

Loccumer Pelikan

4/03

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Performativer
Religionsunterricht

„Auf den heiligen
Stephanus.“

Das letzte Kapitel im
Leben des Joh. Heinr. B.

Tod und Sterben

Klagen - Fragen - Tragen

Die Entwicklung des
kindlichen
Sterblichkeitswissens

Der Beginn
einer wunderbaren
Freundschaft

Jahresprogramm
2004 des
RPI Loccum
als Beiheft



Lena Kuhl	Editorial	169
<i>grundsätzlich</i>		
Thomas Klie	Performativer Religionsunterricht	171
<i>praktisch</i>		
Bärbel Husmann	„Auf den heiligen Stephanus.“ Märtyrer in der Werbung	178
Steffen Marklein	„Das letzte Kapitel im Leben des Johannes Heinr. B.“	184
Gesa Godbersen-Wittich/ Ursula Harfst	Tod und Sterben. Eine Unterrichtseinheit für die 4. Klasse	187
Evelyn Schneider	Klagen – Fragen – Tragen	192
<i>Schule und Gemeinde</i>		
Elisabeth Schwarz	Die Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens	197
Ralph-Ruprecht Bartels, Carsten Mork	„Der Beginn einer wunderbaren Freundschaft ...“	203
<i>informativ</i>		
Dietmar Peter	RPI Online – Surftipps	207
Steffen Marklein	Mit Kunst unterrichten	209
Susanne Link-Köhler	Das Leben begreifen – Bildung braucht Religion	211
	Buchbesprechungen	212
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	215
	Impressum	191

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Perspektiven für Jugendliche mit schlechteren Startchancen“ heißt eine gerade erschienene Stellungnahme der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend. Die EKD reagiert damit auf die Erkenntnisse aus der PISA-Studie, dass in Deutschland Schülerinnen und Schüler zu wenig gefördert und gefordert werden. Die Kirche fühlt sich den Schwächeren verbunden und sieht sich durch das Ergebnis der Studie und den darin enthaltenen Vorwurf an unsere Gesellschaft besonders herausgefordert. Rund 15% aller Jugendlichen bleiben in Deutschland ohne Ausbildung – Tendenz steigend, wie wir in diesem Herbst den Zeitungen entnehmen können. Hinter den Zahlen stehen persönliche Schicksale, junge Erwachsene, die von unserem Bildungs- und Beschäftigungssystem weitgehend ausgeschlossen sind. Das beunruhigt selbstverständlich nicht nur die Kirche. Es ist zu begrüßen, dass die EKD die Situation der Jugendlichen mit schlechteren Startchancen in einer besonderen Stellungnahme in den Blick nimmt, in ihrer Problemlage sehr differenziert darstellt, um die nötigen Folgerungen zu ziehen und Forderungen zu formulieren.

Eine Fragestellung auf dem Podium des Bildungskongresses, den die Hannoversche Landeskirche am 2. Oktober in Hannover unter großer Beteiligung durchführte, müsste ebenfalls in Richtung auf die Bildungschancen Jugendlicher weitergeführt und beantwortet werden: Welche Orientierung brauchen Kinder und Jugendliche auf ihrem Bildungsweg angesichts der heutigen Möglichkeiten des Zugangs zu allen Wissensfragen? Wer oder was hilft ihnen zu entscheiden, was sie auch getrost beiseite lassen können? Unabhängig davon, ob sie gute oder schlechtere Startchancen haben, tragfähige Lebensziele und damit verbundene Bildungsentscheidungen können Jugendliche in ihrem Bemühen auffangen, ihr Leben unter den jeweiligen Bedingungen zu gestalten.

Im letzten „Loccumer Pelikan“ dieses Jahres finden Sie neben grundsätzlichen Überlegungen zum „formativen Religionsunterricht“ einige praktische und z.T. jahreszeitlich bedingte Vorschläge für Unterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit. Wie sehr alle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen davon profitiert, wenn die Verantwortlichen miteinander ins Gespräch kommen, versuchen wir vom RPI in vielen Veranstaltungen und Beiträgen immer wieder deutlich zu machen. „Den Beginn einer wunderbaren Freundschaft...“ zeigt dieses und darin dennoch die speziellen Konturen der Arbeitsbereiche Konfirmanden- und Jugendarbeit ganz konkret auf. Im eingelebten Jahresprogramm finden Sie hoffentlich viele weitere Anregungen und Gedankenanstöße, denen Sie hier in Loccum gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen weiter nachgehen können. Wir laden Sie dazu herzlich ein!

Da dieses Heft Sie zu einer Zeit erreichen wird, in der die dunklen Novembertage bereits bald durch die Advents- und Weihnachtszeit abgelöst werden, darf ich Ihnen auch im Namen meines Kollegiums schon jetzt gesegnete Feiertage und einen guten Übergang ins neue Jahr 2004 wünschen

Ihre

Lena Kuhl

Lena Kuhl

- stellvertretende Rektorin -

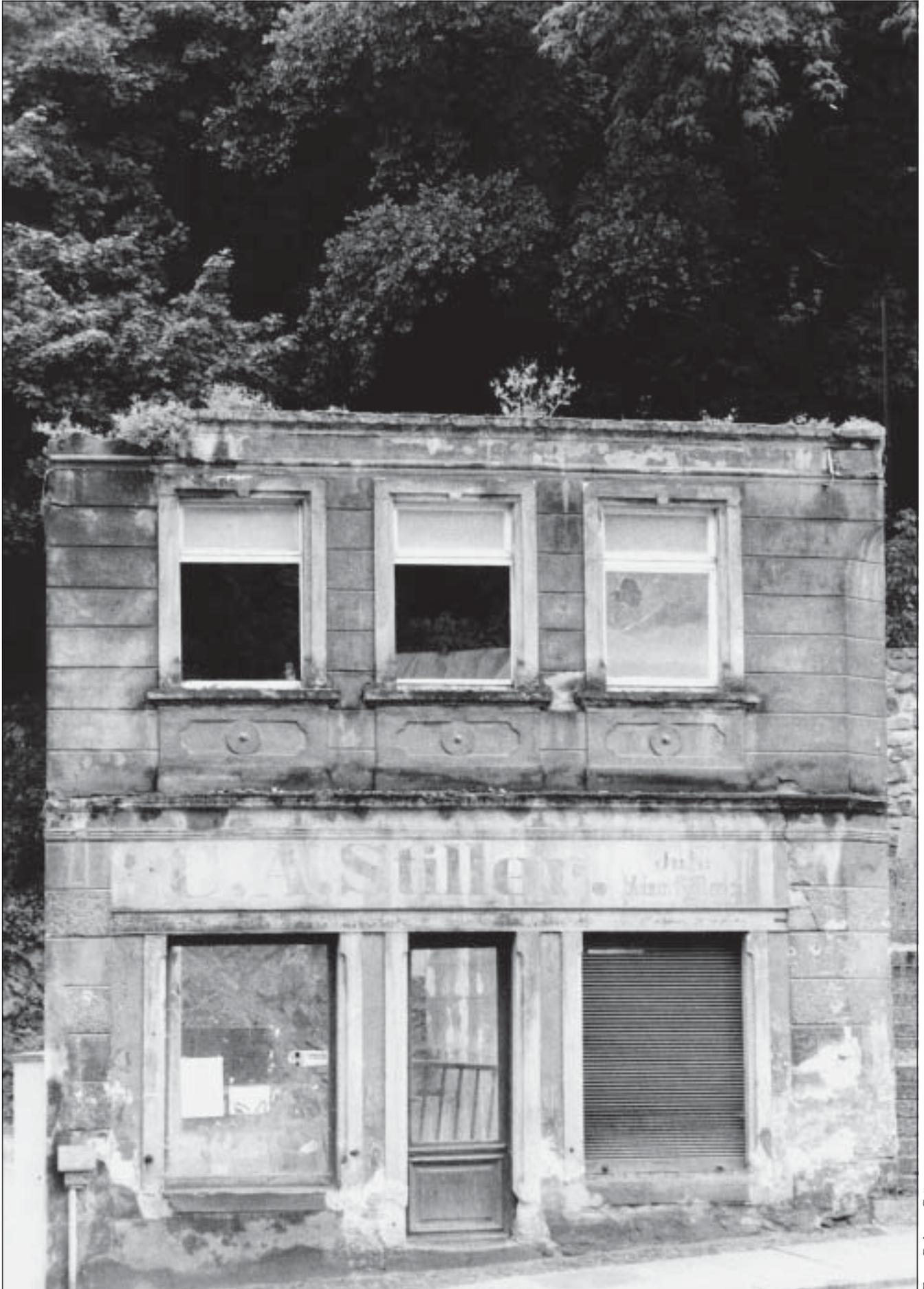


Foto: Reinart Grütter

Thomas Klie

Performativer Religionsunterricht

*Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht**

1. Performanz als eine neue Sicht auf Unterricht

1.1 Was angesagt ist

Die um schmückende Adjektive noch nie verlegene Religionspädagogik scheint derzeit um ein weiteres Etikett reicher zu werden. Im Religionsunterricht – so lassen sich die neuesten Überlegungen zur Didaktik unseres Faches wohl am ehesten zusammenfassen – kommt es wohl mehr und mehr auf die *Umgangsformen* an:

- auf die Formen, über die man methodisch seine SchülerInnen ins Spiel bringt
- auf die Formen, unter denen unser Gegenstand, die Religion evangelischer Spielart, im Unterricht Gestalt annimmt, und schließlich
- auf die Formen, in denen sich diese unsere Religion den Lehrerinnen und Lehrern selbst darstellt.

Alle drei für jede Form von schulischer Lehre relevanten Größen sind unter den Bedingungen unserer durch und durch ästhetisierten Lebenswelt am ehesten aufeinander beziehbar – dieser Schluss drängt sich einem bei der Durchsicht der jüngsten Veröffentlichungen auf –, wenn man sie innerhalb eines *performativ* ausgelegten Rahmens betrachtet. Evangelische Religion ist didaktisch offenbar dann „up to date“, wenn man sie als szenisches Phänomen für wahr nimmt. Als etwas, das zunächst einmal – vor allem anderen – wahrnehmbare Außen-seiten aufweist. Unsere Religion kommt dann angemessen zu sich selbst, wenn man sie als ein *Formenspiel* begreift und entsprechend gestaltet, *be-handelt*. „Performativ“ – so definieren die Kommunikationswissenschaften – nennt man eine sprachliche Handlung, bei der mit dem Verlauten bereits eine Wirklichkeit mitgesetzt ist. „Performativ“ meint einen *Sprech-Akt*. Eine „Performance“ ist zunächst einmal ganz allgemein eine Art *Ausdruckshandlung*.

Christoph Bizer hat in vielen seiner religionspädagogischen Etüden dieses alltägliche Phänomen aufgezeigt am „Guten-Morgen!“-Gruß.¹ Was passiert eigentlich, wenn man jemandem einen „guten Morgen“ wünscht? Der reine Informationsgehalt eines beiläufig gehörten „Guten Morgen“ tendiert ja bekanntermaßen gegen Null. Ob ein Morgen gut oder weniger gut ist, kann einem keiner sagen. Auch der Aspekt der Kontaktaufnahme ist für diesen Gruß eher zu vernachlässigen. Dafür würde ja ein mit einem Blickkontakt angereicherter Grunzlaut vollkommen ausreichen. (Nicht wenige morgendlichen Kontaktaufnahmen im Lehrerzimmer haben ja auch eine ähnliche Qualität.) Nein, das „Guten-Morgen!“ lässt den Morgen des Angesprochenen im Moment der Ansprache verheißungsvoll gut sein. Performative Wortlaute setzen, was sie sagen. Die Verheißung bewirkt dieses „Gut-Sein“ dadurch, dass es spontan erklingt und situativ vernommen wird – vorausgesetzt, der Angesprochene schenkt diesem Versprechen Glauben und bewahrheitet es so.

Ein „Guten-Morgen!“-Gruß – ebenso ein Versprechen, ein Lob, ein Fluch, ein Segen, eine Ernennung – bewirken, was sie in Rede stellen: eine gesegnete Zeit, eine freudige Erwartung, ein Hochgefühl, eine Niedergeschlagenheit, eine getroste Hoffnung oder eine Statusveränderung.

