien leisteten wöchentlich mehr als 100 Stunden Mehrarbeit; Spitzenreiter sei ein Osnabrücker Gymnasium mit 162 Stunden. Insgesamt werde damit ein Fehlbedarf von 300 Lehrerstellen abgedeckt. Weitere 200 Stellen würden dadurch eingespart, dass mehr als 150 Schulklassen wenige eingerichtet worden sind, als es von den Schülerzahlen her erforderlich wäre. Der Philologenverband hat zudem eine Erhebung über den fachspezifischen Unterrichtsausfall vorgenommen, der vom Kultusministerium nicht erfasst werde. Demnach fallen an der niedersächsischen Gymnasien pro Woche 1600 Stunden Religion, 550 Stunden Kunst, jeweils 450 Physik und Chemie, 410 Stunden Musik, 360 Stunden Politik und 310 Stunden Geschichte aus. Den geringsten Un-

terrichtsausfall mit 85 bzw. 81 Stunden verzeichnen Deutsch und Englisch. (08.10.02)

Göttingen: Fotoausstellung über Engel

Göttingen (epd). An der Universität Göttingen ist eine Fotoausstellung über Engelskulpturen eröffnet worden. Die auf Friedhöfen in mehreren Ländern Europas entstandenen Aufnahmen zeigten Engel, „die mal traurig, mal entspannt, mal gespannt über die Totenruhe wachen“, sagte der Göttinger Fotograf und Autor der Ausstellung, Hartmut Schug. Die Schau mit insgesamt 14 Fotografien wird noch bis Weihnachten in der Zentralmensa gezeigt. (epd Niedersachsen-Bremen/b2307/10.10.02)

Gottesdienst gedenkt früh verlorener Kinder

Einbeck (epd). Die evangelische Münstergemeinde in Einbeck hat Eltern, die ein Kind während oder kurz nach der Schwangerschaft verloren haben, zu einem Gottesdienst eingeladen. Gemeinsam „mit Vätern, Müttern und Großeltern, die ähnliches erlebt haben“, solle am 26. Oktober dieser Kinder gedacht werden, sagte Pastor Wolfgang Teicke am Freitag. Der Gottesdienst beginnt um 16 Uhr.

Nach Angaben des Pfarrers feiert die Gemeinde einmal im Jahr einen Gottesdienst zum Gedenken an früh verlorene Kinder. Man habe dabei erlebt, „dass uns die Gemeinschaft in der Münsterkirche gut tut“. Vergleichbare Gottesdienste gebe es in der Region sonst nur selten. (epd Niedersachsen-Bremen/b2313/11.10.02).

Weltläden bieten erstmalig faire Adventskalender

Bremen (epd). Welt- und Naturkostläden sowie Bremer Kirchengemeinden bieten in diesem Herbst erstmalig „faire“ Adventskalender an. Die Kalender seien mit Bio-Schokolade gefüllt, und auf der Innenseite der Tüchen werde die Weihnachtsgeschichte erzählt, teilte ein Sprecher des Handelshauses gepa am Freitag in Bremen mit.

Damit würden Zucker- und Kakaoproduzenten auf den Philippinen und in Bolivien unterstützt, die wesentlich mehr als den Weltmarktpreis erhielten, hieß es. Der Kalender soll knapp drei Euro kosten. Das von den großen Kirchen getragene Handelshaus gepa ist die größte Organisation in Europa für „fair“ gehandelte Produkte. Es importiert und vertreibt seit 27 Jahren Kaffee, Lebensmittel oder Handwerksprodukte aus Lateinamerika, Afrika und Asien. (epd Niedersachsen-Bremen/b2358/18.10.02)

Jonah Sievers neuer Rabbiner in Braunschweig

Braunschweig (epd). Jonah Sievers ist neuer Rabbiner der jüdischen Gemeinde in Braunschweig. Der 31-Jährige wurde am Wochenende offiziell in sein Amt eingeführt. Bereits während seines Studiums unterstützte er Rabbinerin Bea Wyler bei der Betreuung der Gemeinde. Wyler will sich jetzt auf ihre Aufgaben in Oldenburg und Delmenhorst konzentrieren.

Der neue Braunschweiger Rabbiner wurde mit finanzieller Unterstützung des Zentralrates der Juden in Deutschland und des Landesverbandes der Jüdischen Gemeinden von Niedersachsen beim Leo Baeck College in London ausgebildet. Nach den Worten des Landesverbands-Vorsitzenden Michael Fürst ist es „viel sinnvoller und billiger“, Stipendien zu gewähren und die Absolventen vertraglich zu binden, „als ewig auf der Suche nach Rabbinern im Ausland zu sein“. (epd Niedersachsen-Bremen/b2374/21.10.02)

Sechster Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen zur Ökumenischen Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht

Den Schulen liegt der Bericht, mit dem der Erprobungszeitraum für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zuende geht, mit allgemeiner positiver Bewertung vor. Erstanträge wie Folgeanträge sollten der Schulaufsicht bis Ende Februar 2003 vorliegen.

Antje Roggenkamp-Kaufmann

Das Problem des „Traditionsabbruchs“¹ im Spiegel symboldidaktischer und semiotischer Konzepte:

Weiterführende Überlegungen zum Thema am Beispiel der „Parabel vom verlorenen Sohn“

Die Situation, in der sich schulischer Religionsunterricht gegenwärtig vorfindet, scheint sich fundamental von derjenigen vorangegangener Jahrzehnte zu unterscheiden: Wiesen bereits die 1997 erschienenen EKD-Empfehlungen unter dem Stichwort „Traditionsabbruch“ darauf hin, dass bei vielen evangelischen Schülerinnen und Schülern nur noch „Bruchstücke und Relikte christlichen und kirchlichen Lebens“² vorhanden seien, so kommt hinzu, dass zunehmend Kinder und Jugendliche unterschiedlichen religiösen Herkommens den evangelischen Religionsunterricht besuchen³. Schließlich wird man aber auch diejenige Gruppe von Schülerinnen und Schülern nicht aus dem Blick verlieren dürfen, die „von Hause aus“⁴ über eine christliche Vorprägung verfügt. Religionsdidaktische Ansätze, die ihre Schülerorientierung ernst nehmen, sind daher benötigt, die Komplexität der realen Unterrichtssituation zu berücksichtigen und entsprechend zu bedenken.

Nun hat es bereits seit den frühen 1980er Jahren Ansätze gegeben, die sich mit einzelnen Aspekten des Phänomens „Traditionsabbruch“ beschäftigen. Ist die Überwindung des christlichen Traditionsabbruchs ein wesentliches Anliegen der ursprünglich von Peter Biehl und Georg Baudler konzipierten klassischen Symboldidaktik, so sucht der gegen Mitte der 1990er Jahre aufkommende semiotische Ansatz das Problem des Mit- und Nebeneinander von Schülern unterschiedlichen religiösen Herkommens grundsätzlich zu bearbeiten. Diese Zugangsweisen sind im folgenden zunächst kritisch zu profilieren. Anschließend sei der Versuch unternommen – ausgehend von der „Parabel vom verlorenen Sohn“ – , ein beide Konzepte weiterführendes religionsdidaktisches Modell zu entwickeln.

1. Genese und Entwicklung der Symboldidaktik

Die Symboldidaktik entsteht zu Beginn der 1980er Jahre⁵ und findet ihren ersten theoretischen Niederschlag in der von Georg Baudler und Biehl gemeinsam herausgegebenen Schrift „Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts“⁶. Symboldidaktik ist demnach eine Weiterführung des thematisch-problemorientierten Ansatzes, der auf die Bedeutung des gesellschaftlichen Umfeldes aufmerksam gemacht hatte. Seit der sogenannten „empirischen Wende“ könne die Religionsdidaktik nicht mehr darauf verzichten, das Verhältnis zwischen der Grundbefindlichkeit der Schüler und der gesellschaftlich-politischen Vorfindlichkeit ihrer Lernsituation zu bedenken. Die Symboldidaktik versteht sich vor diesem Hintergrund als ein Konzept, das die Bedeutung der biblisch-christlichen Tradition für die Schüler auf neue Weise in den Blick bekommt. Dabei geht es insgesamt darum, „eine Vermittlung von theologischen Inhalten und Lebenssituationen“ (ebd., S. 38) anzubahnen. Während Baudler diese Vermittlung mit Hilfe von Kurzformeln des Glaubens erreichen will und dabei auf die Bedeutung der Martyria, der Zuspitzung des Glaubens in der öffentlichen Zeugenschaft des Lehrers aufmerksam macht, übernimmt bei Biehl das Symbol diese Funktion: Die „in den religiösen Symbolen verdichteten Erfahrungen der Überlieferung und die Grundkonflikte der jungen Menschen bei ihrer Suche nach Identität“ sollen „in einen didaktisch und theologisch verantwortlichen Zusammenhang“ gebracht werden. Dies impliziert zunächst das Einüben einer allgemeinen Symbolbildungsfähigkeit der Schüler (ebd., S. 75ff)⁷.

In seiner 1989 erschienenen Studie „Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Sym-

bole Hand, Haus und Weg“⁸ stellt Biehl dann entsprechende, der Alltagswirklichkeit der Schüler entnommene Elemente ins Zentrum seiner didaktischen Überlegungen. Diese werden mit Hilfe biblischer Texte verfremdet und in ihrer Verweisungsstruktur neu sichtbar gemacht. Der „Überschuss an Sinn“ (ebd., S. 54), den die biblischen Texte den Elementen Hand, Haus und Weg zukommen ließen, sei auf den alltäglichen Umgang der Schüler mit den nun zu Symbolen gewordenen Elementen zurückzuspiegeln. Wie dieser Prozess „kritischer Symbolkunde“ dann im Einzelnen aussehen kann, das erläutern verschiedene, aus der Praxis heraus entwickelte Unterrichtsentwürfe.

Im Rahmen einer größeren Unterrichtseinheit zum Thema Haus⁹ geht es etwa darum, am Beispiel der Parabel vom verlorenen Sohn das Haus als Ort der Gottesbegegnung symbolisch zu erschließen. Schüler einer siebten Klasse sollen dabei zunächst das Handeln der „Hausbewohner“ beschreiben: Während Vater und verlorener Sohn zu Sympathieträgern werden, stoße das Verhalten des älteren Bruders ab. Dieser Befund wird dabei mit einer allegorisierenden Auslegung der Parabel ins Gespräch gebracht: Der Vater wird als Gott, der verlorene Sohn als Sünder und der ältere Bruder als Gerechter identifiziert (ebd., S. 96).

Im Rahmen einer entsprechenden Einheit in der elften Klasse könne die Parabel die Erfahrung von Aufbruch und Heimkehr zur Sprache bringen (ebd., S. 96ff). Die Schüler sollen erkennen, dass „Zuhause- und Unterwegssein, Regression und Progression zu menschlichem Leben hinzugehören“ (ebd., S. 82) und dass es sich hier um Erfahrungen handelt, die auch sie während ihres weiteren Lebensweges durchleben werden. Der Unterricht orientiert sich dabei an der spätpubertären Lebenssituation der Schüler, will aber das Interpretieren

„biblische[r] Hoffnungsbilder [...] und ihre Bedeutung für Leidenssituationen“ (ebd.) offenhalten.

Dem spiralcurricularen Aufbau entsprechen dabei grundsätzliche Überlegungen: So bringt Biehl an dieser Stelle den religionsphänomenologischen Ansatz von Paul Ricoeur ins Spiel. Ricoeur hatte die allgemeine religiöse Entwicklung des Menschen als einen spiralförmig angelegten Zirkel beschrieben. Ein naiv wörtliches Verständnis religiöser Symbole werde kritisch ausdifferenziert und münde schließlich in die sogenannte zweite Naivität ein. Die ursprünglich religiösen Symbole könnten in einer neuen Weise angeeignet werden, insofern der einzelne Mensch zwischenzeitlich durch den Zweifel hindurchgegangen sei (ebd., S. 54).

Biehl stellt nun diesen Vorgang als wechselseitige Erschließung von Glauben und Leben bzw. Leben und Glauben dar und zeichnet in diesen Prozess die Vergangenheits- und Zukunftsdimension christlicher Symbole ein: „Bei einem kreativen Umgang mit Symbolen – das wird besonders an dem Verheißungscharakter des Evangeliums deutlich – geht es aber nicht nur darum, bestimmte geschichtliche Erfahrungen wieder zu entbinden, sondern vor allem darum, dass die *Zukunftsdimension* erschlossen wird“ (ebd., S. 194). Die gegenseitige Durchdringung von Glauben und Leben erscheint damit aber faktisch als eine alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen angehende Deutungskategorie von Wirklichkeit.

Deutlicher noch tritt das Problem in Biehls Überlegungen zur Sakramentendidaktik hervor.¹⁰ So konzipiert Biehl seine Didaktik jetzt ausdrücklich „von oben“ her: „Taufe und Abendmahl sind darstellende symbolische Handlungen, Rituale, deren ‚symbolischer Mehrwert‘ [...] durch Mitvollzug und Interpretation entbunden wird“ (ebd., S. 25). Der „Mehrwert“ von Taufe und Abendmahl ergibt sich dabei aus der Tatsache, dass das „Kommen Gottes zur Welt“ Jesus Christus „zu dem einzigen Sakrament“ werden lässt (ebd., S. 18). Durch ihn werden die Elemente Brot, Wein und Wasser in sakramentale Zeichen überführt. In der eigentlichen Unterrichtsplanung entwickelt Biehl diesen Weg dann „von unten“ her: Zunächst sei das gemeinsa-

me Essen bzw. die Zusammenkunft zu gemeinsamem Mahl in den Vordergrund zu stellen. Erst in einem weiteren Unterrichtsgang sei den Schülern das in dieser Mahlgemeinschaft Wirklichkeit werdende, eine Sakrament Christi zu vergegenwärtigen. Für diesen Vorgang ist nun bedeutsam, dass die „Elementarität der Situation“ hervor gehoben wird: Neben die einfachen Dinge „wie Wasser, Brot und Wein“ treten „Worte, die erläutern, was geschieht – einmal Metaphern, die sich auf die Elemente beziehen [...] sodann Erzählungen, die sich auf den Gesamtvorgang beziehen und die [Leidens-]Geschichte Jesu erinnern“ (ebd., S. 25). Auch hier werden wiederum entsprechende Rahmenziele formuliert, die nun ausdrücklich auch auf den Konfirmandenunterricht bezogen werden (ebd., S. 74ff). Dabei setzt Biehl, der seinen Ansatz jetzt ausdrücklich als „Sakramentendidaktik“ ausweist, insgesamt voraus, dass sich die Elemente Brot und Wein durch den Rückgriff auf die biblisch-christlichen Erzählungen als an der Geschichte Jesu Christi teilhabend erschließen – und das heißt: als Symbole¹¹ identifizierbar werden. Insofern dabei die Teilhabe der Elemente an der Geschichte Jesu Christi die Voraussetzung für den entsprechenden Symbolbildungsvorgang darstellt, scheint ihm aber das Problem des Traditionsabbruchs in didaktischer Hinsicht aus dem Blick zu geraten.

2. Zur Entstehung einer semiotisch revidierten Symboldidaktik

Der Bonner Praktische Theologe Michael Meyer-Blanck hat sein kritisches „Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik“ unter die provozierende These „Vom Symbol zum Zeichen“ gestellt¹². Ein Verfahren, das sich auf die lineare Abfolge „eindeutiges Zeichen, mehrdeutiges Zeichen, Symbol, religiöses Symbol, christliches Symbol, Zentralsymbol des christlichen Glaubens“ (ebd., S. 11) gründe, sei zwar religionsphänomenologisch und theologisch hilfreich. Das Problem der Aneignung von Symbolen bleibe aber ungelöst. So gehe insbesondere Biehl davon aus, dass die Symbole in der bib-

lisch-christlichen Tradition eine selbstmächtige Wirksamkeit – gleichsam ontologisch – entfalten. In semiotischen Kategorien ausgedrückt isoliere bzw. verabsolutiere Biehl „die semantische Dimension der sakramentalen Zeichen“. Die Aneignung von Zeichen vollziehe sich aber nur in der „syntagmatischen, semantischen und pragmatischen Dimension zugleich“ (ebd., S. 21).