Zurück zur religiösen *performance*. Allem Anschein nach verdichten sich im Performanz-Begriff so viele Unterrichtserfahrungen, Argumentationslinien und Suchbewegungen, dass er sich im aktuellen didaktischen Diskurs ebenso unspektakulär wie selbstbewusst einsichtig macht. Wofür aber steht dieses Kürzel? Welche Wahrnehmungen und Beobachtungen greift er auf, um sie argumentativ zu stützen?

1.2 Alles „nur“ Theater!

Ihren klassischen Ausdruck finden performative Sprech-Akte – wie wir alle wissen – in der Welt des Theaters. Auf der

* Referat beim Lehrerfortbildungskurs „Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation nach den neuen Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I/Gymnasien“ am 19. Juni 2003 im RPI Loccum. Der Rededuktus wurde weitgehend beibehalten. – Zum Inhalt vgl. vor allem: Th. Klie/S. Leonhard (Hg.): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*. Evangelische Verlagsanstalt Leipzig 2003.

Schaubühne werden Texte in Szene gesetzt und in eine ansehnliche Handlung übertragen. Mit den Mitteln einer Inszenierung verwandelt man Gedrucktes im Gestus des Spiels in Sprech-Akte. Inszenierungen sind Vorgänge, bei denen etwas prozesshaft „in Form“ kommt. Und sich eben dadurch auch mitteilt oder zeigt. Religiöse Inszenierungen teilen sich mit durch ihre *Performanz*. Es macht darum in unserem Zusammenhang durchaus Sinn, Inszenierung und *performance* synonym zu verwenden. Eine *performance* geschieht vor jemandem und für jemanden. Der Theaterwissenschaftler Eric Bentley definiert: „Die theatralische Situation auf ihren geringsten Nenner gebracht besteht darin, dass A den B verkörpert, während C zusieht.“² Im Extremfall spielen die Akteure „nur“ für sich selbst. Bei mehr als einem Schauspieler schaut man sich dann eben selbst zu.

In jedem Fall aber sind die Wortaufführungen auf Anschauung und aktive Teilhabe aus. Im Theater werden Wortkunstwerke sichtbar und vernehmbar gemacht. Manchmal sogar rührbar. Die Lektüre eines theatralen Textes wirkt mehrdimensional. Und wie immer, wenn unsere Sinne ins Spiel kommen, betätigen wir uns als äußerst kreative Konstrukteure der uns vorgespielten Welt. Indem wir dem Wahrgenommenen objektive Bedeutung zumessen, füllen wir es mit subjektiver Bedeutsamkeit auf. Kein Theater der Welt kann ohne mitempfindende Zuschauer sein. Denn erst im aktiven Zuschauen konstituiert sich das Stück. Wolfgang Iser³ und andere Rezeptionsästhetiker haben uns ja darüber aufgeklärt, dass das Lesen weniger ein rezeptiver als vielmehr ein kreativer Akt ist. Wir kennen längst nicht alle denselben „Wilhelm Tell“, dieselbe „Mutter Courage“, denselben „Barmherzigen Samariter“ – so sehr wir als Lehrende auch dieses Lernziel unseren Lerngruppen hermeneutisch verordnen.

Indem ein theatrales Spiel etwas zur Schau stellt, gibt es zu sehr unterschiedlichen Deutungen Anlass. Handlungen wollen begriffen, Gesten erkannt und Sätze zugeordnet werden. So gesehen besteht zwischen *Theater* und *Theorie* sehr viel mehr als nur ein etymologischer Zusammenhang: griech. „*thea*“ bzw. „*theorein*“ steht für das Schauen. Theaterbesucher und Theoretiker verbindet die *Anschauung*.

Um eine Betrachtung auslösen zu können, beansprucht eine *performance* zunächst einmal eine Spielvorlage: ein Sujet bzw. ein Stück, das sie mit einer ihm angemessenen Dramaturgie versieht. Eine *performance* braucht zudem einen abgegrenzten Raum („Bühne“) und natürlich eine abgesonderte Zeit, denn kein Spiel ist von Dauer. Wäre es das, ginge es sofort nur noch bitterernst zu. Und natürlich lebt eine *performance* von den handelnden Personen (den Akteuren), die durch ihr Sprech-Handeln den besonderen Zeit-Raum mit Bedeutung füllen. Fasst man nun diese theatralen Basissätze zusammen, dann ergibt sich: Eine *performance ist*, wenn vor und mit anderen ein Sujet innerhalb eines bestimmten Spielraumes in eine Folge von Ausdruckshandlungen übersetzt wird. – Soweit zur Theorie des Theaters.

Was aber macht nun den Unterricht in Sachen Religion zu einem performativen Gebilde? Lässt sich unser Fach so ohne

weiteres als ein ästhetischer Selbstvollzug beschreiben? Und falls ja: Welcher Erkenntnisgewinn wäre damit verbunden, Religion und deren Vermittlung als ein theatrales Geschehen zu begreifen? Unterricht als didaktische Aufführung, als Inszenierung von Lehrstücken? Religionsunterricht als *performance*? Bleibt womöglich sogar die gerade versuchte Definition korrekt, wenn man sie mit Schul-Vokabeln auffüllt? Etwa so: Unterricht *ist*, wenn *vor* und *mit* Schülern ein Thema innerhalb eines bestimmten Schulraumes und für die Dauer einer Schulstunde in eine methodisch formatierte Folge von Lernhandlungen übersetzt wird.

Im Folgenden soll diese Spur aufgenommen und weiter verfolgt werden.

Doch zunächst bleibt festzuhalten: Selbst wenn bei genauerer Betrachtung nicht wenige Begriffe aus dem pädagogischen Feld (denken wir nur an „*Unterrichtsregie*“, an „*Lehrer-/Schülerrolle*“, an „*Handlungsorientierung*“ etc.) die Wirklichkeitsnähe dieser zunächst einmal irritierenden Sichtweise zu belegen scheinen, spricht doch viel dafür, die begrifflichen Anleihen aus der Welt des Theaters nicht einfach nur didaktisch zu doppeln. Das Theater folgt natürlich einer anderen Logik als die Bereitstellung von Bildungsangeboten. Es hat eine andere Geschichte, eine andere Ästhetik und einen anderen kulturellen Ort. Zudem bedient es andere Zielgruppen.

Wenn man überhaupt das Dramaturgische praktisch-theologisch in Anspruch nehmen will, dann läge die Verbindung zur Liturgie schon sehr viel näher. Denn hier ließe sich die Affinität zum Spielgeschehen zumindest *historisch* ableiten. So setzte etwa im 10. Jh. der mittelalterliche Oster-Tropus* eine Dynamik frei, der immerhin das gesamte mittelalterliche Theater seine Entstehung verdankt. „Als der [liturgische] Dialog [zwischen den Marien und den Engeln] anstatt von zwei Halbchören, von den Engeln und den Marien *selbst* gesungen wurde, die dazu szenisch handelnd aus beiden Gruppen heraustraten, war die dramatische Osterfeier geboren.“⁴ Die kulturelle Vergegenwärtigung der Heilsgeschichte, etwa in der Dramaturgie des Kirchenjahres oder in der Inszenierung des Gottesdienstes, ist durchaus ein wichtiges Indiz für die latente Performanz des Evangeliums.

Wirkungsgeschichtlich betrachtet wird man sagen müssen, und das mag religiös abständige Zeitgenossen irritieren, dass die *Liturgie* die Keimzelle des darstellenden Spiels ist. Das Theater war geboren, als die traditionellen Responsorien in der Frühmesse am Ostermorgen nicht mehr nur gesungen wurden, sondern in Handlungen übersetzt wurden und so eine szenische Gestalt erhielten (vgl. Lk 24).

Den Religionsunterricht als ein inszenatorisches Handeln zu verstehen – *performativ* eben –, wird sich demgegenüber eher auf *funktionale* Analogien berufen müssen. Denn Unterricht ist wie das Theater ein leibhaftiges und raumgreifendes Geschehen: In ihm nehmen Lernen und Lehren wahrnehmbare Formen an. Lerngegenstände sind gemeinsam einzuordnen, Deutungshandlungen hervorzubringen, Zeiträume zu gestalten und Denkbewegungen zu vollziehen.

* Beim „Oster-Tropus“ handelt es sich um musikalisch ausgestaltete Ostertexte, die nach Art gregorianischer Gesänge in der mittelalterlichen Liturgie vom Chorus im Wechsel gesungen werden.

2. Nichts Neues unter der Sonne: Traditionsstränge

Der Akzent auf die leib-räumlichen Aspekte des Religionsunterrichts ist natürlich nicht neu. Bereits Hubertus Halfbas und Peter Biehl haben die Reichweite eines reinen Textunterrichts in ihren symboldidaktischen Entwürfen stark in Frage gestellt. Durch die unterrichtliche Arbeit mit „Symbolen“ wurden die traditionellen texthermeneutischen Methoden um andere, zumeist *ästhetisch* ausgelegte Lernwege erweitert. Im Ganzheitlichkeitsgestus der 80er Jahre setzte man auf Expressivität und Wirkung. Im Vordergrund stand der Transzendenzbezug bzw. dessen vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten.



Foto: Reinart Grütter

Und so hielten vor etwa 20 Jahren Meditationen und Bildbearbeitungen auf breiter Front Einzug in den Religionsunterricht. Bald schon kamen auch Begehungen und Ausdrucksübungen, Rituale und Bibliodramen dazu. An der Grundschule hatte man mit einem solchen Methodenzuschnitt natürlich schon lange vorher gute Erfahrungen gemacht, aber mit dem Etikett „Symboldidaktik“ bekamen diese Lehrformen eine letztlich auch gymnasial akzeptable Theoriegestalt. Die „kreativen“ Methoden, an denen man zunächst einmal das Neue dieser Neuerung nach außen hin ablesen konnte, wurden notwendig, weil mit dem „Symbol“ eine Vermittlungsinstanz in den Mittelpunkt rückte, deren Bedeutung unmittelbar in der ihr zugeschriebenen Repräsentationsfunktion gesehen wurde. „Symbole geben zu lernen“⁵ – so formulierte es Peter Biehl 1989 programmatisch. Er verband mit dieser Formulierung die Vorstellung, dass Sinnbilder grundsätzlich Anteil geben an dem, *was* sie zeigen und *wodurch* sie dieses *Was* zeigen. Indem man sie unterrichtlich in Gebrauch nimmt, setzen „Symbole“ frei, was sie in sich gleichsam an religiöser Energie gespeichert haben.

Ob und *wie* sie dies bewirken, ist zwar nach wie vor theoretisch strittig, ganz und gar unstrittig ist jedoch die Einsicht in die Gestaltungsnotwendigkeit religiöser Lerngegenstände. Wie Religion „funktioniert“ – so die unhintergehbare Einsicht der Symboldidaktiken – vermittelt sich unterrichtlich nur über ihre Gebrauchszusammenhänge. Religion gibt nur dann zu lernen, wenn ihre Formen ernst genommen und entsprechend wahrgenommen werden. Und dies geschieht immer dann, wenn sie angemessen „in Form“ kommt, d.h. wenn man diesen didaktischen Gestaltungsimperativ anmisst an den vorfindlichen Alltagsgestalten des Religiösen.

Das war damals für religionspädagogisch engagierte Protestanten eine durchaus neue Sicht, denn das gemeinsame preußisch-pietistische Erbe suggeriert – im Grunde genommen bis heute –, dass Religion eine Herzenssache oder bestenfalls eine Einstellungssache sei. So oder so: Evangelisch ist man, wenn überhaupt, „innen drin“ und keinesfalls aber „nach außen hin“. Und wenn sich schon Evangelisches äußert, dann in moralischer Hinsicht, keineswegs jedoch religiös. Evangelisch sein, heißt – zugespitzt formuliert – die Formlosigkeit zum religiösen Programm zu erheben. Die Symboldidaktiken machten nun auf ihre Weise darauf aufmerksam, dass Religion in erster Linie „Formsache“ ist, Religion also allererst eine *Praxis* ist.

Sie behaupteten Religion als einen Handlungsvollzug, als ein ästhetisch herausragendes Formenspiel mit durchaus erkenn- und gestaltbaren „Außenseiten“. Man wies darauf hin, dass Religion darum auch „schön“ sein könne (mitunter allerdings auch weniger schön) und dass Religiöses nicht nur dem reformatorischen Haupt-Organ, dem *Ohr*, sondern auch der *Hand*, dem *Auge*, mitunter sogar der *Nase* schmeicheln könne.

Auf diesen Grundsatz berufen sich in je unterschiedlicher Weise auch all diejenigen Didaktik-Konzepte, die in symboldidaktischer Tradition den Prozesscharakter religiösen Lernens und Lehrens stark machen. Was sich derzeit als Performative Religionspädagogik formiert, lässt sich nicht nur als eine Fortschreibung der herkömmlichen *Symbolkunde* mit anderen Mitteln verstehen. Der Inszenierungsgedanke speist sich auch noch aus anderen Quellen:⁶

Da ist in diesem Zusammenhang zunächst einmal die sog. *Zeichendidaktik*⁷ zu nennen. Sie nahm Mitte der 90er Jahre ihren Anfang in der semiotischen Kritik an dem in den Symboldidaktiken vorausgesetzten Symbol-Begriff. Der Zeichendidaktik geht es darum, Religion als ein Ensemble grundsätzlich deutungsöffener Zeichen zu verstehen. Religion kommt hier als eine in Kultur eingelagerte Praxis in den Blick, die je nach Vorwissen und Vorerfahrung unterschiedliche Lesarten hervorbringen kann. Wie bei allen ästhetischen Zeichensystemen (z.B. bei Kunstbildern, Musik- oder Theaterstücken etc.), so ist auch die Deutung religiöser Zeichen (bspw. Gleichnisse, Gebete, Kirchenräume etc.) tendenziell unabschließbar. Deutung gibt es nur im Plural individueller Erfahrungen mit den entsprechenden Zeichen. Die je individuelle Zeichenlektüre wird dabei stimuliert und begrenzt durch die mit den Zeichen mitgesetzten Deutungsüblichkeiten. Im Gegensatz zum

Hermeneutischen Religionsunterricht oder auch zur *Symboldidaktik* Biehls zielt die Produktion von Lesarten auf eine religiöse Deutungskompetenz, die sich nicht nur auf *semantische* oder *syntaktische* Gehalte konzentriert. Man fragt also nicht: „Was bedeutet das?“, sondern: „Was bedeutet das *für wen* und *unter welchen Umständen?*“ Es öffnet sich damit der Blick für die *pragmatische* Zeichendimension. Der Zeichendidaktik geht es primär um die kulturell bedingten Deutungen derjenigen Handlungsformen und -umstände, in denen sich Religion ästhetisch darstellt.

Eine deutlich performative Ausrichtung hat auch die *post-strukturalistische* („*profane*“) *Religionspädagogik*.

Sie wurde maßgeblich von D. Zilleßen und B. Beuscher in Köln entwickelt.⁸ Unter Bezug auf Lacan, Derrida und v.a. Tillich soll hier der Umgang mit dem in der Wahrnehmung Verdrängten, mit dem Fremden im Eigenen geübt werden. Zeichen sollen gelesen werden – nicht etwa um deren Sinn festzustellen, sondern um ihn fortwährend zu „verflüssigen“. Bedeutung gilt hier nicht wie in der Zeichendidaktik als das Ergebnis einer bestimmten Lesart, sondern sie ist Ausdruck einer *Differenz*, die sich in den Zeichen selber abspielt. Dieser Gedankengang lässt sich am besten am Beispiel des sog. „Freud’schen Fehler“ nachvollziehen: Ohne Beeinflussung durch das denkende Subjekt verschieben sich beim Sprechen plötzlich Begriffe gegeneinander; genauer: die Signifikanten „driften“ ab und erzeugen andere Signifikate. Mit jeder Abdrift ergibt sich ein neuer Sinn – aber auch der ist nur von kurzer Dauer. Jede Deutung bleibt darum immer vage, vorläufig und brüchig. Folglich bleiben auch die Lernziele, bleiben auch die religionspädagogischen Medien und Methoden „schwankend“. Der Religionsunterricht zeigt sich hier spielerisch-unbestimmt – dies nicht etwa als Bezeichnung eines Ist-Zustandes, sondern als die Zielvorgabe der „profanen“ Religionspädagogik. Das ganze Unterrichtsszenario befindet sich in einer fortlaufenden Bedeutungsdrift. Der Lehr-Lernprozess ist bestimmt durch das *Experiment* und das *Spiel*.

Wichtige Impulse für die Performative Religionspädagogik kommen schließlich aus der *gestaltpädagogisch* gedeuteten „Theologie des Wortes“. Protagonist dieser didaktischen Spielform ist Christoph Bizer.⁹ Er plädiert für eine der Heiligkeit des Gotteswortes angemessene Behandlung der Bibel. Er polemisiert dabei gegen zwei schulisch äußerst beliebte Fehlformen: Die Bibel als historischen Quellentext zu behandeln (wie z. B. die Thematisierung der 2-Quellen-Theorie in der 11. Klasse), verfehlt ihren evangelisch-pädagogischen Gebrauch genauso wie der weit verbreitete Missbrauch, sie lediglich als Informationsträger für „hinter“ ihr liegende, „eigentliche“ Mitteilungen zu nehmen. Dagegen Bizer: Nicht als „Text“, sondern als Bündel zu gestaltender „Wortlaute“ zeigt sich das unterscheidend Religiöse der Schrift. Reduziert man die Heilige Schrift auf einen „Text“, dann hat man das Wesentliche schon verfehlt. Ähnlich desorientiert wäre ein Sportunterricht, der seine Gegenstände etwa auf das Hebelgesetz reduzierte, oder ein Musikunterricht, der sich in der Harmonielehre erschöpfte. Erst in Klanggestalt gebracht, erst im je aktuellen Verlauten ist die Bibel religionspädagogisch

von Belang. Unterrichtsgegenstand ist also die ihren religiösen Gebrauch leitende Struktur. Im expressiven Nachbuchstabieren und im Gestalten ihrer Vorgaben bleibt evangelische Religion bei sich und wird probeweise begehbar. Damit gelangen zwangsläufig auch *liturgische Verläufe* in die Reichweite einer religiösen Didaktik und Methodik. In der Religionsdidaktik Bizers verschränken sich gleichsam die historischen und systematischen Aspekte von Performanz.

3. Performanz als didaktisches Programm – Fünf Thesen

1. Der didaktische Ort der Performativen Religionspädagogik:

Religion zum Sprechen bringen ist mehr als das Reden über Religion. Ohne konkrete Wahrnehmungen von gelebter Religion ist religiöses Lernen nicht darstellbar.

„Gelebte Religion“ meint die Bewegung in ihren Räumen und den leiblichen Kontakt mit ihren Formen. Als Lehrer säße man einem schlimmen Missverständnis auf, verwechselte man seinen Unterrichtsgegenstand mit einer Ansammlung von – möglicherweise noch fotokopierten – Texten. Gegenstand des Religionsunterrichts kann nur eine je konkret vollzogene Religion sein. Gelebte Religion wird aber nur über Erfahrungen und Handlungen gelernt und gelehrt. Man lernt sie gleichsam *von außen nach innen*. Man kommt ihr didaktisch nahe, wenn sie in ihren Erscheinungen (und Verdunkelungen) vernommen und leibräumlich gestaltet wird: ein Prophetenwort muss deklamiert, „herausposaunt“ werden, ein Klagepsalm gehört an eine schulisch angemessene Klagemauer und ein Gebet muss leibräumlich durchgespielt werden (im Sitzen, im Stehen, im Liegen, im Knien; in einer Kirche, auf einer großen Freifläche, „im stillen Kämmerlein“ etc.).

Ein solcher Ansatz spricht nicht grundsätzlich gegen die Arbeit an Texten. Oftmals sind religiöse Erfahrungen und Erscheinungen ja auch gar nicht anders zugänglich als über textgebundene Mitteilungen. Nur sollte man hier – wie im „richtigen“ Leben – nicht die Speisekarte mit der konkreten Mahlzeit verwechseln: Um einen Text als „unbedingt angehend“ wahrnehmen zu können, muss er zuvor entsprechend „angerichtet“ werden. In Form einer biblischen „Speisekarte“ bleibt er gewissermaßen geschmacksneutral und ohne Resonanz. Religiöse Texte sind auf Veräußerlichungen aus.

Unterricht nimmt durch Körperhaltungen und vorgehaltene Räume Gestalt an. Jeder Text, jeder Sachverhalt muss, um gelernt zu werden, zuvor zwischen Lehr- und Lernkörpern kommuniziert werden. Traditionell dienen dazu als „Requisiten“ Lehrbuch, Arbeitsblätter, Tafel und andere Medien. Bei diesen alltäglichen Präsentationsmitteln wird der Aspekt des Leibhaften häufig unterschätzt: der (lange) Weg zur Wandtafel, das Austeilen von Arbeitsblättern (begleitet von diversen Anweisungen), das (beschwerliche) Aufschlagen der Bibel – all dies sind elementare Unterrichtsakte, die von den Akteuren zunächst einmal *leiblich* vollzogen werden (müssen).

Auch auf den ersten Blick zunächst einmal „rein kognitive“ Unterrichtsformen unterliegen den Bedingungen szenischer Darstellung. So kann bspw. kein Text rezipiert werden, der nicht zuvor *gelesen* wurde. Dieser Satz ist lerntheoretisch trivial, inszenatorisch aber von großer Bedeutung. Denn der Lesevorgang, *die* schulische Lernform schlechthin, erweist sich bei genauem Hinsehen als ein zutiefst leiblicher und räumlicher Vollzug: Die Augen folgen einer perlenschnurähnlich aufgereihten Wortreihe, eine Blickbewegung, die zu einer bestimmten Haltung des Kopfes bzw. des Oberkörpers nötigt. Fortlaufend erzeugt die Lektüre innere Bilder – also zwei- oder dreidimensionale Raum-Vorstellungen, ohne die kaum ein Wort mit Bedeutung belehnt werden kann.

Wie also lassen wir lesen? Auf einem eilig kopierten „Zettel“, wie Arbeitsblätter oftmals benannt werden, zeigt sich ein Bibel-Text anders als in der (mehr oder weniger mühsam) aufzuschlagenden Schulbibel oder in Gestalt etwa eines Textbausteins, der sich neben vielen anderen nichtbiblischen Inhalts auf der Doppelseite eines Religionsbuches wieder findet. Schon die bloße Präsentationsform beinhaltet eine Vorentscheidung über die veranschlagten Lehr-Ziele und Lern-Chancen. *Function follows form*. Formen aber sind methodisch durchaus variabel. Unterrichtende können ja schließlich festlegen, in welcher Weise die gewünschte Textfunktion zum Ausdruck gebracht werden soll: als gehörte, d. h. erzählte oder vorgelesene oder gar gemeinsam gesungene Bibelverse; als Stillarbeit oder als für alle vernehmliches Vorlesen; oder gar als szenisch dargestellte oder einfach nur gemalte bzw. kalligraphierte Bibelworte. Methoden variieren immer auch Inhaltserwartungen.

2. Der theologische Ort: Zwischen protestantischem Wortverständnis und ästhetischer Erfahrung besteht ein enges Wechselverhältnis. Die systematisch-theologische Rede vom Wort-Ereignis hat auch eine religionspädagogische Außenseite.

Es war Luthers feste Überzeugung, dass das Bibelwort solange nicht Evangelium ist, bis es verlautet, gehört und als solches realisiert wird. Die leib-räumliche Gestalt ist konstitutiv für das Wortgeschehen. Das macht die Hermeneutik des *sola scriptura* abbildbar auf die der ästhetischen Wirkung.

Das *verbum externum*, das äußerliche Wort, ist für Luther das sinnliche Zeichen göttlicher Selbstmitteilung. In ihm nimmt der redende Gott für den hörenden Menschen verheißungsvoll Gestalt an. Der Zuspruch der Gnade ergeht in Form der Darstellung. Vor und außerhalb dieses Inszenierungsrahmens, also unabhängig von der Mündlichkeit des Gotteswortes, kann der Adressat nicht wirklich erreicht werden. Das Lesen vermag eben nicht soviel wie das Hören – *lectio non proficit tantum, quantum auditio*.¹⁰ Die Kirche ist darum auch eher „Mundhaus“ denn „Federhaus“.¹¹

Evangelischerseits ist die Heilige Schrift wesentlich *Anrede*, nicht aber *Anschreiben*: „*natura verbi est audiri*“. Es gehört zur Natur des Wortes, gehört zu werden.¹² Das Wort wirkt, indem es zur Sprache kommt. Es setzt, was es sagt, indem es verlautet und von einem angesprochenen Subjekt als angehende Botschaft geglaubt wird.