Nun entstammen die entsprechenden Ausdrücke dem Bereich der Textsemiotik. Sie beschreiben ursprünglich die Relationen von Zeichen innerhalb eines Textes. Während diese auf der syntagmatischen Ebene formal dargestellt sind, bezieht sich die semantische Dimension auf deren inhaltliche Aussage. Auf der pragmatischen Ebene geht es schließlich um die funktionale Beziehung von Zeichen. Insgesamt ist dabei allerdings darauf hinzuweisen, dass Textsemiotik die Frage nach der inhaltlichen Richtigkeit – in material-dogmatischer Hinsicht wäre dies die Wahrheitsfrage, in religionsdidaktischer Hinsicht die Frage nach dem Überschuss, den die christliche Tradition für die Deutung von Wirklichkeit bereit stellt – ausdrücklich abblendet.

Meyer-Blanck tritt nun im Anschluss an Eco, der die Semiotik „von den Gegebenheiten der Kommunikation und deren Vereinbarungen her, den Codes entwirft“ (ebd., S. 16), für eine „Didaktik religiöser und christlicher Zeichenprozesse“ ein. Er erläutert seinen Ansatz am Beispiel des Abendmahls. Im Unterschied zu Biehl, der „die liturgisch-sakramentale Realpräsenz auf das Symbol ‚extra usum‘“ übertrage und in die Didaktik überführe (ebd., S. 21), geht es Meyer-Blanck darum, „konfessorisches Reden und Streiten im Unterricht“ zu initiieren. Im Zusammenhang des Abendmahls betrifft dies etwa den „Streit um die verschiedenen Signifikationen des ‚Est‘“. Übertragen auf unterrichtliche Prozesse in der Schule stellt sich der Vorgang am Beispiel des Agapemahls folgendermaßen dar: Während das gemeinsame Essen von Brot, Käse, Obst und Saft im Rahmen eines nicht-theologischen Code – also eines nicht-theologischen Zugriffs auf Wirklichkeit – als „willkommene Unterbrechung des Schulvormittags“ aufgefasst werden könne, sei der gleiche Vorgang im Rah-

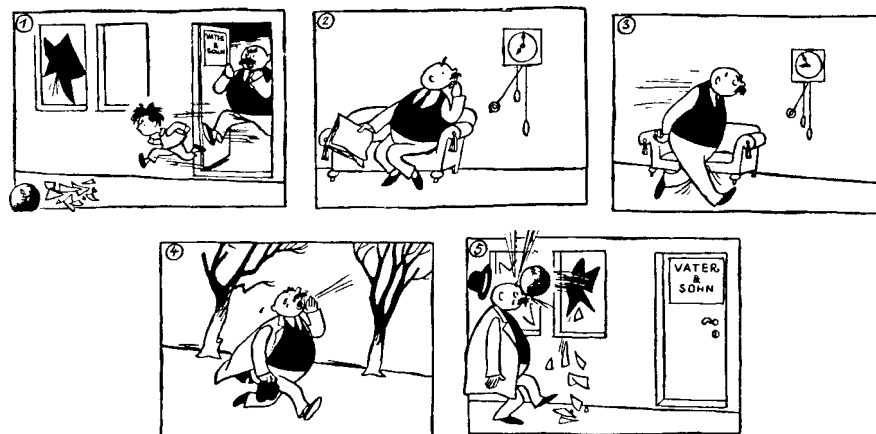
men eines theologischen Code „als Gabe des Schöpfers mit Impuls zur Verantwortungsübernahme signifizierbar“ (ebd., S. 24f). Dieser Ansatz hat nun zwar den Vorteil, dass er Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen religiösen Herkommens in den Blick bekommt. Diese können unter Rückgriff auf den ihnen jeweils gemäßen Code miteinander streiten. Insofern aber die Frage nach der inhaltlichen Richtigkeit, also die religionsdidaktische Frage nach dem Überschuss, den christliche Tradition für die Deutung von Wirklichkeit bereit stellt, von den semiotischen Voraussetzungen her ausgeklammert bleiben muss, kann auf den Ausgang dieses Streites kein Einfluss genommen werden¹³.

3. Überlegungen zu einer wirksamen Revision der Symboldidaktik

Aus dem bisher Dargestellten ergibt sich folgender Sachverhalt: 1. Während der symboldidaktische Ansatz die Frage nach dem Deutungsüberschuss christlicher Tradition zunächst über die Kategorie der Zukunftsdimension, später, im Rahmen der „Sakramentendidaktik“ material-dogmatisch zu lösen sucht, gerät ihm das Problem des Traditionsabbruchs schließlich ganz aus dem Blick¹⁴. 2. Die semiotisch ausgerichtete Didaktik berücksichtigt demgegenüber zwar das Problem des Neben- und Miteinanders von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen religiösen Herkommens. Sie blendet aber, insofern sie den Streit der unterschiedlichen Codes letztlich unentschieden lassen muss, die religionsdidaktische Frage nach dem Überschuss, den die christliche Tradition für die Deutung von Wirklichkeit bereit hält, ab. Dies bedeutet 3., dass ein auf das Problem des Traditionsabbruchs eingehendes religionsdidaktisches Konzept die bisher behandelten Ansätze konstruktiv aufzunehmen hat. Dies wird aber nur dann erfolgreich sein können, wenn man neben den unterschiedlichen Schülergruppen auch die unterrichtende Lehrkraft in den Blick bekommt. Ich möchte dies zunächst an einem konkreten Beispiel erläutern. Anschließend sind die zugrunde liegenden religionsdidaktischen Entscheidungen aufzudecken.

3.1. Die Parabel vom verlorenen Sohn: Zur konkreten Bearbeitung des „Traditionsabbruchs“ im Unterricht
Der sächsische Karikaturist Erich Ohser aus Plauen, zumeist bekannt unter dem Namen E. O. Plauen, hat die Parabel vom verlorenen Sohn als Geschich-

allgemeinbildender Schulen. Fußball- oder überhaupt ballspielbegeisterte Schülerinnen und Schüler werden sich an ähnliche Szenen erinnern können: Nicht selten enden entsprechende Spiele mit dem Zerschlagen von Glasscheiben – ob in der eigenen Wohnung oder

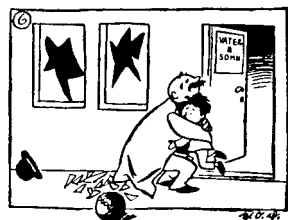


te des bekannten Pärchens von „Vater und Sohn“ neu erzählt¹⁵. Er bezieht sich dabei vornehmlich auf den ersten Teil der Perikope, der Auszug und Heimkehr des verlorenen Sohnes thematisiert (Lk 15, 11-24). Ich beschreibe im folgenden die ersten fünf Szenen der Geschichte: Der Sohn zerstört beim Spielen mit dem Ball eine Fensterscheibe und flieht vor seinem erbosten, ihm mit der Faust drohenden Vater ins Freie (Bild 1). Über das zwischenzeitliche Geschick des Sohnes erfährt man zunächst nichts, der Vater scheint sich aber allmählich nach dessen Verbleib zu fragen: Irritiert unterbricht er das Zeitunglesen und schaut auf die Uhr (Bild 2). Etwa zwei Stunden später wird der Vater unruhig, er schreit aufgeregt und wohl auch zornig über das Ausbleiben seines Sohnes im Zimmer umher (Bild 3). Den Vater hält es nicht länger zu Hause, er geht in die Kälte hinaus, um seinen Sohn zu suchen (Bild 4). Unverrichteter Dinge kehrt der Vater nach seiner erfolglosen Suche heim. Als er sich – vielleicht traurig und entmutigt – auf die Haustür zu bewegt, trifft ihn ein Ball an der Stirn, der ihm den Hut vom Kopf fegt und ihn fast straucheln lässt. Der Schuss kommt aus seiner eigenen Wohnung: ein zweites Fensterglas ist jetzt zerbrochen. Der Sohn war offensichtlich in der Zwischenzeit nach Hause gekommen (Bild 5). Die Bildgeschichte eignet sich nun insbesondere für die Mittelstufenklassen

anderson. Abgesehen davon, dass sich die Reaktionen der betroffenen Eltern von verhaltenem Ärger bis hin zu tobenden Zornesausbrüchen erstrecken dürften, wird auch der Gedanke, einer entsprechenden Strafe durch Flucht zu entkommen, dieser Altersgruppe nicht unbekannt sein.

Es empfiehlt sich nun, die Bildgeschichte ohne die Überschrift in den Unterricht hereinzugeben und zunächst die ersten fünf Szenen eingehender zu besprechen. Anschließend sind die Schüler aufzufordern, Vermutungen über den Ausgang der Geschichte anzustellen. Dabei steht nun zu erwarten, dass mindestens zwei verschiedene „Lösungen“ entwickelt werden: Einige Schüler dürften auf Grund eigener Erfahrungen dazu neigen, die Geschichte von vorne beginnen zu lassen. Insofern jetzt eine zweite Fensterscheibe zu ersetzen ist und der Vater eine Beule davon tragen wird, dürfte die Strafe um so drastischer, der Zorn um so heftiger ausfallen. Andere Schüler werden die Verzweiflung berücksichtigen, in die der Vater während seines Wartens und der Suche in der Kälte geraten war. Vor diesem Hintergrund scheint folgender Fortgang denkbar: Der Vater stürzt ins Haus hinein, bestraft seinen Sohn im Affekt, um dann seiner Erleichterung über die Heimkehr des Sohnes Ausdruck zu verleihen. Sind diese Verhaltensmöglichkeiten herausgestellt, so ist das letzte Bild der Geschich-

te in den Unterrichtsgang hinein zu geben:



Die Wendung der Geschichte in der letzten Sequenz ist überraschend: Der Vater nimmt seinen aus dem Haus stürzenden Sohn in die Arme.

Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgeschehens sollte nun das faktische Ende der Erzählung dergestalt mit den von den Schülern entwickelten Hypothesen in Beziehung gesetzt werden, dass die Eigenart dieser Geschichte in den Blick kommt. So wiederholt sich die vorstehend geschilderte Sequenz gerade nicht und auch der Gedanke an eine zu Recht erfolgende, im Affekt vollzogene Strafe scheint der Szene fern zu liegen. Die den Sohn umschlingenden Arme des Vaters bringen vielmehr zum Ausdruck, dass sich die Liebe zu seinem Sohn als dem (eigentlich erwartbaren) Zorn überlegen erweist.

An dieser Stelle liegt es nahe, das unterschiedliche Herkommen der Schüler in den Unterrichtsprozess direkt einzubeziehen. So sollte jetzt der Titel der Bildgeschichte genannt werden. Darauf hin dürften dann zumindest einige Schülerinnen und Schüler Elemente der biblischen Erzählung assoziieren und – ggf. mit Unterstützung der Lehrkraft – eine Beziehung zur Parabel vom „verlorenen Sohn“ herstellen können. Dieses ist grundsätzlich möglich, da die Pointe der Parabel von E. O. Plauens Bildgeschichte in kongenialer Weise aufgenommen wird: Es geht um die voraussetzungslose Liebe, um ihre Verdichtung im Gedanken voraussetzungsloser Annahme¹⁶. Dieser Gedanke ist nun den vom Traditionsabbruch betroffenen bzw. den nicht christlich sozialisierten Schülern dahingehend nahezubringen, dass er ihnen einen Zugang zu derjenigen Wirklichkeit eröffnet, die im Hintergrund der Bildgeschichte E. O. Plauens steht: Es geht dabei um die Möglichkeit, eigene Lebenswirklichkeit im Modus voraussetzungsloser Annahme religiös zu deuten.

Den christlich sozialisierten Schülern gegenüber wird die Bildgeschichte, die das von der Parabel zur Sprache gebrachte Ereignis der zuvorkommenden Liebe Gottes noch einmal ventiliert, dergestalt nahe zu bringen sein, dass herkömmliche Gottesvorstellungen¹⁷ ggf. kritisch revidiert bzw. umgebildet werden können.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts, der sich an den Fortgang der Parabel (Lk 15, 25-32) anschließen kann, ist die komplizierte Situation berücksichtigen, in der sich pubertierende Jugendliche gemeinhin vorfinden: Müssen sie doch ihre persönliche Identität im Gegenüber und in Auseinandersetzung mit anderen Ich-Identitäten ausbilden. So sind nicht nur vielfältige Konflikte mit den Eltern vorprogrammiert. Auch das sonstige Umfeld gibt Anlass zur Erschütterung des Selbstbildes Jugendlicher¹⁸. Wenn es dann gelingt, den Schülerinnen und Schülern unter Bezug auf die von der biblischen Geschichte eröffnete (Deutungs-) Perspektive verständlich zu machen, dass ihr Wert als Mensch nicht von der Einschätzung durch dritte Personen abhängt, dann dürfte – nicht zuletzt im Sinne des besonderen Bildungsauftrags von Religionsunterricht – so Einiges erreicht sein. Dies ist nun allerdings auszuführen.

3.2. Weiterführende religionsdidaktische Überlegungen

Das vorgeschlagene Verfahren kann sich dabei insbesondere auf die von Eberhard Jüngel und Hans Weder vorgelegten, sprachphilosophisch ansetzenden Gleichnisinterpretationen stützen¹⁹. Beide geben die traditionelle Unterscheidung von Bild- und Sachhälfte sowie die Frage nach dem tertium comparationis auf. Sie beschreiben stattdessen die sich im Gleichnis vollziehende Entwicklung als Übergang vom primum zum ultimum comparationis. Im Zentrum der im lukanischen Sondergut befindlichen Parabel, die zumeist auf Jesus selbst zurückgeführt wird, steht dann das Ereignis der Gottesherrschaft, die metaphorisch als Liebe zur Sprache kommt²⁰. Dabei ist vorausgesetzt, dass Jesu Verhalten bzw. seine Geschichte als theologischer Kommentar des Gleichnisses erscheint²¹.

Von hier aus müsste es aber möglich sein, die Neubestimmung, die der me-

tapherntheoretische Ansatz für die Deutung von Wirklichkeit bereit hält, religionsdidaktisch auszunutzen: Die Parabel lädt dann grundsätzlich alle Schüler ein, sich auf die zuvorkommende Liebe Gottes einzulassen, als Metapher drängt sie eine Ingebrauchnahme geradezu auf. Die im Unterrichtsgeschehen stattfindenden semiotischen Prozesse lassen sich dabei „idealtypisch“ folgendermaßen darstellen:

1. Den vom Traditionsabbruch betroffenen bzw. den nicht-christlich sozialisierten Schülern wird die Möglichkeit eröffnet, ggf. Wirklichkeit im Lichte der von der Parabel zur Sprache gebrachten voraussetzungslosen Liebe Gottes religiös zu deuten. Dies impliziert, dass sie zunächst den Zusammenhang von *syntagmatischer* (voraussetzungsloser Liebe) und *semantischer* Dimension (voraussetzungsloser Liebe Gottes) entdecken. In einem zweiten Schritt dürften sie die *pragmatische* Dimension von hier aus in den Blick nehmen und eigene Wirklichkeit im Sinne voraussetzungsloser Annahme (zumindest probeweise) religiös deuten können.
2. Die christlich sozialisierten Schüler werden faktisch den entgegengesetzten Prozess durchlaufen: So dürfte ihre hergebrachte Gottesvorstellung, die als inhaltliche auf der *semantischen* Ebene anzusiedeln ist, durch die Konfrontation mit der formalen *syntagmatischen* Ebene (also der voraussetzungslosen Liebe) ggf. in Frage gestellt werden. In einem zweiten Schritt käme es dann von hier aus auf der *pragmatischen* Ebene ggf. zu einer Veränderung der Deutung von religiöser Wirklichkeit (im Sinne der ggf. kritischen Deutung des von der Gottesvorstellung her geprägten Selbst- und Weltverhältnisses).
3. Die Lehrkraft selbst wird von der *pragmatischen* Ebene her zunächst die besonderen Möglichkeiten, die der metaphortheoretische Ansatz für die Deutung von Wirklichkeit eröffnet, herausstellen und diese auf die unterschiedlichen (*syntagmatischen* bzw. *semantischen*) Perspektiven der Schülerinnen und Schüler beziehen können. Dabei ist nicht auszuschließen, dass auch der Lehrkraft neue (religiöse) Deutungsmöglichkeiten von

(religiöser) Wirklichkeit zugespielt werden.