Erst das präsentierte, also das öffentlich aus- und aufgeführte Wort setzt diejenige Referenz in Kraft, von der es handelt und die es letztlich bezeugt. *Promissio* und *fides*, Verheißung und Glaube, korrelieren im Modus der Präsentation. Das Evangelium muss eben auch und gerade äußerlich ankommen, damit es nicht in schwärmerischer Attitüde unmittelbar und unbefragbar in der Subjektivität seiner Hörer aufgeht.

Wendet man nun diese schrift-theologische Einsicht ins Pädagogische, dann besteht der angemessene Umgang mit der Bibel darin, dieser Eigenbewegung des Wortes Zeit, Raum und Ausdruck zu geben. Wortlaute der Heiligen Schrift sind dann so in Szene zu setzen, dass sie im freien Zugriff als Orientierungsgewinne – *also bildend* – zu Buche schlagen. Es ist somit auch – streng lutherisch genommen – ein folgenreiches Fehlurteil, unsere evangelische Religion einfach fraglos einzureihen in die sog. „Buch- oder gar Schriftreligionen“. Protestanten haben keine Religion des Buches, sondern eine *Religion der Aufführung*. Ich spitze zu: Evangelische Religion ist allem Anschein zum Trotz eine *Inszenierungsreligion*.

3. Der raumtheoretische Ort: Kein Unterrichtsgegenstand ist einfach abstrakt gegeben. Vielmehr teilt er sich mit, indem man mit ihm umgeht, sich in ihn hinein begibt, sich in ihm bewegt, sich in ihm und zu ihm verortet.

Diese in der These angedeuteten Umgangsformen beanspruchen einen bestimmten Raum. Um begangen und bewohnt zu werden, muss ein angemessener Raum erst einmal pädagogisch *eingesäumt* werden. Wie das Lesen einen Raum der Stille braucht, so braucht die Gruppenarbeit einen Kommunikationsraum geschäftigen Miteinanders. Räume, Schulräume, ja ganze Schulen erzeugen eine je eigene Wahrnehmung. Und diese Wahrnehmung teilt sich einem ganz spontan mit: Man fühlt sich wohl oder unwohl, man ist abgelenkt oder angetan, ist konzentriert oder zerstreut.

In der Schule werden Räume zu Wahrnehmungs- und Handlungsräumen, zu Räumen also, in denen Lernende miteinander ihre Lernanlässe leiblich aushandeln. Jeder Raum kann durch seine Gestalt und seine Ausstattung bestimmte Handlungen nahe legen (manchmal auch verhindern). Räume können sich aber auch durch die in ihnen stattfindenden Tätigkeiten verändern: eine Kirche, in der ein Gospelchor auftritt, wird zur Konzerthalle, eine Schule, in der eine Ausstellung aushängt, zur Galerie und eine Sporthalle, die einen Flohmarkt beherbergt, zum Kaufhaus.

Jede Verrichtung stimmt den Raum in besonderer Weise – sie macht ihn sich zum *Umraum*. Und zugleich legt die Verrichtung auch die Zeit fest, in der er als Umraum fungiert. Umräume sind wesentlich Zeit-Räume, zeitweilige Räume.

4. Der rollentheoretische Ort: In einem performativen Religionsunterricht nehmen die SchülerInnen eine höchst aktive Rolle ein. Selbsttätig wird Religion in ihren Formen und Figuren ertastet, erspielt, gesehen, gehört und bewegt.

Im Unterricht wie im Theater übernehmen Menschen gewisse Rollen. Sie verkörpern für sich und andere eine bestimmte Fi-

gur. Diese können pädagogisch formiert sein, wie etwa der „Klassenclown“, die „Streberin“ oder der „Oberlehrer“. Sie können aber auch durch den Unterrichtsprozess selbst motiviert sein. Rollenzuschreibungen bzw. -übernahmen ergeben sich (drittens) im Hinblick auf die Methoden: Gruppen- und Stillarbeit, reproduktive und kreative Verfahren, Schreibaufgaben und szenisches Spiel bringen je spezifische Rollen hervor. Über ihre jeweilige Darstellung besetzen die Akteure erwartbare Funktionen innerhalb eines umfassenden Handlungsgefüges. Diese Spielfunktionen halten das (unterrichts-)dramatische Geschehen in Gang. Figuren und Funktionen werden mit Charakteren erfüllt, Haupt- und Nebenrollen situativ besetzt (und umbesetzt). Die Unterrichtshandlung wird forciert, verschleppt, zum Stillstand gebracht. Bisweilen werden dramatische Konflikte herbeigeführt und gelöst. Monologe des in die Rolle des Hauptdarstellers gewechselten Regisseurs werden ertragen, unterbrochen oder schlichtweg ignoriert.

Schülerinnen und Schüler übernehmen diese Rollenangebote auf dem Hintergrund ihres Lebenszusammenhangs. Sie bewegen sich mit Leib und Seele im Raum und geben ihrer Rolle eine Lern- und Präsentationsgestalt. Das ist eben *ihr* Modus, der geformten Religion nach-zudenken.

Solch personales und kommunikatives Lernen erfordert von den Lernenden das Einklinken, Mitmachen, aber auch die genaue Beobachtung. Es nötigt sie, „Theaterzuschauer“ und „Theoretiker“ in einem zu sein.

Zunächst jedoch besteht die Rolle der Lehrperson vor allem darin, einen Gegenstand einzuspielen, der religiös zu lernen geben soll. Dieser Gegenstand hat mit der Religion der Lehrenden zu tun, ist aber nicht mit ihr identisch. Der Unterrichtsgegenstand repräsentiert diese seine Religion auf besondere Weise. An diesem Gegenstand vermag – den gelingenden Fall vorausgesetzt – die Lehrperson zu zeigen, wie ihre von vielen anderen Christenmenschen geteilte Religion aussieht und wie sie sich im Leben auswirkt. Dieses methodisch kontrollierte Aufzeigen nimmt sie als Lehrperson vor, nicht etwa als Privatperson. Die Pointe des konfessionellen Religionsunterrichts besteht aber gerade darin, dass sich die von der Lehrperson *gelehrte* Religion auch und gerade auf die von der Privatperson *gelebte* Religion bezieht.

Als personaler Repräsentant der eigenen Religion hat der Lehrer, die Lehrerin das eigene Unterrichtsszenario pädagogisch zu verantworten und religionspädagogisch angemessen zu inszenieren. Das Ausfüllen der Lehrer-Rolle besteht darin, für jeweils ein Stück evangelischer Religion der Lerngruppe Erschließungsformen anzubieten, die es ihr ermöglichen, dessen Wirkweisen für sich im freien Zugriff aufzuschließen. An der Art und Weise seines Gegenstandsbezugs können die Lernenden dann ablesen, was es mit dieser Religion auf sich hat. Die Konfession der Religionslehrerin hat für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Vergewisserungsfunktion, macht sie doch ihre/seine Perspektive kenntlich, ihren Platz, den sie im religiösen Raum einnimmt.

Wird dagegen das inszenatorische Handeln zum Selbstzweck, z. B. durch die Selbstinszenierung des Lehrers oder der Lehrerin, dann kommt diese Verweisfunktion zum Erliegen. Die Professionalität (latein.: *professio* – wörtl.: öffentliches Bekenntnis), der die Lehrperson in ihrer eigenen Rolle Gestalt verleiht, kommt

vielmehr zum Ausdruck im reflektierten Umgang mit und im Eröffnen von angemessenen Zugängen zu ihrer Religion.

Sie ist unterrichtlich *präsent*, indem sie die Religion, der sie sich als Person in besonderer Weise verbunden weiß, auf der öffentlichen Bühne des Unterrichts bewegend in Szene setzt. Eine gekonnte Unterrichtsinszenierung erfordert also eine professionelle „Teilheitlichkeit“, eine Selbstbewahrung in Formen. Für die Requisiten (Methoden, Medien) und die dramatische Vorlage (Unterrichtsstoff) ist der Unterrichtende verantwortlich, für die Lernziele nur bedingt und für die Inhalte nur insofern, als er der Urheber des szenischen Arrangements ist, innerhalb dessen sich ein vorgegebener Stoff prozesshaft als Inhalt konstituiert.

Versteckt sich der Spieler hinter einer unpassenden Maske, geht dem Lernprozess das Minimum an Wiedererkennbarkeit verloren. Geht der Spieler jedoch konturlos in seiner Rolle auf, wird er zum Selbstdarsteller. Erst die Balance von Nähe und Distanz zwischen Person und gespielter Figur führt zu überzeugenden Darstellungen.

5. Der somatische Ort: Evangelische Religion ist auf leibliche Gestaltung aus.

Um die „Praxis des Evangeliums“ (Ernst Lange) unterrichtlich zu erschließen, muss man ihre Räume aufsuchen, sie begehen und sie gemeinsam rekonstruieren. Diese Forderung bezieht sich nicht nur die authentischen *Behältnisse* – etwa Kirchengebäude oder Friedhöfe oder all die säkularen Räumlichkeiten wie die Banken-Tempel, Kino-Paläste und Einkaufs-Paradiese – diese Forderung zielt ebenso auf die Ebene der *Verhältnisse*. Lernen ist immer in bestimmter Weise leiblich situiert: Ein Klassenraum erscheint von der Tafel aus anders als von der letzten Bank, ein Gebet erzeugt in einer Kapelle andere Resonanzen als in einer nüchternen Schul-Aula, und ein Kunstbild wirkt in einem Museum authentischer als auf einem schmucklosen Arbeitsblatt.

Die Frage danach, *wer* ich bin, korreliert demnach eng mit der Frage, *wo* ich bin: „Ich arbeite bei VW“ oder „Ich bin bei der Kirche und komme aus Göttingen“. Jeder Akteur ist mitdefiniert durch seine Sicht von dem Platz aus, den er einnimmt. Platz-Verweise sind insofern spielentscheidend, als sie die Betroffenen um alle ihre Interaktionschancen bringen. Es ist nur konsequent, wenn diese dann nicht emotionslos hingenommen werden können.

Menschen ohne identifizierbaren Platz laufen Gefahr, ihre sozialen Perspektiven einzubüßen. Diese Erfahrung verbindet heutige Wohnungslose mit dem lukanischen Jesus, dem schon als Ungeborener „kein Raum in der Herberge“ gewährt wurde (Lk 2, 17). Und der auch in der Folgezeit eines dauerhaften Platzes entbehrte, „wo er sein Haupt hinlegen“ konnte (Lk 9, 58; Mt 8, 20). Der Habitus bestimmt das Habitat – dies eine der zentralen Grundannahmen der Soziologie Pierre Bourdieus.¹³

Jede und jeder realisiert von seinem derzeitigen Platz aus den sich darbietenden Lern-Raum in anderer Weise. Der momentane Platz ist bestimmt durch die eigene Perspektive, die eigene Gestimmtheit und die eigenen Biographie. Perspektiven schaffen Differenzen: „*Meine* Sicht ist nicht *deine* Sicht. Sie kann es auch gar nicht sein, weil du z. Zt. anders platziert bist.“

Auch und gerade im Bereich der Religion erfolgt die Wahrnehmung von Unterrichtsgegenständen immer aus einem bestimmten Blickwinkel heraus. Dieser Blickwinkel ist so beschaffen und begrenzt, wie die leibliche und soziale Ausstattung des Einzelnen individuell ist. Um die eigene Perspektive, den eigenen Ort wechseln zu können, muss die Stellung im Raum verlassen werden. Erst Bewegung sorgt für neue Einsichten – eines der elementaren Lernziele des Bibliodramas.

Im Bibliodrama wird damit ernst gemacht, dass jede Geste, jede Körperhaltung und jede Bewegung Räume entstehen lässt, die „Sinn machen“. Im Nachspielen biblischer Sujets wird der leibliche Ausdruck zum hermeneutischen Kriterium. Durch Positionierung und Verlagerung können Textrelationen moduliert werden, Auftritte und Abgänge halten Inhalte im Vollzug präsent. Im biblischen Texttheater verschränken sich lebensweltliche Erfahrung und biblischer Text im Modus theatraler Vergegenwärtigung. Die Akteure fingieren einen szenischen Raum und spielen sich in verschiedenen Rollen in einen Referenztext ein. Dieser vermittelt sich den Spielenden über die leibliche Darstellung. Sie begeben sich auf Zeit und unter kontrollierten Bedingungen unterrichtlichen Probehandelns in die – zunächst fremde – Textwelt hinein. Das Sujet wird also zeitlich und räumlich gedehnt, um es sich in dieser Gestalt anzueignen.

Wichtig erscheint mir jedoch, hierbei Reflexion und Präsentation enger als oft praktiziert aufeinander zu beziehen. Andernfalls kann das Ganze leicht umkippen in eine bössartige Gefühligkeit, der ihr Stimulus letztlich gleichgültig ist. Die Differenz zwischen dem Wort Gottes und der Inszenierung seiner Weitergabe muss diskursiv präsent gehalten werden. Ebenso die Differenz zwischen authentischer religiöser Praxis und pädagogischer Formgebung. Verschwimmen diese Konturen – etwa unter dem Vorzeichen einer übergriffigen Kreativität oder einer falsch verstandenen Handlungsorientierung –, dann mutiert Unterricht schnell in Psychokitsch oder religiöse Folklore. Muslimische Gebetsgesten mal eben nachzuspielen hat mit interreligiösem Dialog ebenso wenig zu tun wie die Reduktion eines Klage-Psalms auf die Frage „Wie habt ihr euch dabei gefühlt?“ mit einer leib-räumlichen Erschließung.¹⁴

4. Schluss

Die szenische Ausdehnung des Unterrichts ist wichtig für den Religionsunterricht, weil sich die Praxis des Evangeliums nicht auf abstrakte Einsichten und Bewusstseinsphänomene beschränkt. Ob man dies nun mit der Vokabel „Performativer Religionsunterricht“ belegt, ist demgegenüber relativ unwichtig. Wohl aber müssen wir in Zukunft – wollen wir dem gesteigertem ästhetischen Bewusstsein unserer Schülerinnen und Schüler *und* der Eigenart unserer religiösen Gegenstände gerecht werden – der Gestaltqualität und der Theatralität unseres Tuns mehr Bedeutung zumessen. Dadurch wird ins Bewusstsein gehoben, dass nur dargestellte, d. h. räumlich wahrnehmbare und leiblich vermittelte Inhalte als bedeutsam erkannt und moduliert werden können. Methoden sind so gesehen immer *tätige Formen*. Sie bieten den Rahmen, in dem aus dem Gegenstand ein Inhalt, aus der Partitur eine Performance, aus dem Text ein Lernstück wird. Inhalte, auch und gerade religiöse Inhalte, gibt es nicht ohne die

sie bergenden Formen. Es gibt sie nur performativ – *per formam*. Lehrende und Lernende können so gesehen nicht *nicht* inszenieren. Wohl aber können sie ihr Lehrstück gut oder weniger gut in Szene setzen.

Anmerkungen

1. Z. B. Chr. Bizer: Liturgik und Didaktik. In: Jahrbuch Religionspädagogik (JRP) Bd. 5 (1988). Neukirchen-Vluyn 1989, 83-111 (86).
2. E. Bentley: Das lebendige Drama. Eine elementare Dramaturgie. Hannover 1967 [*The Life of the Drama*. London 1965], 149.
3. W. Iser: Fingieren als anthropologische Dimension der Literatur. Konstanz 1990. Ders.: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt/M. 1993; Ders.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München 1994⁴ [1976].
4. H. Linke: Drama und Theater. In: I. Glier (Hg.): Reimpaargedichte, Drama, Prosa. Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bd. III/2 (1987); S. 153-233 (156).
5. Diesen programmatischen Titel stellte Biehl über seine beiden ersten Symbol-Bücher: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Neukirchen-Vluyn 1989 u. Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik. Neukirchen-Vluyn 1993.
6. R. Englerts Resümee „Performativer Religionsunterricht!?“ Anmerkungen zu den Aufsätzen von Schmid, Dressler und Scherberth“ (in rhs 1/2002, 32-36) greift zu kurz, wenn er „die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze“ auf die Formel eines „erfahrungseröffnenden Lernens“ bringt (32). Performances lassen nicht einfach nur „handlungsorientiert“ die Schüler etwas in Erfahrung bringen; sie erschöpfen sich auch nicht in der Forderung nach „experimentelle(n) Zugänge(n)“. Das *Zeigen* und *Anschauen* von Religion ist mehr als nur eine schülernahe Reaktion auf den sog. „Traditionsabbruch“. Die für das Performative typische Balance zwischen tentativer Präsentation und Für-wahr-Nehmen gibt immer auch zu denken und zu deuten.
7. Hier ist v. a. M. Meyer-Blancks kleine, aber einflussreiche Schrift 'Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik' (Hannover 1995) zu nennen, die mittlerweile in einer zweiten, überarbeiteten und erweiterten Auflage vorliegt (Rheinbach 2002). Diese Impulse wurden aufgenommen und didaktisch fortgeführt u. a. in B. Dressler / M. Meyer-Blanck (Hgg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik. Münster 1998; B. Dressler (Hg.): Religion zeigen. Zeichendidaktische Entwürfe. Loccum 2002; Th. Klie: Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie. Gütersloh 2003, 397 ff.
8. Vgl. B. Beuscher: Positives Paradox. Entwurf einer neostrukturalistischen Religionspädagogik. Wien 1993; B. Beuscher / D. Zilleßen: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998. Zu den unterrichtspraktischen Konsequenzen vgl. das von D. Zilleßen und U. Gerber besorgte Religionsbuch: Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar. Frankfurt/M. 1997.
9. V. a. Chr. Bizer: Die Heilige Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Ein religionspädagogischer Gedankengang. In JRP Bd. 8, Neukirchen-Vluyn 1992, 115-138; ders.: Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltung von Religion. Göttingen 1995. – In diesem Zusammenhang sind auch zu nennen die Bizer-Schüler/in H. - M. Gutmann (Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum „Opfer“. Göttingen 1996; ders.: Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur. Gütersloh 1998) und I. Scherberth (Glauben lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie. Stuttgart 1998; dies.: Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120. rhs 1/2002, 20-31).
10. WA 13, 686, 9f: 1524/26.
11. WA 10/I:2, 48, 5-7: Adventspostille (1522).
12. WA 4, 9, 18 f.: 1513/16.
13. P. Bourdieu: Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wenz (Hg.): Stadt-Räume. Frankfurt, New York 1991, 25-34 (32).
14. Kritisch zur vorschnellen Überwindung von Fremdheit durch Identifikationsangebote äußern sich auch H.-G. Heimbrock: Identifikation oder Differenz. Wie weit kommt man in den Mokassins eines Fremden? In Ders. (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim 1998, 112-129. u. D. Zilleßen: Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreligionen. In: Der Evangelische Erzieher 43/1991, 564-571.

Bärbel Husmann

„Auf den heiligen Stephanus“ Märtyrer in der Werbung

Stephan, Stephanie, das sind immer noch beliebte Vornamen, nicht nur in katholischen Elternhäusern. Seit dem frühen Mittelalter ist der Name besonders verbreitet durch die Verehrung des „Heiligen Stephanus“, in der katholischen Tradition ein Erzmärtyrer, dessen Leiden und Sterben schon früh auf Gemälden dargestellt wurde (1442, Altar Maulbronn in der Staatsgalerie Stuttgart). Der Wiener Dom, dessen Baugeschichte auf das 12. Jahrhundert zurückgeht, wurde vermutlich bereits 1147 dem hl. Stephan, dem Patron des Bistums Passau, geweiht. Die Verehrung des Stephanus markiert den Beginn der Märtyrerverehrung, die in der Alten Kirche der Heiligenverehrung voranging: Man beging den Todestag des Märtyrers als seinen himmlischen Geburtstag. Erst seit 993 n.Chr. wurde ein

regelrechtes Heiligsprechungsverfahren üblich. Jeder Heilige hat im liturgischen Kalender einen Tag, an dem

während der Messe seiner gedacht werden kann. Der Gedenktag des Stephanus ist der 26. Dezember, der

auch durch das *Calendarium Romanum* von 1970, das die Heiligengedenktage auf 63 „gebotene“ Gedenktage reduzierte, bestätigt wurde. Dogmatisch unterscheidet man bereits seit 787 n.Chr. zwischen *latría* (Anbetung), die nur Gott vorbehalten ist, und *dulia* (Verehrung), die den Heiligen gebührt; diese Unterscheidung ist in der Volksfrömmigkeit jedoch nicht immer durchgehalten.

„Kommen Sie auch zum Stephanus-Steinigen?“, fragte mich 1998 ein Oberstufenschüler kurz vor Beginn der Weihnachtsferien. Mein verduztetes Gesicht verriet ihm, dass ich nicht wusste, wovon die Rede war: Es gehört zu den münsterländischen Bräuchen, sich am zweiten Weih-



Foto: Bärbel Husmann

nachtstag in der Kneipe zu versammeln und den zurückliegenden Weihnachtsstress „ordentlich zu begießen“. Dieses kollektive, durch Brauchtum sanktionierte Betrinken heißt im Volksmund „Stephanus-Steinigen“. Meine Antwort auf die gestellte Frage lautete – aus verschiedenen Gründen – Nein.

Pünktlich nach Heiligabend 2002 wurden von einer Brauerei sämtliche Bushaltestellen in und um Münster mit einer Werbung plakatiert, die einige Steine, ein Glas Bier und den Schriftzug enthielt „Auf den heiligen Stephanus“. Eine Aufforderung zum „Steinewerfen“? Ein Aufruf zum Biertrinken? Prosit? Fortgesetzt wurde diese Initialwerbung mit kleinen Anzeigen in der Lokalzeitung, die künftig wöchentlich am Samstag erschienen, und ebenso wie die Stephanus-Werbung mit doppelten Bedeutungen aus dem christlichen Bereich spielten.

Die hier vorgestellten Unterrichtsbausteine sind als Anregungen für den 10. bis 12. Jahrgang gedacht. Sie sind das Ergebnis einer Beschäftigung mit dieser Werbeaktion, die auf vielfältige Weise befremden, belustigen, anregen (vielleicht auch aufregen) und neugierig machen kann. Das Material spannt einen weiten Bogen zwischen der biblischen Überlieferung in der Apostelgeschichte, über weitere Legendenbildung, über die katholische Märtyrer- bzw. Heiligenvereh-

nung bis hin zur Ingebrauchnahme religiös-volkstümlicher Tradition in der Werbung. Mit dem Wort „Ingebrauchnahme“ ist bewusst eine wertneutrale Formulierung gewählt, denn es kann im Religionsunterricht nicht darum gehen, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtseinheit die Position des fiktiven Sozialarbeiters aus M5 teilen. Werbung, auch die Stephanus-Bier-Werbung, „funktioniert“, weil sie sich religiös-volkstümlicher Traditionen bedient, die (noch) virulent sind, weil sie etwas kommuniziert, auf das die Kunden ansprechbar sind – und nicht: obwohl sie unter Umständen religiöse Gefühle ihrer Kunden verletzt. Religionslehrerinnen und Religionslehrer wären im Übrigen nicht gut beraten, instrumentalisierten sie Werbung ausschließlich dazu, aufzudecken, dass Werbung lügt und verführt (welche Verführung hätte nicht auch eine lustvolle Seite!) oder dass Werbung als Protagonistin der Alltagskultur in Bezug auf die Sinnfrage der Religion den Rang abgelaufen hat.¹ Durch die vorgestellten Unterrichtsbausteine soll vielmehr ein Diskussionsfeld eröffnet werden, das eine vorschnelle Beurteilung der Stephanus-Bier-Werbung als „cool“ oder auch als „unmöglich“ verhindert und zunächst einmal im Sinne einer produktiven Verlangsamung eine Auseinandersetzung sowohl mit der Gestalt des Stephanus und seiner kirchlichen Wirkungsgeschichte als auch mit einer

Position, die die Werbung sehr kritisch sieht, ermöglicht.