Religionsunterricht ist dann insgesamt als ein Kommunikationsgeschehen zu begreifen, in dem Schülerinnen und Schüler auf einen Gegenstand stoßen, der ihnen allererst als ein frag-würdiger, als ein der Nachfrage bedürftiger, ins Bewusstsein zu rücken ist. Die Schüler sind also bei ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen abzuholen und von hier aus mit den besonderen Möglichkeiten, die die biblisch-christliche Tradition für die religiöse Deutung von Wirklichkeit ggf. auch kritisch bereit stellt, vertraut zu machen. Das geschilderte Verfahren weist dabei der Lehrkraft eine besondere Stellung zu: Ihr obliegt es, von dem hier gewählten metaphortheoretischen Grundsatz aus die (Lern-)Prozesse so zu strukturieren, dass allen am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen die Möglichkeit zu neuer „Erfahrung mit der Erfahrung“²² eröffnet wird²³.

4. Schlussbemerkungen

1. Die Situation des schulischen Religionsunterrichts scheint komplexer zu sein, als es bisherige Hinweise auf den sogenannten „Traditionsabbruch“ vermuten ließen: Man wird nämlich grundsätzlich davon ausgehen müssen, dass Religionsunterricht es mit zwei, eventuell sogar mit drei in religiöser Hinsicht unterschiedlich geprägten Schülergruppen zu tun hat. Nun haben sich bislang zwei religionsdidaktische Konzepte im- oder explizit mit dem Problem befasst: Der Symboldidaktik steht der semiotische Ansatz gegenüber. Während nun allerdings die sich zur „Sakramentendidaktik“ entwickelnden symboldidaktischen Arbeiten schließlich voraussetzen, dass sich sämtliche Schülerinnen und Schüler innerhalb christlicher Traditionen bewegen und dabei das Problem des Traditionsabbruchs zumindest auf religionsdidaktischer Ebene ausblenden, nimmt die semiotisch ansetzende Didaktik zwar grundsätzlich auch die vom Traditionsabbruch betroffenen bzw. die nicht-christlich sozialisierten Schüler in den

Blick. Der mit Hilfe von unterschiedlichen Codes ausgetragene Streit bleibt aber letztlich unentschieden.

2. Der hier gewählte Ansatz sucht die Vorzüge beider Konzepte zu vereinen. Dies scheint grundsätzlich vor dem Hintergrund eines metaphortheoretischen Zugriffs auf biblische Rede möglich. Als Sprachereignis, das die zuvorkommende Liebe Gottes thematisiert, drängt etwa die Parabel vom verlorenen Sohn eine Ingebrauchnahme geradezu auf.
3. Der von der Parabel metaphorisch zur Sprache gebrachte Überschuss, den die biblisch-christliche Tradition für die Deutung von Wirklichkeit von hier aus bereit hält, lässt sich dann allerdings religionsdidaktisch entfalten und auf die unterschiedlichen Schülergruppen hin spiegeln. Während den nicht christlich sozialisierten bzw. den vom Traditionsabbruch betroffenen Schülerinnen und Schülern solchermaßen überhaupt erst die Möglichkeit zur religiösen Deutung von Wirklichkeit im Sinne voraussetzungsloser Annahme eröffnet wird, können die christlich sozialisierten Schülerinnen und Schüler von hier aus herkömmliche religiöse Deutungen des eigenen Selbst-, Welt- und Gottesverhältnisses einer ggf. kritischen Überprüfung zuführen. Für die unterrichtende Lehrkraft gilt nach beiden Seiten hin Entsprechendes.
4. In einer Welt, die wesentlich durch den „häretischen Imperativ“²⁴, durch den Zwang zur Wahl des eigenen Lebenskonzepts, geprägt ist, stellt die sich im Wort metaphorisch ereignende Zusage voraussetzungslosen Angenommenseins eine attraktive Möglichkeit dar, das eigene Leben im Lichte der biblisch-christlichen Tradition zu deuten. Mit diesem Pfund sollten Religionslehrerinnen und -lehrer im Unterricht grundsätzlich wuchern. Sie müssen dabei aber berücksichtigen, dass die Frage, ob die betreffenden Schülerinnen und Schüler diese Möglichkeit ihrerseits wirklich in Gebrauch nehmen, grundsätzlich jenseits ausweisbarer (Lern-) Ziele von (Religions-)Unterricht liegt.

Anmerkungen

1. Der Ausdruck bezeichnet zunächst die Privatisierung religiöser Fragen „als Stillfragen, als Formen des Selbstverständnisses und der Selbstinterpretation“, sodann „das Verschwinden der Sprache, mit der sich die christliche Religion artikuliert“. Vgl. Wilfried Bergau, Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen, in: Ders. (Hg.): Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott?, Arbeitshilfen für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Nr. 47, Hannover 1989, S. 17-46. Die EKD-Empfehlungen von 1997 verstehen unter „Traditionsabbruch“ im wesentlichen den weitgehenden Verlust eines Bezugs zu christlichem und kirchlichem Leben. Vgl. Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen, Gütersloh 1997, S. 29.
2. Ebd.
3. Dies gilt etwa für nicht getaufte Kinder katholischen Herkommens, aber auch für Muslime. Vgl. etwa Bärbel Husmann, Konfession Nebensache? Ein Erfahrungsbericht und 5 Thesen zum Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan 1/2001, S. 25-27.
4. Zu verweisen ist darüber hinaus auch auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die einem baptistischen, mennonitischen oder freikirchlichen Milieu entstammen. Vgl. etwa ebd.
5. Zu einer früheren Datierung vgl. Peter Biehl, Fest-symbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen 1999, S. 1-4.
6. Aachen 1980.
7. An dieser Stelle setzen dann diejenigen symboldidaktischen Konzeptionen ein, die Jürgen Heumann als Missverständnis von Symboldidaktik im Sinne einer „unterrichtliche[n] Methodenlehre“ ausweist. Vgl. ders., Gibt es eine Krise der Symboldidaktik? In: Loccumer Pelikan 2/98, S. 78-80, S. 78.
8. Peter Biehl unter Mitarbeit von Ute Hinze und Rudolf Tammeus, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Göttingen, 2. Aufl. 1991.
9. Dietrich Zilleßen hat auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die sich an dieser Stelle ergeben. Vgl. ders., >Symbole geben zu lernen<. Elementare Erfahrungen bei der Wahrnehmung der Dinge, in: Jürgen Oelkers/Klaus Wegenast (Hrsg.), Das Symbol. Brücke des Verstehens, Stuttgart/Berlin/Köln 1991, S. 150-168, S. 155-159. Aus meiner Sicht müsste von hier aus noch einmal grundsätzlich gefragt werden, welche spezifischen Symbole der biblisch-christlichen Tradition den besonderen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entsprechen. Die spezifischen Möglichkeiten, die das christlich-biblische Symbol des Hauses für die Deutung des menschlichen Lebens bereit hält, antworten m. E. primär auf die psychosozialen Grundkrisen des Erwachsenenalters. Ich werde dies an anderer Stelle ausführen. Vgl. hier nur Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 3. Aufl. 1994, S. 188.
10. Peter Biehl, Symbole geben zu lernen II – Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik, Neukirchen 1993. (Vgl. auch ders., Symbol und Sakrament. Elementare Zugänge zum Abendmahl mit Hilfe der Symbole Brot und Mahl, in: Oelkers/Wegenast, a. a. O., S. 125-149.)
11. Ebd., S. 26: „Der einzelne Christ und die Gemeinde sind in der Kraft des Geistes mit Christus vereint. Er ist Subjekt der Symbolhandlung, bringt sich als das eine Sakrament selbst in Erinnerung und eröffnet Zukunft.“
12. Vgl. etwa Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik, in: Bernhard Dressler/ Michael Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, S. 10-26.
13. Das Verfahren scheint in aller Regel zur Bildung von unabschließbaren Semiosen zu führen. Vgl. Thomas Klie, Grabmale als Todeszeichen, in: Loccumer Pelikan 3/1998, S. 133-138, S. 136.

14. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Peter Biehl die semiotische Kritik neuerdings dahingehend aufgenommen hat, dass er jetzt von „Symbolisierungsdidaktik“ spricht. Diese Verschiebung setzt auf die Symbolbildungskraft und -fähigkeit des Subjekts. Vgl. ders., Symboldidaktik, in: Lexikon für Religionspädagogik, Neukirchen 2001, Sp. 2074-2079, Sp. 2077.
15. E. O. Plauen, Vater und Sohn, Konstanz 1982. Vgl. dazu Erich Kästner, Heiteres von E. O. Plauen, Hannover 1957.
16. Vgl. dazu unten 3.2.
17. Zum Problem vgl. etwa Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl, Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, S. 63 f.
18. Vgl. etwa Friedrich Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1998.
19. Vgl. Hans Weder, Die Gleichnisse Jesu als Metaphern, Göttingen (1978) 3. Aufl. 1983, ders., Das Gleichnis als metaphorisches Reden, in: Bernhard Dressler, Symbole und Metaphern. Beiträge zu einer kritischen Bestandsaufnahme der Symboldidaktik, Loccum 1995, S. 31-39.
20. „Die Geschichte Jesu war so von der Macht der nahen Gottesherrschaft bestimmt, dass er es wagen konnte, im Vertrauen auf die Macht der Liebe bis zum Ende das Sein Gottes als Ereignis der Liebe zur Sprache zu bringen.“ Vgl. Eberhard Jüngel, Jesus und Paulus, Tübingen (1962), 5. Aufl. 1979, S. 163.
21. „Seine Geschichte ist die Sprachgeschichte des sich als Liebe ereignenden Seins Gottes. Die Geschichte Jesu hat dieselbe Pointe wie die Parabel von den verlorenen Söhnen. Sie spricht zu den Verlorenen: Ihr seid von der zuvorkommenden Liebe Gottes gefunden als die zur Freude an dieser Liebe Berufenen.“ Ebd., S. 163 f.
22. Zum Problem vgl. Bernd Schröder, Erfahrung mit der Erfahrung. Schlüsselbegriff erfahrungsbezogener Religionspädagogik? In: ZThK 95/1998, S. 277-294.
23. Diesen Zusammenhang hat insbesondere Ingo Baldermann herausgearbeitet. Vgl. ders., Kinder entdecken sich selbst in der Sprache der Psalmen, in: ebd., S. 198-209, S. 209: „Ein kreativer Umgang mit der Bibel erfordert Sensibilität für Symbole und ihre besondere Kraft doppelseitiger Erschließung; die Symboldidaktik ihrerseits findet in der Bibel eine in dieser Form wohl einzigartige Konzentration starker Symbole, die selbst im Angesicht solcher Bedrohungen, wie sie auf der kommenden Generation lasten, noch Perspektiven der Menschlichkeit und der Hoffnung offenhalten.“
24. Vgl. etwa Bernhard Dressler, Religionsunterricht – Angebot unter Angeboten? In: Loccum Pelikan. 3/1996, S. 103-112, S. 104.

Neu im RPI Steffen Marklein



Gern stelle ich mich als neuer Mitarbeiter am RPI vor:

Meine Name ist Steffen Marklein, ich bin 44 Jahre alt und wohne in Uthlede bei Bremen, wo ich mir 15 Jahre eine Pfarrstelle mit meiner Frau geteilt habe.

Seit dem 1. August bin ich Dozent am RPI mit dem Arbeitsschwerpunkt Medien/Medienpädagogik. Neben meiner bisherigen Gemeindetätigkeit und dem Unterricht an einem Gymnasium habe ich mich in der Vergangenheit besonders in der Evangelischen Erwachsenenbildung und der Jugendarbeit engagiert. Viel Freude habe ich an Kunst und ökumenischem Lernen.

Auf die Zusammenarbeit und die neuen Aufgaben in Loccum bin ich sehr gespannt.

Neuerscheinungen im RPI: verfügbar ab Januar 2003

Arbeitshilfen Sekundarstufe I 7

Heike Meyer, Brigitte Naber,
Dietmar Peter

Heike Meyer, Brigitte Naber, Dietmar Peter

Mündliche Leistungsüberprüfung im Fach Evangelische Religion

Prüfungsvorschläge für alle Themen der Rahmenrichtlinien
an Haupt- und Realschulen

Mündliche Leistungsüberprüfung im Fach evangelische Religion

Prüfungsvorschläge für alle Themen der Rahmenrichtlinien an Haupt- und Realschulen

Texte · Materialien ·
Kopiervorlagen für den
ev. Religionsunterricht
hg. von Dietmar Peter
Loccum 2002
ISBN-Nr. 3-936420-01-7

Texte · Materialien ·
Kopiervorlagen für den
ev. Religionsunterricht
hg. von Dietmar Peter
Loccum 2002
ISBN-Nr. 3-936420-01-7



Impressum:

Der »Loccum 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 »Loccum Pelikan« informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtslehren Hilfen für ihre Arbeit. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccum Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 10,- Euro zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Bernhard Dressler, Lena Kuhl, Dr. Michael Künne, Carsten Mork
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

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@ev/ka.de
Bankverbindung: Volksbank Loccum, BLZ 256 625 40, Kto.Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto. Nr. 22 00 00

Auflage: 17.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Bei Abbildungen, deren Urheber wir nicht ermitteln konnten, bitten wir um Nachricht zwecks
Gebührenerstattung.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Bernd Abesser, Goldener Winkel 12, 30159 Hannover, Bernd.Abesser@evlka.de
Prof. Dr. Aaron Schart, Universität Essen, Fachbereich 1/Ev. Theologie, Universitätsstr. 12, 45141 Essen (schart@uni-essen.de)
Johannes Rudolf Kilchsperger, h.r.kilchsperger@bluewin.ch
Lena Kuhl, Am Kuhanger 37, 31141 Hildesheim (Lena.Kuhl@evlka.de)
Christiane Kürschner, Hanns-Lilje-Platz 2, 30159 Hannover
Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau/Weser (Carsten.Mork@evlka.de)
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum (Dietmar.Peter@evlka.de)
Dr. Judith Pschibille, Universität Essen, Fachbereich 1/Ev. Theologie, Universitätsstr. 12, 45141 Essen (pschibille@uni-essen.de)
Anja Putensen, Schildsteinweg 31, 21339 Lüneburg
Prof. Dr. Gerhard Ringshausen, Uelzener Str. 38, 21335 Lüneburg
PD Dr. Antje Roggenkamp-Kaufmann, Rohnsweg 13, 37085 Göttingen, Aroggen@gwdg.de
Charlotte Schneider, Grapengießerstr. 44, 21335 Lüneburg
Henning-Christoph Schulze, Scharnhorststr., 14, 21335 Lüneburg
Reimar Thomas, Tom-Brok-Straße 15, 26386 Wilhelmshaven
Dr. Wolfgang Vögele, Münchehägener Str. 10, 31547 Rehburg-Loccum (Wolfgang.Voegele@evlka.de)

Das Jahresprogramm 2003 des Religionspädagogischen Instituts Loccum

INHALTSVERZEICHNIS

Treffpunkte	Seite 214
Elementarpädagogik	Seite 215
Sonderschule	Seite 216
Grundschule	Seite 216
Orientierungsstufe, Haupt- und Realschulen	Seite 217
Berufsbildende Schule	Seite 218
Gymnasium und Gesamtschule	Seite 219
Schulform- und bereichsübergreifende Kurse	Seite 220
Konferenzen und Studientagungen	Seite 221
Konfirmandenarbeit	Seite 222
Vikariatskurse	Seite 222
Einführungskurse in die Religionspädagogik	Seite 222
Studierendentagungen	Seite 223
Regionale Veranstaltungen	Seite 223
Terminübersicht	Seite 224

Kostenbeteiligung bei RPI-Veranstaltungen

Für **Lehrerinnen und Lehrer** gelten die vom NLI gesetzten Bedingungen, nach denen die Fortbildung kostenlos ist. Für **kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** ergibt sich eine Eigenbeteiligung bei den Kosten; der Eigenbeitrag beträgt € 6,00.

Ehrenamtliche kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zahlen keine Kursbeiträge und erhalten 80 % der Fahrtkosten erstattet.

Für **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei anderen Anstellungsträgern** beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, wird der volle Tagessatz erhoben (€ 41,00). Es ist dann Sache der Teilnehmer, die Erstattung dieser Kosten bei ihren Anstellungsträgern zu beantragen. Ruheständler zahlen die Hälfte des vollen Tagessatzes. Weitere Einzelheiten werden bei der jeweiligen Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker: 05766/81-136) zu erfragen.

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und –lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten für die jeweils genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Anmeldungen zu Veranstaltungen des RPI gelten als verbindlich und grundsätzlich für deren gesamte Dauer. Aus Planungs- und Kostengründen bitten wir im Ausnahmefall um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Veranstaltungsleitung.

TREFFPUNKTE

Treffpunkte sind Zweitagesveranstaltungen des RPI. Aus parallelen Angeboten des RPI-Kollegiums (Workshops) können sich die Teilnehmenden ein Programm zusammenstellen. Das jeweilige Thema wird durch einen Vortrag vertieft.

Die Themen, sofern sie noch nicht festliegen, werden im Loccumer Pelikan und im Internet veröffentlicht.

Treffpunkt Kindergarten
Musik liegt in der Luft
vom Summen, Singen, Saitenspiel und anderen Sachen
9. bis 10. Januar 2003
Leitung: Martin Küsell

Treffpunkt Studierende
„Religion lehren – Religion lernen“
20. bis 21. Februar 2003
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Bernd Abesser

Treffpunkt Schule Frühjahr 2003
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
4. bis 5. April 2003
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Treffpunkt KU
Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
16. bis 17. Juni 2003
Leitung: Carsten Mork

Treffpunkt Schule Herbst 2003
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
10. bis 11. Oktober 2003
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Religionspädagogische Langzeitfortbildung M

3. Kurswoche – Sprache des Glaubens

20. bis 24. Januar 2003

Leitung: Petra Bauer, Martin Küsell

Einführung in die Religionspädagogik

10. bis 14. Februar 2003

Leitung: N.N.

Die rel.-päd. Praxis in evangelischen Kindertagesstätten stellt nicht nur neue Erzieher/innen vor Aufgaben, für die sie meistens nicht ausgebildet sind. In dem Seminar werden darum Hilfen zur Gestaltung der rel.-päd. Praxis vermittelt:

- Eigene Vorstellungen von Gott benennen und deren Wurzeln entdecken
- Den Umgang mit Kinderäußerungen zu Gott üben
- Bilderbücher zum Thema Gott sichten und beurteilen
- Eine Geschichte des Alten Testaments mit Hilfe des Stufenmodells erarbeiten
- dazu ausgewählte Kinderbibeln kennen lernen und beurteilen
- Eine Geschichte des Neuen Testaments erarbeiten
- dazu verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung für die Praxis entwickeln
- Bausteine für eine Einheit zu einem der Bilderbücher oder einer der Geschichten entwerfen

Religionspädagogische Langzeitfortbildung M

4. Kurswoche – Religionspädagogik

24. bis 28. Februar 2003

Leitung: Petra Bauer, Ingeborg Pohl

Kolloquium Kindergarten

Raumgestaltung in Ausbildung und Fortbildung

Tagung für Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung

24. bis 26. März 2003

Leitung: N.N.

Die Gestaltung von Räumen prägt die Lernatmosphäre wesentlich mit. Darüber hinaus erfordern bestimmte Lerninhalte eine entsprechende Raumgestaltung. Ob das auch für die religionspädagogische Aus- und Fortbildung gilt, soll während des Kolloquiums untersucht werden. Neben grundsätzlichen Fragen werden Beispiele aus der Praxis vorgestellt und auf ihre Übertragbarkeit geprüft.

Einführung in die Religionspädagogik

12. bis 16. Mai 2003

Leitung: N.N.

Inhalt siehe 5. bis 7. Februar 2003.

Taufe

26. bis 28. Mai 2003

Leitung: N.N.

Im Laufe eines Kindergartenjahres bieten sich vielfältige Möglichkeiten, auf die Taufe einzugehen. Das reicht von der Taufe eines Kindergarten- oder Geschwisterkindes bis hin zur Behandlung des Themas Wasser. Außerdem gewinnt die Tauerinnerung in vielen Kirchengemeinden an Bedeutung. Neben einer Einführung in die Bedeutung der Taufe und ihre Gestaltungsmöglichkeiten sollen Bausteine für die Behandlung des Themas in der Kindertagesstätte vorgestellt und erarbeitet werden.

Religionspädagogische Langzeitfortbildung M

5. Kurswoche – Die Erzieherin/Der Erzieher im evangelischen Kindergarten

2. bis 6. Juni 2003

Leitung: Petra Bauer, Martin Küsell

Es wird gesondert eingeladen.

Arbeitskreis Religionspädagogik Oldenburg

(geschlossener Teilnehmerkreis)

11. bis 12. Juni 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: N.N., Ingeborg Pohl

Wie der Kindergarten evangelischer wird...

25. bis 29. August 2003

Leitung: N.N./Anne Wotha-Klapprott (Fortbildungsreferentin)

Wie der Kindergarten evangelischer wird.....sicher nicht ohne die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Sie leisten die tägliche pädagogische Arbeit im Spannungsfeld von Kindern, Eltern und ihrem Arbeitgeber, der Kirchengemeinde.

Und sie erwarten Begleitung durch den Träger.

Was Pastorinnen und Pastoren dazu beitragen können, wird ein Schwerpunkt

Werbung 1/2 Seite
Anzeige liegt vor

des Kurses sein. Dabei wird immer wieder auch die eigene Rolle als Vorgesetzte/r und Seelsorger/in in den Blick genommen.

Den zweiten Schwerpunkt bildet die Religionspädagogik im Kindergarten. Sie ist weder ohne fundierte Sozialpädagogik möglich, noch lässt sich ihre Qualität an der Anzahl erzählter biblischer Geschichten ablesen. Wie sich Religionspädagogik im Kindergarten gestalten lässt, wird ebenso erarbeitet werden, wie Möglichkeiten, sie gegenüber Eltern und Kirchenvorstand zu vertreten.

Sterben und Tod als Thema in der Kindertagsstätte – einfach so

15. bis 17. September 2003

Leitung: N.N.

Einfach so? Das ist ungewohnt. Meistens werden Sterben und Tod aufgegriffen, wenn es die Situation erfordert. Dann aber sind Kinder und Erwachsene mehr oder weniger betroffen. Erschrecken und Trauer verhindern hilfreiche Distanz. Weil Sterben und Tod unausweichlich sind, ist es hilfreich, sich nüchtern mit ihnen auseinander zu setzen. Neben Karfreitag und Ostern bietet das Ende des Kirchenjahres die Gelegenheit, dies auch im Kindergarten zu tun. Gerade der Totensonntag genannte Ewigkeitssonntag ist im Bewusstsein vieler Menschen verankert. Die Traditionen, die sich damit verbinden, bieten ebenso wie der Übergang vom Herbst zum Winter Ansatzpunkte, das Thema Tod aufzugreifen. Und der folgende 1. Advent setzt Licht, Wärme und Hoffnung dagegen.

In dem Seminar sollen Modelle für eine bewusste Gestaltung der Zeit um Ewigkeitssonntag und 1. Advent erarbeitet und erprobt werden.

Einführung in die Religionspädagogik

6. bis 10. Oktober 2003

Leitung: N.N.

siehe 5. bis 7. Februar 2003

Einführung in die Religionspädagogik

10. bis 14. November 2003

Leitung: N.N.

siehe 5. bis 7. Februar 2003

SONDERSCHULE

Schulderfahrung und Wege zur Umkehr

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Kooperations- und Integrationsklassen erteilen

6. bis 8. März 2003

Leitung: Christine Labusch

Die Frage nach Schuld und Sünde ist für den Religionsunterricht der Sonderschule ein anspruchsvolles Thema. Schülerinnen und Schüler machen jedoch täglich die Erfahrungen von Schuldigwerden und den damit verbundenen Leiden, und sie brauchen zur Lösung dieser inneren und äußeren Konflikte Unterstützung. Durch das Aufgreifen des Themas im Religionsunterricht soll sich ein Raum öffnen, dass Schulderfahrungen nicht zerstörerisch, durch Angst oder moralischen Druck beantwortet werden, sondern persönlichkeitsfördernd und in der Zuwendung zu sich selbst und zum anderen. Hier stellt sich auch die Frage nach den biblischen Überlieferungen zu Schuld, Sünde und Vergebung und nach ihrem Beitrag zu einem zeit- und schülergemäßen Umgang mit Konflikten.

Szenisches Arbeiten im Religionsunterricht am Beispiel des Bibliodrama

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Kooperations- und Integrationsklassen erteilen

19. bis 21. Juni 2003

Leitung: Christine Labusch

Ausdrucksformen mit Leib und Seele kommen den Möglichkeiten und den Bedürfnissen von Sonderschülerinnen und Sonderschülern meist mehr entgegen, als etwa sprachliche Ausdrucksweisen. Über die Methode des Bibliodrama können die scheinbar fernen biblischen Themen in sehr unmittelbare Szenen umgesetzt werden, die sich quasi „automatisch“ mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbinden. Ungeahnte Wahrnehmungen, Einstellungen und Lösungswege werden dabei sichtbar und spürbar.

In angeleiteten Schritten durch einen Bibliodramaleiter haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in diesem Kurs die Möglichkeit, selbst Erfahrungen mit der Methode und der Wirkung des Bibliodrama zu machen und einzelne Elemente daraus auf ihre Schulpraxis zu übertragen.

Aufbrechen – Unterwegsein – Ankommen

Zur Wegsymbolik im Religionsunterricht der Sonderschule

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt erteilen

11. bis 13. September 2003

Leitung: Susanne Drewniok/Christine Labusch

Ort: Kloster Drübeck

Dieser Kurs richtet sich an Kolleginnen und Kollegen aus Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, bietet also Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch sowie zum Kennen lernen der romanischen Klosteranlage Drübeck.

Der Weg ist eines der zentralen Bilder, wenn es um den Blick auf menschliches Leben geht – heute ebenso wie zu Zeiten der Bibel. So bietet sich die Auseinandersetzung mit der Wegsymbolik (auch als gemeinsames Thema unterschiedlicher Religionen) an, um unterschiedliche Lebens- und Glaubens-themen zu betrachten, bzw. Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre eigenen Wege zu finden.

Über kreative Zugänge wollen wir dies für den Religionsunterricht vorbereiten, indem wir u.a. Wegefahrungen machen, Wege abbilden und gestalten, uns mit Rastplätzen, Umwegen, Pausen, Irrwegen usw. befassen und ausgewählte biblische Weggeschichten erschließen.

Besinnung, Stille, Einkehr – Rituale in der Adventszeit

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Kooperations- und Integrationsklassen erteilen

9. bis 11. Oktober 2003

Leitung: Christine Labusch

In der Betriebsamkeit des Schulalltages gehen die Zeiten, Orte und Gestaltungsspielräume für Rituale der Besinnung immer mehr unter und damit auch die Begegnungsmöglichkeiten mit elementaren spirituellen Erfahrungen. Hier und jetzt, in einem bewertungsfreien Raum „einfach da zu sein“ und sich einzulassen muss deshalb von allen Beteiligten erst allmählich (wieder) erlernt werden. Die Adventszeit bietet dafür gute Anknüpfungsmöglichkeiten. Am Beispiel von Ritualen in diesem Abschnitt des Kirchenjahres werden wir uns ihrer vielschichtigen Bedeutung nähern. Wir werden neben dem Erfahrungsaustausch auch eigene Rituale entwickeln und erproben.

Gott gab uns Atem, damit wir leben

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen, Sonderschulen und in Kooperations- und Integrationsklassen erteilen

13. bis 15. November 2003

Leitung: Christine Labusch

Gott gab uns Atem, damit wir leben und eine Stimme, damit wir unserer Lebendigkeit Ausdruck verleihen. Die Beschäftigung mit Atem und Stimme birgt eine Fülle an Erfahrungsmöglichkeiten, die uns sowohl mit uns selbst, als auch mit spirituellen Erfahrungen in Kontakt bringen.

Gerade für den Grund- und den Sonderschulbereich finden sich hier wichtige Zugänge zu Stressabbau, Verbesserung der Konzentration, Beruhigung, mentaler Befreiung und Hinführung zur eigenen Mitte.

In diesem Kurs werden wir in praktischen Übungen an den vielschichtigen Möglichkeiten von Atem und Stimme arbeiten und diese den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anpassen. Neben der Beschäftigung mit der eigenen Stimme werden wir auch im Freien die Stimmen der Natur in die Arbeit einbeziehen.

Dieser Kurs wird mit gestaltet und durchgeführt von einer Atem- und Stimmtherapeutin.

Tagung der Referendarinnen und Referendare an Sonderschulen

20. bis 22. November 2003

Leitung: Christine Labusch

GRUNDSCHULE

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

(Fester Teilnehmerkreis)

14. bis 15. März 2003

13. bis 14. Juni 2003

26. bis 27. September 2003

21. bis 22. November 2003

Leitung: Lena Kuhl

Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“: Jesu Passion

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Orientierungsstufe, Hauptschule oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

4. bis 6. April 2003

Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Damit biblische Inhalte für Kinder und Jugendliche bedeutsam werden, bedarf es neben der Auseinandersetzung mit den Texten sorgfältiger didaktischer Überlegungen und umfangreicher methodischer Kenntnisse. Wir wollen in diesem Kurs versuchen, die Passionsgeschichte zu erschließen, zu eigenem Erleben in Beziehung zu setzen und kreative Gestaltungsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis zu erarbeiten.

Leben in Kirche und Gemeinde

Modelle für die konfessionelle Kooperation in der Grundschule

(In Zusammenarbeit mit dem Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim)
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

22. bis 24. Mai 2003

Leitung: Lena Kuhl/Franz Thalmann

Ort: Hildesheim

Schülerinnen und Schüler lernen im Laufe ihrer Grundschulzeit allmählich, dass Menschen in ihrer Umgebung zu einer Religionsgemeinschaft gehören, an religiösen Veranstaltungen teilnehmen und dass es dafür besondere Gebäude gibt. Im Rahmen dieses Seminars sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Wege kennen lernen, wie Grundschulkinder mit dem Leben in Kirche und Gemeinde vertraut gemacht werden können. Ein besonderer Akzent liegt auf der Erkundung außerschulischer Lernorte und der Erarbeitung der Thematik in gemischt-konfessionellen Gruppen.

Kursreihe: Religion unterrichten

Für Lehrerinnen und Lehrer, die ohne religionspädagogische Ausbildung in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen (fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursfolge)

In dieser Kursfolge sollen exemplarisch an vier Themen theologische Erkenntnisse in allgemeinverständlicher Sprache bekannt und für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einige Grundlagen für den Religionsunterricht in der Grundschule erhalten.

Es werden keine Fachkenntnisse vorausgesetzt, erwünscht ist lediglich Interesse an theologischen und religionspädagogischen Fragestellungen.

Kurs III: In Gleichnisse und Wundergeschichten lernen

9. bis 11. Juli 2003

Leitung: Lena Kuhl

Im Erzählen und im Handeln, in Gleichnissen und in Wundergeschichten wird die zentrale Botschaft Jesu Christi übermittelt. Die besonders Sprachform dieser Überlieferungen macht sie einerseits besonders anschaulich, fordert aber andererseits zur Auseinandersetzung mit ihnen heraus. In diesem Kurs soll es sowohl um das eigene Verständnis dieser Botschaft gehen als auch in Fragen des Unterrichts in der Grundschule.