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich einfühlen in die Situation des Erzmärtyrers Stephanus
- Entdeckungen machen zu ihrem eigenen Vornamen
- sich mit der Vorbildfunktion von Namenspatronen/Märtyrern auseinandersetzen
- sich mit der Doppelbödigkeit von Werbeaussagen befassen
- die Ingebrauchnahme christlicher Traditionselemente für Werbezwecke kritisch reflektieren
- die Bedeutung der Gemeinschaft für Prozeduren des „Außer-sich-Gerats“ reflektieren
- sich mit Kritik an religiösen Elementen in der Werbung auseinandersetzen
- eine eigene Position dazu finden
- das Für und Wider kirchlich institutionalisierter Heiligenverehrung diskutieren.

Die Namen in M5 sind frei erfunden. Empfohlen wird das durchgängige Führen eines Heftes oder das Erstellen eines Portfolios.

Anmerkungen

1. Zur Kritik an solcherart Verkürzungen vgl. vor allem die Kapitel „Grundlagen“ und „Zur Kultur der Religion in der Werbung“ von Andreas Mertin in: Andreas Mertin/Hartmut Futterlieb: Werbung als Thema des Religionsunterrichts, Göttingen 2001, 9-37.

Apg 7,54 - 60 Steinigung des Stephanus

M 1

1. *Erstellt in Gruppenarbeit (zu viert oder fünft) ein Standbild zur Steinigung des Stephanus!*
2. *Verharrt eine Minute in dem „eingefrorenen“ Bild, während eure Mitschülerinnen und Mitschüler das Standbild betrachten. In dieser Minute soll nicht geredet werden, es kann jedoch das Standbild fotografiert werden.*
3. *Löst das Standbild auf und gebt jeder ein kurzes Statement ab, was ihr beim Betrachten bzw. in der Rolle empfunden habt.*

Stephanus – Heiliger und Namenspatron

Stephan, Stephanie: 26. Dezember

Darstellung

bei der Steinigung oder als Diakon mit Palme und Evangelienbuch

Schutzpatron

der Pferde und des Viehs, der Kutscher, Pferdeknechte, Maurer, Schneider, Weber und Zimmerleute, ferner vieler Städte, z.B. Wien

Helfer

für einen guten Tod

Stephan lebte als Grieche in Jerusalem und schloss sich den ersten Christen an. Bei ihnen war er sehr angesehen und hatte auch engen Kontakt mit den Aposteln. Mit großer Begeisterung verkündete er die Frohbotschaft von Jesus und konnte viele Juden zum christlichen Glauben bekehren. Das missfiel den gläubigen Juden. Sie verklagten ihn beim Hohen Rat und beschuldigten ihn: Er hat Gott beleidigt!

Das war ein sehr schwerwiegender Vorwurf. Wie sollte er sich dagegen verteidigen? Stephanus hielt vor dem Gericht eine große Verteidigungsrede und rief: „Ich sehe den Himmel offen und den Menschen-

sohn zur Rechten Gottes stehen.“ Damit erregte er den Zorn seiner Feinde noch mehr. Sie schrien: „Das ist Gotteslästerung! Er hat die Todesstrafe verdient!“

So wurde Stephanus vom Volk gesteinigt. Er aber verzieh seinen Feinden und bat Gott: „Herr, rechne ihnen diese Sünde nicht an!“

Man weiß nicht, wo sich die Gebeine des tapferen Stephanus befinden. Die Christen verehrten diesen Heiligen aber auch ohne Grab und weihten ihm viele Kapellen und Kirchen. Auch Bischofskirchen wurden zu seiner Ehre errichtet, z.B. der Dom von Passau, Wien und Budapest. In Ungarn trugen viele Könige seinen Namen.

Seit früher Zeit wird St. Stephan auch bei uns sehr verehrt. In Westfalen beschenkte man die Armen mit dem „Stephansbrot“ und gab den Tieren geweihtes Salz und Wasser ins Futter.

Da Stephanus überall als Pferdepatron verehrt wurde, wurde der Stephanstag zu einem Pferdefest. Noch heute werden an vielen Orten nach einem feierlichen Gottesdienst die festlich geschmückten Pferde vom Priester gesegnet.

Quelle: Albert Bichler, Das Kinderbuch der Heiligen und Namenspatrone, Würzburg 1999, S. 129

1. *Vergleiche die Legende deines eigenen „Namenspatrons“ mit der oben stehenden Stephanus-Legende. Benutze dazu Heiligenlexika oder recherchiere im Internet, zum Beispiel unter „www.heiligenlexikon.de“. Gibt es Gemeinsamkeiten?*
2. *Schreibe in jeweils drei Sätzen auf, was dich am Leben und Sterben deines „Namenspatrons“ oder des Stephanus beeindruckt oder was du vorbildhaft findest und was für dich befremdlich ist.*

Münsterländische Volkskunde: „Stephanus steinigen“

Am Stephanustage besucht man überall gern die Wirtschaften, sei es, um Unterhaltung zu finden oder auch, um, wie man sagt, „Stephanus zu steinigen“. Früher wurde bei dieser Gelegenheit oft reichlich getrunken, so dass der Tag den Namen „Supstefen“¹ erhielt. Von Mesum macht man am Stephanus-

tage gern einen Gang nach Elte. Anderswo hat man für das Kneipen an diesem Tage den Ausdruck: „Sün-te Steffen up de Tunne kloppen“².

¹ Hochdeutsch: Sauf-Stephanus

² Hochdeutsch: An Sankt Stephanus auf die Pauke hauen (wörtlich: auf die Tonne kloppen)

Quelle: Hermann Reckels: Volkskunde des Kreises Steinfurt. Heimatbuch des Kreises Steinfurt 1932, Selbstverlag des Kreises Steinfurt, S. 220.

1. *Vergleiche die historische Stephanus-Steinigung (Apg 6,8 - 7,60) mit dem münsterländischen Ritual am zweiten Weihnachtstag. Du kannst dabei folgende Fragen zur Hilfe nehmen: Wer ist an der „Steinigung“ beteiligt? Was geht ihr voraus? Welche Rolle spielt es, dass die „Steinigung“ gemeinschaftlich vollzogen wird? Was sind die Folgen der „Steinigung“? Wer ist das Opfer? Welche Bedeutung hat der Zeitpunkt der „Steinigung“?*
2. *Stelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus und entwickle eine Hypothese, wie es zur Benennung dieses Rituals als „Stephanus-Steinigen“ gekommen sein könnte.*

Heiligenverehrung: Quellentexte

Katechismus der Katholischen Kirche, München 1993:

828 Wenn die Kirche gewisse Gläubige *heiligspricht*, das heißt feierlich erklärt, dass diese die Tugenden heldenhaft geübt und in Treue zur Gnade Gottes gelebt haben, anerkennt die Kirche die Macht des Geistes der Heiligkeit, der in ihr ist. Sie stärkt die Hoffnung der Gläubigen, indem sie ihnen die Heiligen als Vorbilder und Fürsprecher gibt. „In den schwierigsten Situationen der Geschichte der Kirche standen am Ursprung der Erneuerung immer Heilige“ (CL 16,3), „Die geheime Quelle und das unfehlbare Maß der missionarischen Kraft der Kirche ist ihr Heiligkeit“ (CL 17,3).

2683 Die Zeugen, die uns in das Reich Gottes vorausgegangen sind, besonders die von der Kirche anerkannten „Heiligen“, wirken an der lebendigen Überlieferung des Gebetes durch das Vorbild ihres Lebens, die Weitergabe ihrer Schriften und durch ihr gegenwärtiges Beten mit. Sie betrachten Gott, loben ihn und sorgen unablässig für jene, die sie auf Erden zurückließen. Beim Eintritt in „die Freude ihres Herrn“ wurden sie „über vieles gesetzt“. Ihre Fürbitte ist ihr höchster Dienst an Gottes Ratschluss. Wir können und sollen sie bitten, für uns und für die ganze Welt einzutreten.

956 *Die Fürbitte der Heiligen.* „Denn dadurch, dass die, die im Himmel sind, inniger mit Christus vereint werden, festigen sie die ganze Kirche stärker in der Heiligkeit ... hören sie nicht auf, ... beim Vater für uns einzutreten, indem sie die Verdienste darbringen, die sie durch den einen Mittler zwischen Gott und den Menschen, Christus Jesus, auf Erden erworben haben ... Daher findet durch ihre brüderliche Sorge unsere Schwachheit reichste Hilfe“ (LG 49).

Das Augsburger Bekenntnis (Confessio Augustana) 1530:

Artikel. 21

Vom Dienst der Heiligen

Vom heiligen Dienst wird von dem Unseren so gelehrt, dass man der Heiligen gedenken soll, damit wir unseren Glauben stärken, wenn wir sehen, wie ihnen Gnade widerfahren und auch wie ihnen durch den Glauben geholfen worden ist; außerdem soll man sich an ihren guten Werken ein Beispiel nehmen, ein jeder in seinem Beruf... Aus der Hl. Schrift kann man aber nicht beweisen, dass man die Heiligen anrufen oder Hilfe bei ihnen suchen soll. „Denn es ist nur ein einziger Versöhner und Mittler gesetzt zwischen Gott und den Menschen, Jesus Christus“ (1. Tim 2,5). Er ist der einzige Heiland, der einzige Hohepriester, Gnadenstuhl und Fürsprecher vor Gott (Röm 8, 34). Und er allein hat zugesagt, dass er unser Gebet erhören will. Nach der Hl. Schrift ist das auch der höchste Gottesdienst, dass man diesen Jesus Christus in allen Nöten und Anliegen von Herzen sucht und anruft: „Wenn jemand sündigt, haben wir einen Fürsprecher bei Gott, der gerecht ist, Jesus“ (1. Joh 2, 1) usw.

Evangelischer Erwachsenenkatechismus, 62000:

Weil diese Gemeinschaft [der Heiligen] in der Verbindung mit dem auferstandenen Christus ihren Grund hat, wird sie auch durch den Tod nicht aufgehoben. So umgreift die Kirche als „Gemeinschaft der Heiligen“ alle, die zu Christus gehören, zu allen Zeiten und an allen Orten: die jetzt Lebenden und Entschlafenen, die schon in die ewige Gemeinschaft mit Christus gelangt sind. Unter ihnen gibt es Menschen, die in besonderer Weise etwas von der Art Christi ausstrahlen, deshalb Vorbilder im Glauben sind und als Beispiel der Gnade Gottes – als „Heilige“ – geehrt werden (vgl. CA 21).

1. *Schreibe für jeden der drei Texte auf, was jeweils unter „Heiligen“ verstanden wird, und verständige dich darüber mit deinem Nachbarn.*
2. *Ist es richtig, dass in den evangelischen Kirchen keine Heiligenbilder sind und keine Heiligenaltäre stehen? Diskutiert diese Frage in eurer Lerngruppe und versucht, auch die Argumente aus den drei Quellentexten in eure Diskussion mit einzubeziehen.*
3. *Schreibe dann deine eigene Meinung auf und begründe sie kurz.*

Ein Leserbrief

Sehr geehrte Damen und Herren im Vorstand der Firma R.,
es ist wohl nicht üblich, Leserbriefe zu Werbeanzeigen zu schreiben. In diesem Fall scheint es mir dennoch nötig.

Sie machen Werbung mit dem Erzmärtyrer Stephanus und verhöhnern damit das Opfer des Stephanus und seine Vorbildfunktion als jemand, der für seinen Glauben eingestanden ist, indem Sie ein profanes alkoholisches Getränk pseudoreligiös überhören. Dies gilt, auch wenn, wie ich wohl weiß, Ihre Werbung an münsterländisches Brauchtum anknüpft.

Sie befassen sich leider nicht mit der Wirklichkeit eines „Stephanus steinigenden“ Familienvaters am zweiten Weihnachtstag. Er sitzt, dazu fordert Ihr Werbeplakat auf, Bier trinkend in einer Kneipe statt bei seiner Familie. Und wenn er betrunken (oder auch nur angeheitert) zurückkehrt, so produziert er eine Wirklichkeit, die ich aus meiner Tätigkeit in der Familienhilfe gut kenne:

Tischgespräche ersterben, weil die restlichen Familienmitglieder die angeheiterte Stimmung des Vaters nicht teilen können;

Söhne nehmen sich an solchen Vätern ein Vorbild (und stürzen sich selbst und ihre Familien ins Unglück);

das Weihnachtsfest, eines unserer bedeutendsten christlichen Feste, wird verdorben.

Alkohol ist ein hochpotentes Suchtmittel. Dass es dennoch zu den legalen Drogen gehört und auch Werbung dafür nach dem Gesetz erlaubt ist, mag man bedauern. Dass es Menschen gibt, die damit so umgehen können, dass es nicht zu Alkoholmissbrauch und -sucht kommt, steht außer Frage. Deshalb ist Ihrer Firma in diesem Sinne rechtlich auch kein Vorwurf zu machen.

Wohl aber sollte die katholische Familie R. ihre Zustimmung zu dieser Art von Werbung für Ihr Produkt verweigern, die erstens den christlichen Erzmärtyrer für Werbezwecke missbraucht und die zweitens gerade an einem christlichen Feiertag zu einem familienfeindlichen Verhalten auffordert.

Mit freundlichen Grüßen
Manfred Brinkschulte

Stellt euch vor, ihr seid Mitglieder des Vorstandes der Brauerei und müsst euch in der nächsten Sitzung mit dem Brief des Sozialarbeiters Manfred Brinkschulte befassen. Es geht um die Frage, ob und wie der Brief beantwortet werden soll. Zieht dafür eine der Karten, überlegt euch, welche Position die jeweilige Person wohl vertreten wird, und stellt euch dann einander vor. Spielt die Sitzung durch, kommt dabei zu einem Ergebnis, stimmt über das Protokoll ab und nehmt euch dafür 20 min Zeit.

- Frau Deppe, 24 J., katholisch, Direktionsassistentin, protokolliert die Sitzung (Ergebnisprotokoll!)
- Herr Pagenstecher, 60 J., katholisch, Direktor, leitet die Sitzung, achtet auf die Zeit
- Herr Brandes, 44 J., katholisch, Produktionsleiter
- Frau Wattendorf, 30 J., evangelisch, Leiterin der Buchhaltung
- Herr Lindstrot, 52 J., katholisch, Vorsitzender des Betriebsrats
- Frau Elfers, 38 Jahre, konfessionslos, Öffentlichkeitsreferentin

Schreibe unabhängig von der Rolle, die du in dieser gespielten Sitzung hattest, einen eigenen Antwortbrief in dein Heft.

Religion in der Werbung

Augenfällig wird die Verbindung von Religion und Werbung ... vor allem dann, wenn die Werbung selbst explizit religiöse Stoffe aufgreift. Warum sie das tut, darüber gibt es unterschiedliche Meinungen. Jürgen Habermas hat schon Anfang der 70er Jahre vermutet, dass traditionalistische Weltbilder insbesondere im Rahmen der Legitimations- und Motivationskrise des Spätkapitalismus eine Rolle spielen. Im Rahmen dieser Krisenprozesse nutzt die Industrie sozusagen die Reste der legitimatorischen Kraft vergangener und vergehender Weltbilder für die eigenen Zwecke aus, freilich „verbraucht“ sie sie dabei auch: sie frisst sie auf. Unbestreitbar ist, dass im Rahmen der Werbung nahezu grenzenlos auf kulturelle Traditionsbestände zurückgegriffen wird, dass Werbung „der größte Plünderer der gesamten Welt- und Kunstgeschichte ist“. Was das aber für Folgen hat, darüber kann und muss gestritten werden. Zum einen ist darauf hinzuweisen, dass derartige Plünderungen in der Geschichte der Menschheit immer schon eine ambivalente Wirkung hatten: Sie zerstörten und bewahrten in einem. Während sie einerseits das Material seinem genuinen Kontext entrissen, bewahrten sie es zugleich auf. Jedes Museum war bis ins 20. Jahrhundert das Ergebnis derartiger Plünderungsakte, die die ursprüngliche Kultur zerstörten, um sie allgemein zugänglich zu machen. Man könnte ähnliches auch für das Problemfeld „Religion und Werbung“ behaupten, dass nämlich Überlieferungen, die die religiösen Institutionen nicht mehr an sich zu binden vermochten, frei floatierend wurden und daher von der Werbung aufgegriffen und so zugleich im öffentlichen Bewusstsein gehalten werden. Zudem ist auch zu bedenken, dass man nicht einerseits stolz darauf sein kann, dass etwa Luthers Sprachkraft die deutsche Sprachkultur geprägt hat oder dass über nahezu tausend Jahre das Christentum die Kultur fast exklusiv geprägt hat, und sich andererseits darüber wundern, dass derartige Prägungen ihre Spuren auch in der Werbung hinterlassen. Verwunderlich wäre da doch schon eher, wenn die Werbung *nicht* auf religiöse Ausdrucksformen zurückgreifen würde. Religiöse Ausdrucksformen in Sprache und Bild, das zumindest kann gesagt werden, sind deshalb auch bevorzugte Materialien der Werbung, weil sie in unserer Gesellschaft immer noch einen so extrem hohen Bekanntheitsgrad haben. Und gerade aus diesem Grunde ist es auch interessant zu untersuchen,

welche Stoffe in der Werbung Verwendung finden. (...) Es gibt eine Art bedingten Reflex, mit dem Theologen kritisch auf Werbung reagieren, so als ob sie Exklusivvertreter für bestimmte Sprach-, Bild- und Gedankenformen wären. Stellvertretend für viele andere greife ich die kritische Auseinandersetzung mit Werbung heraus, die die Theologen Sven Howoldt und Wilhelm Schwendemann unter der Überschrift „Werbung – Religion – Ethik“ vorgelegt haben (in: *medien praktisch* 4/97, 51-55). Im schon fast klassisch gewordenen Alt-68er-Jargon wird nicht nur jede Bezugnahme auf Religion in der Werbung verurteilt, sondern die gesamte Werbung als Lüge denunziert: „Werbung eröffnet einen Horizont, der die materiale Dimension des Produkts transzendiert. Diese Transzendenz ist aber keine echte, sondern nur Blendwerk, denn sie dient der Überhöhung des vermeintlichen Gebrauchswertes. Um diesen Gebrauchswert herum wird ein Lifestyle mit einem entsprechenden Symbolinventar inszeniert. Die Symbole werden dabei hemmungslos instrumentalisiert, gleichen sich dem Warencharakter an und werden selbst zur Ware. Damit Ambiente, Produkt, Lifestyle stimmig aufeinander bezogen bleiben, muss Werbung zum Ereignis mutieren und inszeniert werden ... Diese Art Kommunikation wirkt wie ein Vampir, alles wird aufgesogen und für eigene Interessen dienstbar gemacht. Das kulturelle Erbe einer Gesellschaft wird aufgegriffen und jeweils neu arrangiert. Dabei werden die kulturellen Traditionen Europas und Amerikas für die Beeinflussung der Käuferschichten ausgebeutet.“ Nach Meinung von Howoldt und Schwendemann sind die Folgelasten erschreckend: „Mit religiös besetzten Symbolen und Bildern, die oft nicht mehr vollständig verstanden werden, wird gespielt. Neue Identifikationsmuster werden munter montiert, so dass eine Patchwork-Identität entsteht, die ständig neu ist und keine Vergangenheit mehr kennt.“

Die Patchwork-Identität, die die Gegenwart auszeichnet, ist demnach nicht ein Produkt komplexer gesellschaftlicher Prozesse, sondern das Ergebnis einer verwerflichen Handlungsweise der Werbewirtschaft, welche hehre kulturelle Werte für den schnöden Mammon missbraucht. Das dürfte der Werbeindustrie nun mehr Macht zusprechen, als dieser zukommt.

(Andreas Mertin)

Quelle: Andreas Mertin: Samson interpretiert Genesis 1. Die Kultur der Religion in der Werbung, in: Thomas Klie (Hg.): *Spiegelflächen. Phänomenologie – Religionspädagogik – Werbung*, Münster/Hamburg/London 1999, S. 125-159 (137f.;144f.)

1. Was würde Andreas Mertin zur Verwendung des Stephanus-Motivs in der Bierwerbung sagen? Tauscht euch in einer Dreier- bis Fünfergruppe zu dieser Frage aus und überlegt euch, ob ihr selbst Mertins Meinung teilt.
2. Was würden Sven Howoldt und Wilhelm Schwendemann, die im Text von Mertin zitiert werden, zur Verwendung des Stephanus-Motivs in der Bierwerbung sagen? Tauscht euch in einer Dreier- bis Fünfergruppe zu dieser Frage aus und überlegt euch, ob ihr selbst diese Meinung teilt.

Steffen Marklein

„Das letzte Kapitel im Leben des Joh. Heinr. B.“

Mediendidaktischer Entwurf zu einem Bild von Carl Meyer-Arneke

Zur Bildästhetik

Ein wichtiger Gesichtspunkt eines guten Unterrichtsmediums ist nicht nur seine inhaltliche Thematik, sondern auch seine ästhetische Wirkung. Viele Bilder werden Schülerinnen und Schülern in kleinen Schulbuchdarstellungen präsentiert (1) oder in ungünstig abgedunkelten Räumen mit Overheadprojektoren zur Betrachtung vorgestellt. Insbesondere im Bereich der darstellenden und bildenden Kunst sollte auf gute Reproduktionen, ja wenn möglich auf Originale zurückgegriffen werden. Die kirchenpädagogischen Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass durch die unmittelbare Begegnung mit Bildern, Reliefs u.ä. ein Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn zu erzielen ist, der nicht allein von der künstlerischen Qualität eines Bildes oder Gemäldes abhängig ist. Die Begegnung selbst hat eine sinn- und erlebnisstiftende Funktion.

Allerdings ist auch die Arbeit mit Originalen oder hochwertigen Reproduktionen nicht ohne Probleme. Auch diese müssen angemessen und wirkungsvoll präsentiert werden. Die Lichtverhältnisse eines Raumes, die Größe des Bildes u.a.m. müssen stimmen. Doch nicht zuletzt die erforderliche „Sehgeduld“ (2), die in einer Zeit der bewegten Bilder (Fernsehen, Computer u.a.) gestärkt und gefördert werden sollte, findet in einer ästhetisch anspruchsvollen Form einen wichtigen Halt.

Sollen Bilder mehr als digitale Informationsträger sein, so ist ihre ästhetische Wirkung grundlegender Bestandteil ihrer Botschaft.

Daher gilt: Besucht Ausstellungen, Kirchen, Museen und tretet ein in die lebendige Begegnung mit Bild oder Skulptur!

Zur Bildwahrnehmung

Das Bild von Carl Meyer-Arneke „Das letzte Kapitel im Leben des Joh. Heinr. B.“ (1985, Öl, 26cm x 81cm) stellt einen alten hageren Mann dar. Er sitzt auf einem gepolsterten Stuhl vor einem Tisch. Mit seinen dünnen Händen zerreißt er Bilder, die er vor sich auf dem Tisch ablegt. Der Blick des Mannes, dessen graue Haare ausgedünnt sind, ist starr auf den Betrachter gerichtet. Der Mundwinkel fällt nach unten, die Augen besitzen tiefe dunkle Ränder, Altersfalten zeichnen die Haut. Durch das von rechts einfallende Licht liegt die linke Gesichtshälfte fast vollständig im Dunkeln. Dicht hinter dem Stuhl befindet sich eine Wand, was durch den Schatten des Kopfes erkennbar wird. Die dunklen Hauptfarben des Bildes reichen von Schwarz, Dunkelblau und Grau bis hin zu Braun und Türkis. Hell wirken das blassrosa Gesicht und die gleichfarbigen Hände – ein halbzerrissenes Bild haltend – sowie das weiße Hemd mit der schmalgebundenen Krawatte.

Das Bild erscheint links abgeschnitten. Tisch und Stuhl enden stumpf am Bildrand, was die ohnehin bestehende Enge des Bildes verstärkt. Nach vorn scheint der Tisch etwas zu kippen, so dass die darauffliegenden zerrissenen Bilder teilweise als Fotos erkennbar sind.

Zur Bildinterpretation

Die Aufmerksamkeit des Betrachters richtet sich zunächst auf die die Bilder zerreienden Hände. Monoton scheint ein Bild nach dem anderen zerrissen und abgelegt zu werden. Wie ein Papierhaufen für ein Feuer liegen die Bilder auf dem Tisch: Verschwommene Familien-

bilder, ein Bild einer Frau, Bilder von Kindern deuten an, dass es sich um Fotos aus der eigenen Lebens- und Familiengeschichte handeln könnte. Der zunächst nach unten gelenkte Blick des Betrachtenden schaut danach in ein starres, verbittertes Gesicht eines alten Mannes, der stumm sein Tun verrichtet. Die im Dunkel liegende Gesichtshälfte verharrt ungerührt im Schatten, ja so, als ob der „Schatten des Todes“ bereits über diesem Leben liegt oder nach ihm zu greifen versucht.