Kurs IV: Jesus Christus – Kreuz und Auferstehung

17. bis 19. November 2003

Leitung: Lena Kuhl

Jesus Christus als der gekreuzigte und auferstandene Herr steht im Zentrum des christlichen Glaubens. Wir wollen uns mit unterschiedlichen Deutungsversuchen der Bibel auseinandersetzen, sie im Zusammenhang des Lebens und Wirkens Jesu diskutieren und uns um ein Verständnis der Glaubensausgabe „für uns“ bemühen. In didaktischen Überlegungen sollen Schwerpunkte für den Unterricht in der Grundschule aufgezeigt und auf dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erörtert werden.

Bilder und Bilderbücher im Religionsunterricht

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

6. bis 8. November 2003

Leitung: Lena Kuhl

In jedem Jahr kommen neue Bilder und Bilderbücher auf den Markt, die auch religionspädagogisch genutzt werden. Die wichtigsten Neuerscheinungen sollen in diesem Kurs vorgestellt und neben einigen altbewährten Angeboten auf ihren Einsatz im Religionsunterricht hin bedacht werden. Ein kreativer Umgang mit ausgewählten Bildern und Bilderbüchern soll überlegt, ausprobiert und reflektiert werden.

ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Beruf: Religionslehrerin/Religionslehrer –

Zur religiösen Sozialisation von Frauen und Männern

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht an Orientierungsstufen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen oder Gymnasien erteilen

13. bis 15. Februar 2003

Leitung: Bärbel Husmann, Dietmar Peter

Religionslehrerinnen und Religionslehrer bringen implizit oder explizit ihr eigenes Verständnis von ihrer Rolle als Frau oder Mann in den Unterricht ein. Dabei treffen sie auf Schülerinnen und Schüler, die mit ihren eigenen individuellen und geschlechtsspezifischen Bedürfnissen ernst genommen werden wollen.

- Mit Hilfe erfahrungsorientierter Verfahren soll eine Annäherung an die

eigene religiöse Sozialisation erfolgen: Wie habe ich als Frau/als Mann Religion in meiner Lebensgeschichte erfahren? Welche Bedeutung habe ich ihr in meinem Lebenslauf eingeräumt?

- Im Kurs sollen die bislang vorhandenen Befunde zur religiösen Sozialisation von Frauen und Männern gesichtet, ausgewertet und auf Perspektiven für das weitere religionspädagogische Handeln befragt werden.

Die individuellen Erfahrungen sollen im Anschluss mit den Befunden zur religiösen Sozialisation von Frauen und Männern verglichen und Konsequenzen für die eigene Rolle als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer und die Unterrichtsgestaltung gezogen werden.

Projektgruppe Orientierungsstufe

(geschlossener Teilnehmerkreis)

„Gewalt in der Schule“

24. Februar 2003

Leitung: Dietmar Peter

Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“: Jesu Passion

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Orientierungsstufe, Hauptschule oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

4. bis 6. April 2003

Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Damit biblische Inhalte für Kinder und Jugendliche bedeutsam werden, bedarf es neben der Auseinandersetzung mit den Texten sorgfältiger didaktischer Überlegungen und umfangreicher methodischer Kenntnisse. Wir wollen in diesem Kurs versuchen, die Passionsgeschichte zu erschließen, zu eigenem Erleben in Beziehung zu setzen und kreative Gestaltungsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis zu erarbeiten.

Surfen in die virtuelle Ver(w)irrung – Religionsunterricht und Internet

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten an Orientierungsschulen, Haupt- oder Realschulen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten

20. bis 21. Juni 2003

Leitung: Dietmar Peter

Das Internet gewinnt als Informations- und Kommunikationsmedium an Bedeutung und rückt nach und nach in die Wirklichkeit von Schule und Unterricht vor. Damit eröffnen sich auch für den Religionsunterricht neue Möglichkeiten.

Im Kurs soll es um folgende Punkte gehen:

- Einführung in das Internet
 - Suchen im Internet
 - Nutzung des Internets zur Unterrichtsvorbereitung
 - Anregungen für die Arbeit mit dem Internet im Religionsunterricht
- Das Angebot richtet sich an Kolleginnen und Kollegen, die mit dem Medium nicht oder nur wenig vertraut sind.

Medienbörse Sekundarbereich I

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

26. bis 28. Juni 2003

Leitung: Steffen Marklein

Sigrid Gabel (Zentrum für Medien, Kunst, Kultur, Hannover)

Die Medienlandschaft ist vielfältig und unübersichtlich. Die Medienbörse dient der Sichtung und Auswertung religionspädagogisch konventioneller und neuer Medien. Es werden Möglichkeiten des Einsatzes von Dokumentar- und Kurzfilmen sowie der Nutzung des Internets und neuer Softwareangebote aufgezeigt.

Projektgruppe Orientierungsstufe

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Thema wird noch festgelegt

15. September 2003

Leitung: Dietmar Peter

Wahrnehmung – Erkenntnis – Introspektion

Bildende Kunst im Religionsunterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten an Orientierungsschulen, Haupt- oder Realschulen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten

25. bis 27. September 2003

Leitung: Dietmar Peter

Die Auseinandersetzung mit Werken der Bildenden Kunst im Religionsunterricht hat an Bedeutung gewonnen. Die genuine Qualität der Bildsprache, das besondere Verhältnis der Kunstwerke zur Sinnlichkeit und das Innehalten angesichts der Bilderflut des Alltags eröffnen neue religionsdidaktische Möglichkeiten. Dabei stehen sich häufig die Zielsetzungen des Religionsunterrichts und die Struktur ästhetischer Erfahrungen gegenüber. So widersprechen Zielorientiertheit, Vermittlung und Ethik der Zwecklosigkeit von Kunst-

werken. Hier geht es darum, die Spannung im Unterricht produktiv aufzunehmen.

Im Kurs sollen die vielfältigen Möglichkeiten des Einsatzes von Bildender Kunst im Religionsunterricht bedacht, im Rahmen einer Exkursion ausprobiert und diskutiert werden. Dabei stehen sowohl die Entwicklung von Kriterien für einen sachgemessenen Umgang mit Kunstwerken im Religionsunterricht, als auch die Erarbeitung entsprechender bilddidaktischer Möglichkeiten im Mittelpunkt.

Weiterbildungskurs ev. Religion

Für Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach ev. Religion unterrichten möchten (geschlossener Teilnehmerkreis)

Leitung: Wolfgang Klein, Dietmar Peter

Die auf zwei Jahre festgelegte Weiterbildungsmaßnahme soll interessierte Kolleginnen und Kollegen in die Lage versetzen, das Fach ev. Religion in der Sekundarstufe I qualifiziert unterrichten zu können. Der Lehrplan des Kurses beinhaltet die Vermittlung grundlegender Kenntnisse der Theologie und des Umgangs mit dem AT und NT im Unterricht sowie die Begegnung mit dem Judentum und dem Islam. An Beispielen aus aktuellen gesellschaftlichen Kontroversen werden Positionen des Christentums zu ethischen Frage aufzeigt mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schülern im ev. Religionsunterricht für existentielle Fragen eine Orientierungshilfe geben zu können. Die fachwissenschaftlichen Themen sollen jeweils in Verbindung mit didaktischen Perspektiven erarbeitet werden. Darüber hinaus werden die Teilnehmer/innen mit den spezifischen didaktischen Konzepten und Methoden des Religionsunterrichts vertraut gemacht.

Vorausgesetzt wird neben kontinuierlicher Mitarbeit – auch im Selbststudium – die Bereitschaft, die erarbeiteten Kenntnisse in eigenen Unterrichtsversuchen auf ihre Praxistauglichkeit zu überprüfen.

Einführung in das Neue Testament

20. bis 22. Februar 2003 (Kurs IV)

Der Kurs führt in die Entstehung des Neuen Testaments ein. Im Mittelpunkt stehen die synoptischen Evangelien, urchristliche Bekenntnisse und eine Auswahl paulinischer Briefe. Darüber hinaus sollen Fragen nach dem historischen Jesus im Verhältnis zur Christologie erörtert werden. Überlegungen zu möglichen didaktischen Konsequenzen schließen sich unmittelbar an.

Gleichnisse und Wunder

8. bis 10. Mai 2003 (Kurs V)

Das Gleichnis kann als die „angemessene theologische Lehrform“ bezeichnet werden, weil es neben dem beispielhaft Dargestellten um eine anschließende Praxis geht. Die Wunder Jesu bilden einen Teil der biblischen Wunderberichte, sind jedoch wie die Gleichnisse auslegungsbedürftig. Im Kurs geht es um die Erarbeitung eines angemessenen Verständnisses von Gleichnissen und Wundern. Überlegungen zu möglichen didaktischen Konsequenzen schließen sich unmittelbar an.

Passion und Auferstehung

5. bis 7. Juni 2003 (Kurs VI)

Der Kurs ist als Einführung in die wichtigsten Themenbereiche neutestamentlicher Theologie angelegt. Dabei werden Fragen nach dem wesentlichen Inhalt der Jesusüberlieferung (Passion, Auferstehung, Himmelfahrt) ebenso zur Sprache kommen wie Grundzügen der Christusverkündigung des Paulus. Überlegungen zu möglichen didaktischen Konsequenzen schließen sich unmittelbar an.

Kurs VII

11. bis 13. September 2003

Kurs VIII

6. bis 8. November 2003

Tagung der Fachkonferenzleiterinnen und –leiter an Schulen der Sek I Mündliche Leistungsüberprüfungen im Fach Evangelische Religion

26. bis 28. November 2003

Leitung: Dietmar Peter

Seit dem Schuljahr 1999/2000 werden in den 9. und 10. Jahrgängen der Hauptschule und im 10. Jahrgang der Realschule fachbezogene Leistungsüberprüfungen durchgeführt. Die Erfahrungen mit den ersten Durchgängen zeigen, dass das Fach Evangelische Religion von den Schülerinnen und Schülern im Bereich der mündlichen Prüfung sehr häufig angewählt wird.

Während der Tagung der Fachkonferenzleiterinnen und –leiter sollen die rechtlichen Grundlagen der fachbezogenen Leistungsüberprüfungen erörtert und die Situationen vor Ort reflektiert werden. Im Anschluss werden Prüfungsentwürfe vorgestellt, diskutiert und für die Praxis vor Ort weiterentwickelt.

BERUFSBILDENDE SCHULE

Fremde Religionen in der Nachbarschaft

Für die Lehrerinnen und Lehrer, Schulpastorinnen und Schulpastoren, die

Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Schülerlandeswettbewerb 2002/03 betreuen

14. bis 15. Januar 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Unterbrechungen des Lebens – Christliche Feste im Jahresrhythmus

Für Lehrerinnen und Lehrer an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien, die an Weiterbildungsmaßnahmen für evangelischen Religionsunterricht als Drittfach teilgenommen haben

17. bis 19. Februar 2003

Leitung: Evelyn Schneider, Joachim Kreter, Karl Koch

Als immer wiederkehrende Bestandteile im Jahresrhythmus bieten uns die christlichen Feste Zeiten der Ruhe und des Feierns. Sie erlauben uns den Ausstieg aus der (Alltags-)Kultur und die Bewältigung der Alltagsnöte. Zugleich aber ist das Bewusstsein über ihre Herkunft und Bedeutung nicht mehr gegenwärtig.

In diesem Kurs werden wir dem altkirchlichen Ursprung christlicher Feste und ihrer Traditionsgeschichte nachgehen. Auch ihre religiöse und soziale Bedeutung in der Gegenwart soll erschlossen werden. Auf dieser Basis werden wir Bausteine für den Religionsunterricht entwickeln und vorstellen.

Erlebnisort: Religionsunterricht

Berufsschullehrerinnen/-lehrer, Berufsschulpastorinnen/-pastoren, Berufsschuldiakoninnen/-diakone, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen und Fachgymnasien erteilen

20. bis 22. März 2003

Leitung: Evelyn Schneider

Gerade die Religionspädagogik geht von einem Bildungsbegriff aus, der den ganzen Menschen betrachtet, den Menschen mit Kopf, Herz und Hand. Die Trennung von ‚handelndem‘ und ‚denkendem‘ Menschen zu überwinden ist besonders in der schulischen Berufsausbildung unverzichtbar. Erlebnisorientiertes Arbeiten versucht diesem Anspruch gerecht zu werden. Auf der Grundlage verschiedener religiöser, wie lebens- und arbeitsbezogener Themen sollen Elemente aus der Erlebnispädagogik überprüft werden, die sich auch unter schulischen Bedingungen gezielt einsetzen lassen. „Action und Abenteuer“ können dabei allenfalls Aufhänger sein, die das Interesse herausfordern. Es geht vor allem darum, Erlebnispädagogik als Medium für soziales Lernen kennen zu lernen. Durch unmittelbare Erfahrungen lassen sich Themen wie Mitverantwortung, Kooperation, Kommunikation, Kreativität und Konfliktbewältigung schülergerecht bearbeiten.

Trinität – Die Geschichte vom dreieinigen Gott

Für Referendarinnen und Referendare an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen mit dem Fach Evangelische Religion

24. bis 25. Juni 2003 (Beginn: 10.00 Uhr)

Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

Trinität ist nicht gerade ein typisches Beispiel dafür, wie im Religionsunterricht die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler für den Lernprozess fruchtbar gemacht werden kann. Was für Science-Fiction-Serien gilt, könnte jedoch, so Stefan Alkier und Bernhard Dressler, auch für den Religionsunterricht gelten: Spannung wird durch den Kontakt zu fremden Welten erzeugt, also: Kontakt! Was wir selbst mit der Trinität und der Trinitätslehre anfangen können und wie wir den Kontakt mit Schülerinnen und Schülern gestalten oder inszenieren könnten, dazu soll diese Tagung Denkanstöße vermitteln.

Warum? – Das Leid in der Welt und die Frage nach Gott

Für Berufsschullehrerinnen und –lehrer, Berufsschulpastorinnen und –pastoren und Berufsschuldiakoninnen und –diakone, die ev. Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten.

15. bis 17. September 2003

Leitung: Evelyn Schneider

Die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes und seinem allmächtigen Wirken bricht besonders stark im Jugendalter, bzw. bei jungen Erwachsenen hervor. Ihre Glaubenszweifel äußern Schülerinnen und Schüler oft in Aussagen wie: „An Gott kann ich nicht mehr glauben, denn wieso ist es auf der Welt dann so schlecht?“ In der Frage nach dem Leid wird für junge Menschen die Frage nach Gott virulent. Inmitten einer entscheidenden Umbruchphase des Lebens wird das Theodizeeproblem zu einer elementaren Anfrage, der mit einfachen Antworten nicht gedient ist.

Wie kann ein RU aussehen, der sich sachgerecht mit der Theodizeefrage auseinandersetzt und zugleich Schülerinnen und Schüler in ihren Fragen und Zweifeln verantwortlich begleitet?

Im Kurs soll die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes diskutiert und im Blick auf religionspädagogische Konsequenzen reflektiert werden. Konkrete unterrichtspraktische Modelle sollen vorgestellt, aber auch in gemeinsamer Arbeit angefertigt werden.

Religion unterrichten im Lernfeldmodell

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Fachgruppenleiter

rinnen und –leiter, die an Fach- bzw. Berufsfachschulen für Sozialpädagogik ev. Religionsunterricht erteilen..

30. Oktober bis 1. November 2003

Leitung: Evelyn Schneider, Martin Küsell

Die Lernfeldorientierung in der Berufsfachschule Sozialassistent/in und in der Fachschule Sozialpädagogik stellt neue Herausforderungen an den Religionsunterricht. Durch das alles dominierende Fach *Berufsbezogener Unterricht* mit seinen Lernfeldern entsteht der Eindruck, als habe der RU keinen Bezug zum späteren Beruf. Andererseits bietet das eigene Fach Freiheiten in der thematischen Gestaltung. Sie sollten genutzt werden, um den RU in den fächerübergreifenden Unterricht des Mammut-Faches einzubringen. Aber:

- Mit welchen Themen kann der RU in diesem Gesamtkonzept seinen Beitrag leisten?
- Auf welche Weise kann fächerübergreifender Unterricht gestaltet werden?

Der Kurs bietet Gelegenheit, die Möglichkeiten der Lernfeldkonzeption zu erörtern und in ausgewählten Themenfeldern Unterrichtsbausteine im Sinne der o.g. Herausforderungen zu erstellen.

Vom „eigenen Süppchen“ zum „reflecting team“

– Kollegiale Beratung als Teil der Schulkultur –

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten

6. bis 8. Februar 2003

12. bis 14. Juni 2003

1. bis 3. September 2003

6. bis 8. November 2003

Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

Schulleben und Unterricht stellen in besonderem Maße eine Herausforderung an Lehrerinnen und Lehrer dar, vor allem wenn mit schwierigen Klassen und wachsenden Anforderungen umgegangen werden muss. Andererseits verfügen Lehrerinnen und Lehrer durch ihre vielfältigen Lebens- und Berufserfahrungen über besondere Kompetenzen zur Problemlösung. Kollegiale Beratung will diese Ressourcen zur Stützung des Kollegiums und des Unterrichts nutzen. Sie versteht sich als eine Gruppenkonsultation, in der Konfliktsituationen gemeinsam unter Berücksichtigung aller Systemebenen in einen lösungsorientierten Austausch gebracht werden.

Die Kursreihe arbeitet interdisziplinär mit religionspädagogischen, pastoralpsychologischen und pastoralsoziologischen Erkenntnissen. Ziel ist es, die Teilnehmenden zu befähigen, in ihren Schulen kollegiale Beratung anzubieten und durchzuführen.

Indem die Befähigung zur kollegialen Beratung an BBSn erreicht und mittelbar die Vermittlung sozialer Kompetenzen im Unterricht gestärkt werden, versteht sich die Kursreihe als nachhaltig wirkender Beitrag zur Schulkultur. Die Kursfolge (Beginn: August 2002) erstreckt sich über einen Zeitraum von 1 1/2 Jahren mit ca. vierteljährlichem Rhythmus. Die Teilnahme an allen Kursen ist verbindlich.

Erste Ideen- und Austauschbörse für den RU an BBS

Für Berufsschullehrerinnen und –lehrer, Berufsschulpastorinnen und –pastoren und Berufsschuldiakoninnen und –diakone, die ev. Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten.

Termin wird noch bekanntgegeben

Leitung: Evelyn Schneider

Neben der Arbeit an einem religionspädagogischen Grundthema soll die Tagung vor allem die Gelegenheit bieten, unabhängig von einer inhaltlichen Themenstellung einander Unterrichtsbausteine aus der eigenen Praxis vorzustellen und ggf. exemplarisch auszuprobieren. Für den Kursverlauf ist es erforderlich, dass alle Teilnehmenden eigene Materialien mitbringen und den Kollegen und Kolleginnen zur Verfügung stellen.

Neu in der Schule

Für Pastorinnen und Pastoren ohne Sondervikariat, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

Termine stehen noch nicht fest

Leitung: Evelyn Schneider

1. Rechtsgrundlagen, Rahmenrichtlinien in der Berufsschule und Berufsfachschule, Unterricht im Fachgymnasium
2. Themenfindung und Unterrichtsplanung; Klassenarbeiten und Leistungsbewertung
3. Umgang mit Störungen und Motivationsproblemen
4. Methoden und Medien

GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Fremde Religionen in der Nachbarschaft

Für die Lehrerinnen und Lehrer, Schulpastorinnen und Schulpastoren, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Schülerlandeswettbewerb 2002/03 betreten

14. bis 15. Januar 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Beruf: Religionslehrer/Religionslehrer – Zur religiösen Sozialisation von Frauen und Männern

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht an Orientierungsstufen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen oder Gymnasien erteilen

13. bis 15. Februar 2003

Leitung: Bärbel Husmann, Dietmar Peter

Religionslehrerinnen und Religionslehrer bringen implizit oder explizit ihr eigenes Verständnis von ihrer Rolle als Frau oder Mann in den Unterricht ein. Dabei treffen sie auf Schülerinnen und Schüler, die mit ihren eigenen individuellen und geschlechtsspezifischen Bedürfnissen ernst genommen werden wollen.

- Mit Hilfe erfahrungsorientierter Verfahren soll eine Annäherung an die eigene religiöse Sozialisation erfolgen: Wie habe ich als Frau/als Mann Religion in meiner Lebensgeschichte erfahren? Welche Bedeutung habe ich ihr in meinem Lebenslauf eingeräumt?
- Im Kurs sollen die bislang vorhandenen Befunde zur religiösen Sozialisation von Frauen und Männern gesichtet, ausgewertet und auf Perspektiven für das weitere religionspädagogische Handeln befragt werden.

Die individuellen Erfahrungen sollen im Anschluss mit den Befunden zur religiösen Sozialisation von Frauen und Männern verglichen und Konsequenzen für die eigene Rolle als Religionslehrer/Religionslehrer und die Unterrichtsgestaltung gezogen werden.

Opfer und Opfern im Christentum, Islam und Judentum

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien oder Gesamtschulen erteilen

27. Februar bis 1. März 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Der Kurs ist der erste Teil einer Kursfolge zum interreligiösen Lernen. Das Ziel dieser Kursfolge ist es nicht, über fremde Religionen umfassend zu informieren, sondern an ausgewählten thematischen Schwerpunkten (hier: Opfer) über die eigene Konfession bzw. Religion hinaus gesprächsfähiger zu werden.

Moderne Gesellschaften kennen kein kultisches Opferritual mehr. Gleichwohl spielen Opfer und Opferung in religiösen und in vermeintlich profanen Kontexten eine nicht unerhebliche Rolle.

Im Kurs soll dieses Beziehungsgefüge zwischen religiösen und profanen Kontexten ausgeleuchtet werden, indem die Entwicklung des Opfers im AT/ in der Hebräischen Bibel, im Koran und im NT entfaltet wird. In einem zweiten Schritt sollen unterrichtliche Umsetzungen des Themas bedacht und konzipiert werden.

Medienbörse Sekundarbereich II

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich II, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

13. bis 15. März 2003

Leitung: Steffen Marklein, Dr. Ursula Rudnick

Medien prägen in hohem Maße Verhalten und Vorstellungen von Jugendlichen. Die Medienbörse dient der Sichtung und Auswertung religionspädagogisch bedeutsamer konventioneller und neuer Medien. Ein Schwerpunkt der Beschäftigung wird die mediale Darstellung und Interpretation der großen Weltreligionen Judentum und Islam sein. Praxisorientierte Fragen nach einem kreativen Umgang mit heutigen Medien schließen sich an.

Religion und Musik

Der Beitrag des Faches Religion zu Projekt- und fachübergreifendem Unterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die in der gymnasialen Oberstufe Evangelische Religion oder/und Musik unterrichten

7. bis 9. April 2003 (Ferienkurs)

Leitung: Bärbel Husmann

Der Kurs ist der zweite Teil einer Kursfolge zum Projekt- und fachübergreifenden Unterricht, der für die gymnasiale Oberstufe bereits obligatorisch ist. Ziel dieser Kurse ist es, die Kompetenz von Religionslehrerinnen und -lehrern im Hinblick auf Inhalte und Methodik solcher Fächer zu erweitern, mit denen das Fach Ev. Religion besondere Berührungspunkte hat und die sich daher für fachübergreifenden Unterricht besonders eignen. Der Kurs „Religion und Musik“ will zur Erarbeitung inhaltlicher Modelle für einen fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht Hilfestellung leisten. Im Einzelnen

- soll die Funktion von Musik als „Gottesdienst“ sowohl für den Religions- als auch für den Musikunterricht bedacht und diskutiert werden,
- sollen Kriterien für einen angemessenen Umgang mit Musik im Religionsunterricht vorgestellt werden,
- sollen Modelle der Kooperation zwischen den Fächern Musik und Religion erarbeitet werden.

Mit Religion das Schulleben gestalten

Für die Fachobere Religion an niedersächsischen Gesamtschulen

8. bis 10. Mai 2003

Leitung: Wilhelm Behrendt

Die Personen stärken, die Sachen klären, Gemeinschaft stiften – das ist ein wohlbekannter pädagogischer Dreiklang, der sich aus der Diskussion um Schulprogramm und Schulleben nicht mehr wegdenken lässt. Was ist hierbei die Aufgabe und das Angebot des Religionsunterrichts im Konzert der anderen Fächer? Projektvorhaben, Schulgottesdienste, religiöse Tage oder Schwerpunkte, Nachbarschaftsprojekte oder die Neugestaltung des Festkalenders (ökumenisch und interreligiös) – das sind nur einige Beispiele aus der gegenwärtigen Alltagspraxis der Gesamtschulen. Das Seminar dient dem Erfahrungsaustausch der Obere und versteht sich als Ideenbörse. Neue Vorschläge sollen theologisch reflektiert und religionspädagogisch verankert werden.

Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation nach den neuen Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I/Gymnasien

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I an Gymnasien erteilen

19. bis 21. Juni 2003

Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki, Rudolf Tammeus

Zum Schuljahr 2003/04 treten voraussichtlich die neuen Rahmenrichtlinien für das Fach ‚Evangelischer Religionsunterricht‘ an Gymnasien, Schuljahrgänge 7 bis 10, in Kraft. Die dort entwickelten didaktischen Leitlinien bedingen einen schülerorientierten, erfahrungsbezogenen und kommunikativen Religionsunterricht. Die religiösen Kenntnisse und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollen durch eine Verschränkung der drei didaktischen Dimensionen religiösen Lernens ‚Wahrnehmen und Beschreiben‘, ‚Verstehen und Deuten‘ sowie ‚Gestalten und Handeln‘ erweitert werden. Das erfordert u.a. ein neues Nachdenken über die Unterrichtsgestaltung und die Lernorganisation im Religionsunterricht.

Im Vordergrund der Tagung steht die Vorstellung und Diskussion von unterrichtspraktischen Beispielen.

Trinität – Die Geschichte vom dreieinigen Gott

Für Referendarinnen und Referendare an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen mit dem Fach Evangelische Religion

24. bis 25. Juni 2003 (Beginn: 10.00 Uhr)

Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

Trinität ist nicht gerade ein typisches Beispiel dafür, wie im Religionsunterricht die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler für den Lernprozess fruchtbar gemacht werden kann. Was für Science-Fiction-Serien gilt, könnte jedoch, so Stefan Alkier und Bernhard Dressler, auch für den Religionsunterricht gelten: Spannung wird durch den Kontakt zu fremden Welten erzeugt, also: Kontakt! Was wir selbst mit der Trinität und der Trinitätslehre anfangen können und wie wir den Kontakt mit Schülerinnen und Schülern gestalten oder inszenieren könnten, dazu soll diese Tagung Denkanstöße vermitteln.

Compassion

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Pastoralreferentinnen und Pastoralreferenten, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht an Gymnasien oder Gesamtschulen erteilen

11. bis 13. September 2003

Leitung: Bärbel Husmann, Ewald Wirth

Mit dem englischen Wort *compassion* ist nicht *Mitleid* gemeint, sondern eine Haltung der engagierten Mitmenschlichkeit, die Leiden nicht einfach indifferentprojektiert. So jedenfalls beschreiben die Initiatoren des Compassion-Projekts, das 1994 im süddeutschen (und katholischen) Raum seinen Anfang nahm, ihre Zielrichtung. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Schulen, die sich beispielsweise durch Diakonieveranstaltungen die Entwicklung und Stärkung sozialverantwortlicher Haltungen unter Schülerinnen und Schülern zum Ziel gesetzt haben.

Im Kurs wird es darum gehen, solche Projekte praktisch kennen zu lernen, ihren Hintergrund theoretisch zu reflektieren und Anregungen für das eigene religionspädagogische Handeln zu erhalten. Nicht zuletzt nimmt die Fortbildung die Anregungen der (neuen) Rahmenrichtlinien zur konfessionellen Kooperation auf.

Gottes Wort ist schön – Bibel und Koran im Vergleich

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

25. bis 27. September 2003

Leitung: Wilhelm Behrendt

Den Koran lesen und verstehen, die biblischen Geschichten der abrahamitischen Religionen miteinander vergleichen, die hebräische Bibel in ungewöhnlichen Übersetzungen lesen – Gemeinsamkeiten entdecken und Unterschiede herausarbeiten, Grundstrukturen heiliger Schriften erkennen und das „Heilige“ angemessen erfassen lernen, das ist das Ziel dieses Fortbildungskurses. Mit Blick auf die Unterrichtspraxis werden folgende Aspekte bearbeitet:

- mögliche Annäherungen an die heiligen Schriften des Christentums und des Islams
- die ästhetische Bedeutung der Koran-Rezitation
- der Gott der Hebräischen Bibel: Rede und Anrede
- innerbiblische Querverbindungen: Psalmworte im Neuen Testament

Neu in der Schule

Für Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

4. Februar 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Umgang mit den Vorgaben der Rahmenrichtlinien in Bezug auf Inhalte, Kursplanung und Leistungsmessung

26. August 2003

Leitung: Bärbel Husmann, Dr. Roderich Wais

Formulieren von Klassenarbeits- und Klausuraufgaben unter Berücksichtigung der drei Anforderungsbereiche in Sek. I und II sowie deren Korrektur

Dezember 2003

Leitung: Bärbel Husmann, Dr. Roderich Wais

Erstellen von Abiturvorschlägen für das mündliche und schriftliche Abitur

Termin steht noch nicht fest

Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

Methoden und Medien

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE KURSE

„Hypermediale Lernumgebungen im Religionsunterricht“

Ein Projekt der deutsch-italienischen Gesamtschule Wolfsburg und des RPI Loccum (geschlossener Teilnehmerkreis)

27. Februar bis 1. März 2003

Leitung: Steffen Marklein

Theologische Grundfragen: Zeichen und Wunder Neutestamentliche Wundergeschichten und die Frage nach der Wirklichkeit Gottes

Für Religionslehrerinnen und –lehrer aller Schularten

17. bis 19. März 2003

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Einerseits: Mit wachsender Leichtgläubigkeit interessieren sich die Medien neuerdings für miraculöse und sog. „paranormale“ Vorgänge.

Andererseits: Die Wundergeschichten sind nach wie vor – besonders bei Jugendlichen – einer der Gründe, der Bibel mit Skepsis zu begegnen.

In der neutestamentlichen Exegese wächst seit einiger Zeit wieder das Interesse an dem „historischen Jesus“. Sein Handeln als „Wundercharismatiker“ gilt einer wachsenden Zahl von Forschern als unzweifelhaft. Demgegenüber wird in der Religionsdidaktik überwiegend geraten, die Wundergeschichten „nur“ als Symbolgeschichten zu lesen.

Der Kurs soll in dieser widersprüchlichen Lage fachliche Klärungen ermöglichen und didaktische Konzepte zur Erschließung neutestamentlicher Wundergeschichten erarbeiten.

„Drahtig“ – Sommerwerkstatt

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelische Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

9. bis 12. Juli 2003

Leitung: Steffen Marklein, Uwe Herbst (Drahtkünstler)

Angeleitet und inspiriert von dem Drahtkünstler Uwe Herbst soll mit einem ungewöhnten Material nach eigenen künstlerischen Ausdrucks- und Gestaltungsformen gesucht werden. Diese können Ausgangspunkt werden für Rauminstallationen, Figuren, Licht- und Schattenspiele, Textcollagen u.a.m. Der leicht zu lernende Umgang mit Draht ermöglicht eine vielfältige methodische Verwendung in Schule und Gemeinde, die sowohl kunstästhetisch als auch religionspädagogisch reflektiert werden wird.

„Bilderbibel“

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

11. bis 13. September 2003

Leitung: Steffen Marklein, Rüdiger Pfeffer (Grafiker und Illustrator)

Bilder prägen oft stärker als Worte. Zahlreiche Künstler und Künstlerinnen haben die Bibel mit Bildern und Zeichnungen illustriert und damit ihrem Verständnis der biblischen Geschichten und Themen Ausdruck verliehen. Die Bibel erscheint bis heute als unerschöpfliche Quelle künstlerischer Inspiration.

An verschiedenen Beispielen alter und neuer Bilderbibeln wird der vielfältigen Wirkungsgeschichte der biblischen Überlieferung nachgegangen. Das traditionelle Spannungsverhältnis von Wort und Bild wird erörtert und als religionspädagogische Chance begriffen. Bausteine für die unterrichtliche Praxis werden erarbeitet.

Tagungsreihe „Schule und Gemeinde“: Erlebnispädagogik als religiöses Lernangebot in Schule und Gemeinde

Für ev. Religionslehrerinnen und Religionslehrer aller Schulformen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

3. bis 5. November 2003

Leitung: Bernd Abesser/Dr. Bernhard Dressler

In der Kinder- und Jugendarbeit treten erlebnispädagogische Konzepte seit geraumer Zeit in den Vordergrund. Erlebnispädagogik verbindet erleben und lernen. Lernen wird als aktiver, selbstgesteuerter, situativer und kommunikativer Prozess in Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen angeregt. In diesem Kurs sollen erlebnispädagogische Konzepte vorgestellt und insbesondere auf ihre Tauglichkeit für religiöse Lernprozesse in Schule und Gemeinde überprüft und praktisch erprobt werden.

„Kino in der Kirche“

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

15. bis 16. November 2003

Leitung: Susanne Link-Köhler, Steffen Marklein

Die Kinowelt unserer Tage ist zu einer Erlebniswelt geworden, deren Faszination in den letzten Jahren erkennbar zugenommen hat. Längst verloren gedachte Erzähltraditionen werden neu entdeckt und wiederbelebt.

Kann Film als Bildausdruck auch nicht „Verkündigung sein wollen“ (Werner Dannowski), so sind doch seine religiösen Ansprüche und Fragestellungen in vielen Fällen unüberschaubar.

Im Rahmen einer Filmmacht in der Klosterkirche Loccum werden wir dem Erlebnis „Film“ nachspüren. Dabei wollen wir die Chancen und Grenzen erkunden, die mit einem solchen Experiment verbunden sind, und Anregungen für eigene Film-Projekte im Bereich von Schule und Kirche geben.

KONFERENZEN UND STUDIENTAGUNGEN

Konferenz der Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter

5. bis 7. März 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz der niedersächsischen Schulpastorinnen und Schulpastoren

11. bis 12. März 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider/Bärbel Husmann

Konferenz der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion

Lebenswelt und Religion der Generation @

31. März bis 2. April 2003

Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Für viele Schülerinnen und Schüler scheinen sich Selbst- und Weltdeutungskonzepte nicht mehr aus der Tradition christlicher Überlieferung zu speisen sondern eher in den Erscheinungsformen der populären Kultur ausdrücken. Ausgehend von den Fragen, worin Faszination der Massenkulturen besteht, sollen exemplarisch Beispiele aus Film, Fernsehen, Computer und Musik vorgestellt, untersucht und auch im Blick auf die Seminararbeit diskutiert werden. Dabei sollen Entsprechungen und Differenzen zu den Symbolwelten, Erzählungen und Ritualen der jüdisch-christlichen Tradition aufgezeigt werden.

Tagung der Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierung Lüneburg

Religionsunterricht und Internet

12. bis 14. Mai 2003

Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Das Internet gewinnt als Informations- und Kommunikationsmedium zunehmend an Bedeutung und eröffnet auch für den Religionsunterricht neue Möglichkeiten. Bei Fachberaterinnen und Fachberatern werden grundlegende Kenntnisse zur Nutzung des Internets mehr und mehr vorausgesetzt und sind für ihre Beratertätigkeit hilfreich.

In der Tagung soll es um folgende Punkte gehen:

- Einführung ins Internet
- Suchen im Internet
- Nutzung des Internets zur Unterrichtsvorbereitung
- Anregungen für die Arbeit mit dem Internet im Religionsunterricht

Konferenz der Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater an Berufsbildenden Schulen

14. Mai 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Konferenz der Haupt- und Realschulrektorinnen und -rektoren Schule zwischen Bildung und Erziehung

22. bis 23. Mai 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

Fachtagung Schulaufsicht

Für Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

26. bis 27. Mai 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Expertentagung

23. bis 25. Juni 2003

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

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

29. bis 30. August

Leitung: Evelyn Schneider/N.N.

Konferenz der Grundschulrektorinnen und -rektoren – Bezirksregierung Hannover

10. bis 11. September 2003

Leitung: Lena Kuhl

Konferenz der Gymnasialdirektorinnen und Gymnasialdirektoren

18. bis 19. September 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Schule und Gemeinde – regional

Tagung für Leiterinnen und Leiter der religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften, Schulausschussvorsitzende der Kirchenkreise und Kirchliche Regionalbeauftragte

22. bis 24. September 2003

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Konferenz der Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater an Gymnasien

Religiöses Gestalten und Handeln als didaktisches Grundprinzip

6. bis 8. Oktober 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Tagung der Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierung Weser-Ems

Religionsunterricht und Internet

29. bis 31. Oktober 2003

Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Das Internet gewinnt als Informations- und Kommunikationsmedium zunehmend an Bedeutung und eröffnet auch für den Religionsunterricht neue Möglichkeiten. Bei Fachberaterinnen und Fachberatern werden grundlegende Kenntnisse zur Nutzung des Internets mehr und mehr vorausgesetzt und sind für ihre Beratertätigkeit hilfreich.

In der Tagung soll es um folgende Punkte gehen:

- Einführung ins Internet
- Suchen im Internet
- Nutzung des Internets zur Unterrichtsvorbereitung
- Anregungen für die Arbeit mit dem Internet im Religionsunterricht

Jahreskonferenz Gymnasien

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

5. bis 6. November 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz der Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren

20. bis 21. November 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Pädagogische Studienkommission

28. bis 29. November 2003

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen

24. bis 25. November 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Christine Labusch

KONFIRMANDENARBEIT

Religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

Seit Juli 1999 bietet das RPI eine religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung zum Berater/zur Beraterin in den Kirchenkreisen für die Konfirmandenarbeit an.

Ziel ist es, durch qualifizierte Beratung vor Ort möglichst kreativ mit Neuorientierungen, Veränderungswünschen oder Problemen umgehen zu können und damit die Freude an diesem (manchmal auch ungeliebten) Arbeitsfeld zu erhöhen. Möglichst jeder Kirchenkreis sollte nach dem Willen der Synode einen/eine Beauftragte/n für dieses Arbeitsfeld haben.

Die Weiterbildung untergliedert sich in insgesamt acht Kurse mit verschiedenen thematischen Schwerpunktsetzungen.

Weitere Informationen im RPI erhältlich.

Weiterbildungskurs 2003

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs IV Teil 5 27. bis 30. Januar 2003

Teil 6 24. bis 26. Februar 2003

Teil 7 17. bis 20. März 2003

Teil 8 12. bis 16. Mai 2003

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige (geschlossener Teilnehmerkreis)

3. bis 5. Februar 2003,

24. bis 26. März 2003,

19. bis 21. Mai 2003,

30. Juni bis 2. Juli 2003,

15. bis 17. September 2003

Leitung: Carsten Mork

Im Biblischen Rollenspiel als einer Form des Bibliodramas wird ein kreativer Gestaltungsraum von und für Religion eröffnet, in dem es sowohl um die Tradierung religiösen Wissens als auch um die Aneignung der christlichen Botschaft für das eigene Leben geht. Ziel dieser auf ein Jahr angelegten Weiterbildung in sechs Kursabschnitten ist es, diesen erlebnis- und handlungsorientierten Ansatz einer Bibelarbeit im gemeindepädagogischen Arbeitsfeld und speziell in der Konfirmandenarbeit anzuwenden.

Einführung ins Biblische Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

17. bis 19. Februar 2003

Leitung: Carsten Mork

Im biblischen Rollenspiel als einer Form des Bibliodramas wird ein kreativer Gestaltungsraum von und für Religion eröffnet, in dem es sowohl um die Tradierung religiösen Wissens als auch um die Aneignung der christlichen Botschaft für das eigene Leben geht. Dieser Kurs ermöglicht ein Kennen lernen dieses kreativen und erlebnisorientierten Zugangs zur Bibel und gibt Anregungen für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden.

Supervisions- und Fortbildungstagung für die KU-Beraterinnen und -berater

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

2. bis 4. Juli 2003

Ort: Ev. Marahrens-Heimvolkshochschule

Leitung: Ute Beyer-Henneberger/Michael Albe

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der religionspädagogisch-pastoralen Weiterbildung (Kurs I – IV) sind herzlich nach Loccum eingeladen, um die eigene Beratungspraxis in der Gruppe supervidieren zu lassen und neue Impulse für die Arbeit vor Ort zu bekommen.

Treffen der KU-Beauftragten der Kirchenkreise für die Konfirmandenarbeit

Termin: 17./18. Juni 2003

Leitung: Carsten Mork, Ute Beyer-Henneberger

Im Anschluss an den KU-Treffpunkt lädt das RPI die KU-Beauftragten der Kirchenkreise ein, Fortbildungsangebote in der Region zu entwickeln und zu planen, um die Arbeit vor Ort zu fördern. Darüber hinaus wird Zeit und Raum sein für einen Erfahrungsaustausch und ein eigenes Fortbildungsangebot.

FEA-Kurs: „Voll fromm!?“ –

Spirituelle Übungen mit Jugendlichen im Konfirmandenalter

Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren, Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen

10. bis 14. März 2003

Leitung: Carsten Mork, Christine Tergau-Harms

„Bist’ e voll fromm!?“

Das kann Anmache oder Nachfrage sein.

In dem manchmal heftigen Wechselspiel von Abwehr und Suche nach einem tragenden Grund, erproben Jugendliche im Konfirmandenalter gangbare Wege durch die Vielzahl ihrer Alltagswirklichkeiten.

Welche Anregungen kann hierbei der Konfirmandenunterricht und eine sich anschließende Jugendarbeit geben?

In diesem Kurs werden wir verschiedene meditative und spirituelle Übungen selber ausprobieren und für die spirituelle Begleitung der Jugendlichen im Konfirmandenalter bedenken. Die gemeinsame Entdeckungsreise umfasst u.a. Wahrnehmungsübungen in der Natur, kirchenpädagogische Raumerfahrungen und liturgische Inszenierungen, die Gestaltung von Stationengottesdiensten, ein „Planspiel“ Gebet und erlebnispädagogische Textinszenierungen.

Darüber hinaus regen wir den Austausch von guten Ideen und erprobten Formen an. Fragen der eigenen Spiritualität werden dabei ebenso Raum erhalten wie die Wahrnehmung von Möglichkeiten und Grenzen geistlicher Übungen mit Jugendlichen.

... und nach diesem Kurs müssen Sie nicht „voll fromm“ sein. Vielleicht können Sie aber (wieder) stärker aus den Quellen Ihrer eigenen Ausdrucksformen Ihres Glaubens schöpfen.

Station in Bergen-Belsen – Begehung eines Erinnerungsortes mit Jugendlichen im Konfirmandenalter

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

25. bis 27. August 2003

Leitung: Carsten Mork, Klaus Kobs

Ort: Anne-Frank-Haus in Oldau

Zu „Schritten gegen Tritte“ gehört die Erinnerung der eigenen Geschichte mit dazu. Was können Jugendliche im Konfirmandenalter auf der Gedenkstätte Bergen-Belsen für ihren persönlichen Lebensweg in Gesellschaft und christlicher Religion finden. Im Kurs wird der Erinnerungsort auf vielfältigen erlebnis- und handlungsorientierten Wegen erschlossen. Gestaltungsvorschläge für die Arbeit mit Jugendlichen im Konfirmandenalter werden praktisch erprobt und religionspädagogisch reflektiert.

FEA-Kurs: „Hier kannst du was erleben!“ –

Schatzkiste KU

Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren, Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen

1. bis 5. September 2003

Leitung: Carsten Mork, Robert Smietana

Konfirmandenunterricht gelingt, wenn alle mit Herz, Hand und Mund dabei sein können. Die Unterrichtenden zeigen, wovon ein Mensch leben kann. Und die Konfirmandinnen und Konfirmanden entdecken die Schätze des christlichen Glaubens für ihr eigenes Leben. In diesem Kurs können die Teilnehmenden

- ihre Zielvorstellungen und die darauf bezogenen Organisationsformen ihres Konfirmandenunterrichtes klären und umsichtig weiterentwickeln,
- ihr Methodenrepertoire – vom Interaktionsspiel über kirchenpädagogische Inszenierungen bis zu meditativen Übungen – erweitern,
- gelungene Unterrichtsideen mit Kolleginnen und Kollegen austauschen,
- konkrete Lösungsschritte für eigene Situationen entwickeln und
- ihre persönliche „Schatzkiste“ für den KU packen.

VIKARIATSKURSE

Leitung: Bernd Abesser

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare umfasst drei Lehrgänge und ein das Gemeindevikariat begleitendes Schulpraktikum, das sich in mehreren Phasen über einen Zeitraum von mehreren Monaten erstreckt. Schule und Gemeinde – hier insbesondere der Konfirmandenunterricht – werden in den Blick genommen; didaktische/methodische Grundlagen für die religionspädagogische Arbeit an unterschiedlichen Lernorten werden erarbeitet.

Lehrgang I bietet eine Einführung in die religionspädagogische Arbeit anhand ausgewählter Felder im Bereich der Kirchengemeinde. Besonders in den Blick genommen werden dabei der Elementarbereich (Kindergarten) und die Konfirmandenarbeit. Erstes Kennenlernen von Unterrichtsmethoden und Einführung in die Unterrichtsplanung dienen dem Einstieg in die eigene Praxis.

Lehrgang II führt in Theorie und Praxis der schulischen Religionspädagogik ein. Fragen nach der Begründung und den Zielen schulischen Religionsunterrichts werden bedacht. Methodisch und in Anleitung zur Erarbeitung eigener Unterrichtsentwürfe wird auf das Schulpraktikum und eigenes Unterrichten vorbereitet.

Lehrgang III thematisiert auf der Basis der in der Schule gemachten Erfahrungen die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden und vertieft die Fragestellungen nach Zielen und Gestaltungen religionspädagogischen Handelns.

Vikarskurs 63

Lehrgang II 3. bis 7. Februar und 10. bis 14. Februar 2003
Lehrgang II 15. bis 9. Mai 2003

Vikarskurs 64

Lehrgang I 3. bis 7. März 2003
Lehrgang II 25. bis 29. August und 1. bis 5. September 2003
Lehrgang III 10. bis 14. November 2003

Vikarskurs 65

Lehrgang I 22. bis 26. September 2003

STUDIENDENTAGUNGEN

Studierendentagung

Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen als Herausforderung für den Religionsunterricht

3. bis 5. Januar 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Christine Labusch, Dietmar Peter

Die Religionspädagogik, die sich an Menschen mit schwerer Behinderung richtet, steht eine grundsätzliche Herausforderung an alle dar, die in dieser Arbeit stehen. Alles pädagogische Bemühen wird häufig an seine scheinbaren Grenzen gebracht, wenn das Gegenüber so stark eingeschränkt ist, dass Lern- und Entwicklungsprozesse nur sehr schwer möglich erscheinen. In der Veranstaltung soll die religionspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung vorgestellt, in Praxisbeispielen umgesetzt und diskutiert werden

Studierendentagung Lüneburg

Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

(geschlossener Teilnehmerkreis)

17. bis 18. Januar 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bernd Abesser

Studierende Stephanstift

14. bis 15. Januar 2003

Leitung: Evelyn Schneider

Einführungskurse in die Religionspädagogik

Für Studierende des Studiengangs „Religionspädagogik und Diakonie“ an der Evangelischen Fachhochschule Hannover

24. bis 28. Februar 2003

Leitung: Prof. Dr. Martin Cordes, Evelyn Schneider

1. bis 5. September 2003

Leitung: Prof. Dr. Gudrun Guttenberger, Bärbel Husmann

Studierendentagung BBS

Für Studierende, die für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen mit dem Fach ev. Religion studieren.

19. bis 21. Mai 2003

Leitung: Evelyn Schneider

REGIONALE VERANSTALTUNGEN

KU-Kongresse sind eintägige regionale Fortbildungsangebote. Sie sollen im Rahmen einer Ideenbörse und durch Workshops neue Ideen und Impulse aus der Praxis für die Praxis geben.

KU-Kongress

KK Lüneburg/Uelzen/Bleckede

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Termin: 12. Februar 2003

KU-Kongress

KK Osnabrück/Bramsche-/Georgsmarienhütte

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Termin: 21. Mai 2003

KU-Kongress

KK Harlingerland/Jever/Wilhelmshaven (Oldenburgische Landeskirche)

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Termin: 25. Juni 2003

Religionspädagogische Fortbildung in der Region

Seminar für Leiterinnen und Leiter regionaler rel.-päd. Fortbildungsangebote im Elementarbereich

5. bis 7. Februar 2003

Leitung: N.N.

Es wird gesondert eingeladen.

Religionspädagogischer Tag für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Karfreitag – ein sperriger Feiertag

Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen und Gymnasien

10. März 2003

Leitung: Bärbel Husmann und regionales Team

Ort: Haus Ohrbeck, Georgsmarienhütte bei Osnabrück

„Karfreitag – ein sperriger Feiertag“, dieser Titel deutet an, dass Karfreitag in den beiden großen christlichen Konfessionen sowohl in den Riten und Symbolen, mit denen dieser Tag Gestalt gewinnt als auch in der jeweiligen Theologie eine unterschiedliche Bedeutung hat.

Der religionspädagogische Tag für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht soll dazu verhelfen beides zu bedenken: die Rolle, die Karfreitag für die Identität katholischer bzw. evangelischer Christinnen und Christen spielt, und die Rolle, die er in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht spielen könnte.

Regionaler Treffpunkt Ostfriesland

Der Welt die Wahrheit sagen –

Propheten klagen an und träumen vom Frieden

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in Kirchengemeinden

13. bis 14. März 2003

Leitung: Dr. Bernhard Dressler, Bernd Abesser (RPI)

Gerhard Wittkugel (ARO)

Ort: Potshausen

Religionspädagogischer Tag in Stade

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Kirchengemeinden

9. Mai 2003

Leitung: Regionales Team/Lena Kuhl

(In Kooperation mit dem Schulausschuss des Kirchenkreises)

Religionspädagogischer Tag im Ammerland

Bibliodrama in der Schule

4. Juni 2003

Leitung: Steffen Marklein

Ulrich Welz

Religionspädagogischer Tag in Uelzen

„Blickwechsel“ – jüdisch-christliche Begegnungen in Schule und Gemeinde

17. September 2003

Leitung: Steffen Marklein

Erwin Ehlbeck

Religionspädagogischer Tag der Grafschaft Bentheim/Nordhorn

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und ehrenamtliche MitarbeiterInnen in Kirchengemeinden

Veranstaltung in Kooperation mit der Grafschafter Arbeitsstelle Religionspädagogik (GAR)

1. November 2003

Leitung: Heinz-Hermann Nordholt, Dietmar Peter

Religionspädagogischer Tag des Sprengels Osnabrück

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in Kirchengemeinden

18. März 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Terminübersicht 2003

Januar

03.-05., 10.00 Studierende
 09.-10. Treffpunkt Kindergarten
 14.-15. Lehrkräfte Wettbewerb 2002/03
 14.-15. Studierende Stephanstift
 17.-18.10.00 Studierende Lüneburg
 20.-24. Langzeitfortbildung M III
 27.-30. religionspädagogische Weiterbildung

Februar

03.-05. KU-Kurs
 03.-07. Vikariatskurs 63/2
 05.-07. RegionalleiterInnen
 06.-08. Lehrerfortbildungskurs (Kursreihe)
 07.-08. Theologischer Arbeitskreis
 10.-14. Vikariatskurs 63/2
 10.-14. Einführung Religionspädagogik
 13.-14. Mentorentag
 13.-15. Lehrerfortbildungskurs Gymnasium (+ OS/HS/RS)
 17.-19. Lehrerfortbildungskurs (Kursreihe)
 17.-19. KU-Kurs
 20.-21. Treffpunkt Studierende
 20.-22. Weiterbildung
 24. Projektgruppe OS
 24.-26. religionspädagogische Weiterbildung
 24.-28. Langzeitfortbildung M IV
 24.-28. Einführungskurs FH
 27.-1.03. Lehrerfortbildungskurs Gymnasium
 27.-1.03. Lehrerfortbildungskurs

März

03.-07. Vikariatskurs 64/1
 05.-07. SchulleiterInnen IGS/KGS
 06.-08. Lehrerfortbildungskurs Sonderpädagogik
 10.-14. KU – FEA
 11.-12., 10.00 SchulpastorInnenkonferenz
 12.-14. Waldorfpädagogik
 13.-14. Treffpunkt Ostfriesland
 13.-15. Medienbörse Sekundarbereich II
 14.-15. Lehrerfortbildungskurs Grundschule
 17.-19. Lehrerfortbildungskurs theol. Fortbildung
 17.-20. religionspädagogische Weiterbildung
 18.03. Religionspäd. Tag Osnabrück
 20.-22. Lehrerfortbildungskurs BBS
 24.-26. KU-Kurs
 24.-26. Colloquium Kindergarten
 28. ?? Verabschiedung Dr. Kruhoffer
 31.3.-2.4. FachseminarleiterInnen
 31.3.-2.4. Schülertagung mit Drewes + EAL

April

04.-05. Treffpunkt Schule
 04.-06. Lehrerfortbildungskurs (Ferienkurs)
 04.-06. Lehrerfortbildungskurs (Ferienkurs)
 07.-09. Lehrerfortbildungskurs Gymnasium (Ferienkurs)

Mai

05.-09. Vikariatskurs 63/3
 08.-10. Weiterbildung
 08.-10. Fachobleute IGS/KGS
 12.-14. FachberaterInnen Lüneburg
 12.-16. Einführung Religionspädagogik
 12.-16. religionspädagogische Weiterbildung
 14., 10-19.00 Fachleiterkonferenz BBS
 19.-21. KU-Kurs
 19.-21. AbiturientInnen (mit Drewes + EAL)
 19.-21. Studierende BBS
 22.-23., 10.00 SchulleiterInnen Sekundarbereich I I
 22.-24. konfessionelle Kooperation
 26.-27., 10.00 Fachtagung Schulaufsicht
 26.-28. ErzieherInnen Fortbildung

Juni

02.-06. Langzeitfortbildung M V
 05.-07. Weiterbildung

10.-13. Studierende Göttingen
 11.-12. Arbeitskreis Religionspädagogik
 12.-14. Lehrerfortbildungskurs (Kursreihe)
 13.-14. Lehrerfortbildungskurs Grundschule
 16.-17. KU-Treffpunkt
 17.-19. KU-BeraterInnen
 19.-21. Lehrerfortbildungskurs Gymnasium
 19.-21. Lehrerfortbildungskurs Sonderpädagogik
 20.-21. Lehrerfortbildungskurs
 23.-25. Expertentagung
 24.-25., 10.00 ReferendarInnen BBS/Gym.
 26.-28. Medienbörse Sek. I
 30.-2.7. KU-Kurs

Juli

09.-11. Lehrerfortbildungskurs, Kursreihe III
 09.-12. Sommerwerkstatt

August

25.-29. Vikariatskurs 64/2
 25.-29. FEA – Kindergarten
 29.-30. Jahreskonferenz BBS

September

01.-03. Lehrerfortbildungskurs (Kursreihe)
 01.-05. Vikariatskurs 64/2
 01.-05. Einführungskurs FH
 01.-05. KU – FEA
 04.-05. Mentorentag 64
 10.-11., 10.00 GS-Schulleiter (Bez.Reg. Hannover)
 11.-13. Weiterbildung
 11.-13. Lehrerfortbildungskurs schulformübergreifend
 11.-13. Lehrerfortbildungskurs Gymnasium
 11.-13. Lehrerfortbildungskurs Sonderpädagogik
 15. Projektgruppe OS
 15.-17. ErzieherInnen Fortbildung
 15.-17. Lehrerfortbildungskurs BBS
 15.-17. KU-Kurs
 18.-19. SchulleiterInnen Gymnasium
 19.-20. ANR
 22.-24. Schule u. Gemeinde (regional)
 22.-26. Vikariatskurs 65/1
 25.-27. Lehrerfortbildungskurs Sekundarbereich I
 25.-27. Lehrerfortbildungskurs (Behrendt)
 26.-27. Lehrerfortbildungskurs Grundschule
 29.-1.10. Schülertagung (Drewes)

Oktober

06.-08. FachleiterInnen/FachberaterInnen Gym.
 06.-10. ErzieherInnen Fortbildung
 10.-11. Treffpunkt Schule
 9.-11. Lehrerfortbildungskurs Sonderpädagogik
 29.-31. FachberaterInnen Weser-Ems
 30.-1.11. RU an Fachschulen Sozialpädagogik

November

03.-05. Lehrerfortbildungskurs „Gemeinde und Schule“
 05.-06. Jahreskonferenz Gymnasium
 06.-08. Lehrerfortbildungskurs – Reihe
 06.-08. Lehrerfortbildungskurs Grundschule – Medien
 06.-08. Weiterbildung
 10.-14. Vikariatskurs 64/3
 10.-14. Einführung in die Religionspädagogik
 13.-15. Lehrerfortbildungskurs Gymnasium
 14.-15. Theologischer Arbeitskreis
 15.-16. Lehrerfortbildungskurs schulformübergreifend
 17.-19. Lehrerfortbildungskurs Kursreihe IV
 20.-21., 10.00 BBS-Direktorenkonferenz
 20.-22. Referendare Sonderpädagogik
 21.-22. Lehrerfortbildungskurs Grundschule
 24.-25. SchulleiterInnen Sonderpädagogik
 26.-28. Fachkonferenzleiter Sekundarbereich I
 28.-29. Pädagogische Studienkommission

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Religionspädagogischen Institut



Dietmar Peter, Dipl.-Päd.,
OS, Haupt- und
Realschule
05766/81-149

Dietmar.Peter@evlka.de



Irene Alvermann
05766/81-139

Irene.Alvermann@evlka.de



Bärbel Husmann,
Studienrätin,
Gymnasium, IGS/KGS
05766/81-147

Baerbel.Husmann
@evlka.de



Bernd Abesser, Pastor,
Vikariatskurse
05766/81-141

Bernd.Abesser@evlka.de



Carmen Borggrefe
05766/81-165

Carmen.Borggrefe@evlka.de



Dr. Bernhard Dressler,
Rektor des RPI
05766/81-137

Bernhard.Dressler@evlka.de



Ute Becker
05766/81-136

Ute.Becker@evlka.de



Evelyn Schneider,
Pastorin,
Berufsbildende Schulen
05766/81-144

Evelyn.Schneider@evlka.de



Waltraud Kehrbach
05766/81-153

Waltraud.Kehrbach@evlka.de



Carsten Mork, Pastor,
Konfirmandenarbeit
05766/81-151

Carsten.Mork@evlka.de



Susanne Link-Köhler
Pastorin
Publikationen
und „Loccumer Pelikan“
05766/81-159

Susanne.Link-
Koehler@evlka.de



Silvia Blase@evlka.de

Silvia Blase
Buchversand,
Adressverw.,
05766/81-143



Hannelore Lange
05766/81-152

Hannelore.Lange@evlka.de



Steffen Marklein,
Pastor,
Medienstelle des RPI
05766/81-146

Steffen.Marklein@evlka.de



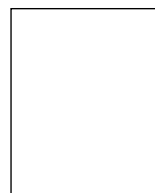
Ute Beyer-Henneberger,
Pastorin,
Konfirmandenarbeit
in der Region
05766/81-135

Ute.Beyer-Henneberger
@evlka.de

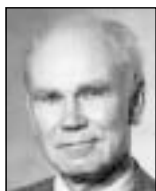


Marion Lumpe
05766/81-140

Marion.Lumpe@evlka.de



N.N.
Elementarerziehung
05766/81-150



Dr. Gerald Kruhoffer,
Pastor,
stellvertr. Rektor
theologische Lehrerfort-
bildung
05766/81-148

Gerald.Kruhoeffe@evlka.de



Angelika Rietig
05766/81-162

Angelika.Rietig@evlka.de



Lena Kuhl, Lehrerin,
Grundschule
05766/81-183

Lena.Kuhl@evlka.de



Brigitte Scholtyssek
Bibliothek
05766/81-138

Brigitte.Scholtyssek
@evlka.de



Cornelia Spieler
Bibliothek
05766/81-138
Cornelia.Spieler
@evlka.de



Matthias Wagner,
Systembetreuer
05766/81-250

Matthias.Wagner@evlka.de



Heinz Emmrich,
technischer Mitarbeiter
05766/81-161

Heinz.Emmrich@evlka.de

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Religionspädagogisches Institut Loccum

Anke Amelung/Klaus Grünwald/Michael Künne (Hg.)

Propheten

– Von Amos zu Jona –

Unterrichtsmaterialien für den ev. Religionsunterricht
für Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien

Loccum 2001, 114 S., 8,- EUR

ISBN 3-925258-88-4

Lena Kuhl (Hg.)

Den Reformationstag gestalten III

Texte - Materialien - Ideen - Entwürfe

Eine Hilfe für die Arbeit mit Kindern im Grundschulalter

Loccum 2002, 84 S., 6,50 EUR

ISBN 3-925258-97-3

Lena Kuhl/Ingeborg Klöppel (Hg.)

Religionsunterricht im 2. Schuljahr

In gemischt konfessionellen Lerngruppen Teil 1

Loccum 2001, 144 S., 9,- EUR

ISBN 3-925258-93-0

Carsten Mork (Hg.)

Beten lernen

Unterrichtsmaterial für den Konfirmandenunterricht

Loccum 2002, 160 S., 11,- EUR

ISBN 3-925258-95-7

Thomas Klie (Hg.)

Kirchenpädagogik und Religionsunterricht

12 Einheiten für alle Schulformen

Loccum 2001, 160 S., 14,- EUR

ISBN 3-925258-90-6

Bernd Dressler (Hg.)

Religion zeigen

Zeichendidaktische Entwürfe

Loccum 2002, 100 S., 14,- EUR

ISBN 3-925258-96-5

Bärbel Husmann (Hg.)

Fremde Religionen in der Nachbarschaft

Begleitmaterial zum gleichnamigen

Schülerlandeswettbewerb 2002/03 um den Preis

der ev. Landeskirchen in Niedersachsen

Loccum 2002, 84 S., 6,- EUR

ISBN 3-925258-99-X

Thomas Klie (Hg.)

WirtschaftsethikDie Moral im marktwirtschaftlichen Handeln
Analysen und Vorschläge für den Unterricht an
allgemein- und berufsbildenden Schulen (Geschichte,
Gesellschaftslehre/Politik, Religion und Ethik)

Loccum 1996, 109 S., 8,- EUR

ISBN 3-925258-52-3

Bernd Abesser/Evelyn Schneider (Hg.)

Lasset uns Menschen machen ...Bio-medizinische Fragen und christliche Anthropologie
Texte und Materialien für den ev. Religionsunterricht
an berufsbildenden Schulen

Loccum 2002, 120 S., 9,- EUR

ISBN 3-925258-94-9

Dietmar Peter (Hg.)

Und warum ...?Die Theodizeefrage im Religionsunterricht
Unterrichtsmaterialien für den ev. Religionsunterricht
für Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien

Loccum 2001, 109 S., 8,- EUR

ISBN 3-925258-87-6

Diese Materialien sind nur über das Religionspädagogische Institut Loccum, Uhlhornweg 10 – 12, 31547 Rehburg-Loccum,
e-mail: RPI.Loccum@evlka.de zu beziehen. Diese Preise verstehen sich einschließlich der Mehrwertsteuer zzgl. Porto und Verpackung.