Die blassen Farben des Gesichts und der Hände verstärken diesen Eindruck, der im Ganzen von einer düsteren, depressiven Stimmung geprägt ist.

Auffällig bleiben, trotz der herabhängenden Schultern, die aufrechte Sitzhaltung und die Kleidung des Mannes. Er trägt unter seiner Anzugsjacke eine gut gebundene Krawatte und ein weißes Hemd. Haltung und Würde bewahrend wird dies vom bisweilen streng wirkenden Blick des alten Mannes unterstrichen. Verborgen unter dieser Strenge liegt möglicherweise ein Herz, das trotz langer Zeit noch immer seine Tränen im Stillen vergießt, wartend auf neue Sprache und Trost.

Zum Bildeinsatz im Religionsunterricht

Das Bild beinhaltet u.a. drei Themenfelder:

- Vom Tod im Leben
- Von der Würde des alten Menschen
- Von der Geschichtlichkeit des Lebens

Nach den Rahmenrichtlinien der Klasse 9 und 10 lässt sich das Bild einsetzen im Leitthema: Leben und Tod. Hierin geht es u.a. um den Zusammenhang von

Lebenssinn und Lebenswirklichkeit. Existenzielle Grunderfahrungen wie Tod, Angst und Einsamkeit können mit dem christlichen Glaubensverständnis von Tod und Leben konfrontiert werden. Die Bereitschaft von Jugendlichen, über das Thema: Leben und Tod sowie die damit verbundene Sinnfrage zu sprechen, ist in dieser Altersstufe groß. Der Einsatz des Bildes in unteren Jahrgangsstufen oder im Konfirmandenunterricht sollte nur dann erfolgen, wenn die Lerngruppe dem/der Unterrichtenden gut vertraut ist. Voraussetzung für ein vertieftes Verständnis des Bildes ist ein gewisses Maß an eigener, selbsterworbener Lebenserfahrung in der Begegnung und einem daraus entstandenen Umgang mit älteren Menschen.

Der vorliegende Unterrichtsentwurf zielt auf eine intensive Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit den existenziellen Themen des Bildes. Sie sollen eigene Lebenserfahrungen einzeichnen in den größeren Zusammenhang der Lebensthemen, die sie im vorliegenden Bild entdecken. In der Begegnung von Bild und biblischer Überlieferung finden sie eine Sprache, die die Erzählbarkeit eigener und fremder Lebensgeschichten ermöglicht und initiiert.

Unterrichtsskizze

Ein möglicher Unterrichtsentwurf in 4 Schritten:

1. Schritt: Bilder des Lebens wahrnehmen und entdecken

Aus einer großen Zeitungsbildersammlung, die im Raum ausgelegt ist, sucht sich jede Schülerin, jeder Schüler vier Bilder aus, die ihn/sie ansprechen, nachdenklich machen oder berühren. Anschließend ordnen sie ihre Bilder und stellen sich ihre Auswahl jeweils zu zweit gegenseitig vor.

Anschließend werden sie aufgefordert, ihre Bilder nach und nach zu zerreißen und vorsichtig in einen eigenen DIN A4-Umschlag zu legen. Den Umschlag sollen sie sorgfältig aufbewahren. Ein Klassengespräch über ihr Erleben schließt sich an.

2. Schritt: Bildbetrachtung

Das Bild „Das letzte Kapitel im Leben des Joh. Heinr. B.“ wird als Folie in zwei



Carl Meyer-Arneck „Das letzte Kapitel im Leben des Joh. Heinr. B.“ 1985, Öl, 26cm x 81cm, Privatbesitz (Foto: S. Marklein)

oder mehreren Teilschritten aufgedeckt und von den Schülerinnen und Schülern in seinen Formen, Farben und Themenaspekten erschlossen.

Nun werden sie aufgefordert zu überlegen, welche Fragen und Denkanstöße das Bild für sie aufwirft. Die Ergebnisse werden gesammelt und thematisch geordnet.

Die Schülerinnen und Schüler machen Namensvorschläge für das Bild. Informationen über den Maler und sein Bild können angefügt werden (4).

3. Schritt: Begegnung von Bild und biblischem Text

Nach einer Bewegungsübung erhalten

die Schülerinnen und Schüler biblische Textverse, in denen das Wort ‚Zerreißen‘ enthalten ist. Sie wählen sich einen Satz aus, in dem für sie ein Gedanke oder ein Gefühl aus der vorausgegangenen Bildbetrachtung enthalten ist. Anschließend wird mit den Texten schrittweise ein Cluster vorbereitet und durchgeführt (5). Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich in Kleingruppen über ihr Erleben aus und bewahren die Bibeltex-te für die nächste Stunde auf.

4. Schritt: Was einem Menschen gut tut

Die Schülerinnen und Schüler überlegen, was einem Menschen, wie er auf dem Bild gemalt ist, hilft oder gut tut. Sie gestalten aus ihren zerrissenen Zeitungsbildern, den biblischen Texten sowie zusätzlichen Farben und Papieren eigene Collagen zum Thema: Was einem Menschen gut tut! Die Collagen werden an der Wand aufgehängt und in einer Abschlussrunde gewürdigt. Das Bild des alten Mannes kann mit an die Wand projiziert werden. Dabei werden Schülerinnen und

Schüler ermutigt, eigene Lebenswünsche und Träume zu benennen. Leitwort einer Zusammenfassung ist das Prophetenwort Hosea 6,1: „ER hat uns zerrissen, er wird uns auch heilen.“

Schlussbemerkung

Im Rahmen einer längeren Beschäftigung mit dem Bild von Meyer-Arneck sind unterschiedliche Vertiefungen denkbar.

Durch eine Schreibmeditation, Rollendialoge u.a. kann das Erleben des Bildes erweitert werden. Ein Vergleich mit anderen Bildern von alten Menschen aus

der Kunstgeschichte wie z.B. dem letzten Selbstporträt Rembrandts (6) oder eine Auseinandersetzung mit Erfahrungen der Suizidforschung (7) ist denkbar. Die unterschiedliche Beurteilung und Würdigung des alten Menschen in der Hebräischen Bibel bzw. im Neuen Testament kann erarbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler können ausführlich über ihre Begegnungen mit alten Menschen berichten. Generationskonflikte aus der eigenen Familienerfahrung, Diskussionen um die Altersentwicklung in der Gesellschaft, Fragen der Hospizbewegung u.a. können aufgegriffen werden. Außerdem gibt es zahlreiche praktische Möglichkeiten, die gewonnenen Fragestellungen in Gesprächen und Begegnungen mit Einrichtungen und Institutionen außerhalb der Schule zu vertiefen (8).

Anmerkungen

- 1) vgl. dagegen z.B. den neuen Versuch von G.Koretzki/R.Tammeus, Religion entdecken verstehen gestalten, 9/10; siehe auch Strittmatter, Lehren, 40ff
- 2) vgl. G. Lange, Umgang
- 3) vgl. Grözinger, Kirche, 67-69
- 4) Das Bild geht zurück auf eine Begegnung des Künstlers mit einem alten Mann aus einem Altersheim. Zum Künstler Meyer-Arneke: siehe Kasten.
- 5) vgl. Warns, Bibliodrama, 75f
- 6) siehe Rosenmayr, Greisengrau, 2/24
- 7) siehe Schmitz-Scherzer, Grenzsituationen, 9/31
- 8) vgl. auch Carsten Mork, Wenn ein Mensch alt wird, in: Loccum Pelikan 1/02 S.23-28.

Materialhinweise

- *Textstellen zum Wortfeld „Zerreißen“:*
Ein reißendes Tier hat Josef zerrissen (Gen 7,33)

Wird es zerrissen, soll er es nicht ersetzen (Ex22,12)
 Wilde Tiere sollen euer Vieh zerreißen (Lev 26,22)
 Die Erde zerriss unter ihnen (Nu 16,31)
 Er zerriss die Seile wie eine Flachsschnur zerreißt (Ri 16,9)
 Zerreißt eure Kleider und haltet die Totenkla-ge (2.Sam 3,31)
 Ein starker Wind, der die Berge zerreißt (1. Kö 19,11)
 Sein Grimm hat mich zerrissen (Hi 16,9)
 Zerrissen sind alle meine Pläne (Hi 17,11)
 ... dass sie nicht wie Löwen mich packen und zerreißen (Ps 7,3)
 Das Netz ist zerrissen und wir sind frei (Ps 124,7)
 Zerreißen hat seine Zeit (Pred 3,7)
 ... ehe der silberne Strich zerreißt ... (Pred 13,6)
 Ach dass du den Himmel zerrisest und führest herab (Hes 63,19)
 Alle meine Seile sind zerrissen (Jer 10,20)
 Ich zerreiße sie und gehe davon (Hos 5,14)
 Er hat uns zerrissen, er wird uns auch heilen (Hos 6,1)
 Ich will ihr verstocktes Herz zerreißen (Hos 13,8)
 Zerreißt eure Herzen und nicht eure Kleider (Joel 2,13)
 ... die Felsen zerrissen (Mt 27,52)

- *Der alte Mensch (Rätselrede):*
Prediger 12,3-6
- *Liste von Motiven bzw. Faktoren, die möglicherweise zum Suizid im Alter führen:*
 - Alter
 - Einsamkeit und Isolation
 - Tod eines nahen Menschen
 - Furcht vor schwerer oder chronischer Krankheit sowie Furcht vor einer zum Tode führenden Krankheit
 - starke chronische Schmerzen
 - ein erniedrigender Todeskampf
 - seelische Leiden oder eine psychische Krankheit
 - als ausgeweglos erlebtes Unglück
 - erlebte Misshandlungen
 - Zorn, Wut oder Scham
 - verletzte Ehre oder verlorene Freiheit
 - enttäuschte Liebe oder Eifersucht
 - der Bildungsgrad
 - wirtschaftliche Not und Armut
- *Märchen der Brüder Grimm*
Der alte Großvater und der Enkel
Es war einmal ein steinalter Mann, dem wa-

ren die Augen trüb geworden, die Ohren taub, und die Knie zitterten ihm. Wenn er nun bei Tische saß und den Löffel kaum halten konnte, schüttete er Suppe auf das Tischtuch, und es floss ihm auch etwas wieder aus dem Mund. Sein Sohn und dessen Frau ekelten sich davor, und deswegen musste sich der alte Großvater endlich hinter den Ofen in die Ecke setzen, und sie gaben ihm sein Essen in ein irdenes Schüsselchen und noch dazu nicht einmal satt; da sah er betrübt nach dem Tisch, und die Augen wurden ihm nass. Einmal auch konnten seine zittrigen Hände das Schüsselchen nicht festhalten, es fiel zur Erde und zerbrach. Die junge Frau schalt, er sagte aber nichts und seufzte nur. Da kaufte sie ihm ein hölzernes Schüsselchen für ein paar Heller, daraus musste er nun essen. Wie sie da so sitzen, so trägt der kleine Enkel von vier Jahren auf der Erde kleine Brettlein zusammen. „Was machst du da?“, fragte der Vater. „Ich mache ein Tröglein“, antwortete das Kind, „daraus sollen Vater und Mutter essen, wenn ich groß bin.“ Da sahen sich Mann und Frau eine Weile an, fingen endlich an zu weinen, holten dann den alten Großvater an den Tisch und ließen ihn von nun an immer mitessen, sagten auch nichts, wenn er ein wenig verschüttete.

Literatur

- Grözinger, Albrecht, Die Kirche – ist sie noch zu retten, 2. Aufl., 1998
 Koretzki, Gerd-Rüdiger/Tammeus, Rudolf (Hg.), Religion entdecken – verstehen – gestalten, 9./10.Schuljahr, 2002
 Lange, Günter., Zum Umgang mit Bildern der Kunst im Religionsunterricht, 2002 in: www.uni-leipzig.de/ru
 Lange, Günter, Bilder zum Glauben, 2002
 Rosemayr, Leopold, „Vor Greisengrau steh auf“ – Alte Menschen im Spiegel der Geschichte und der Kulturen, 1996 in: Deutsches Institut für Fernstudienforschung, Funkkolleg Altern Studienbrief 1 Studieneinheit 2 S. 1-56
 Schmitz-Scherzer, Reinhard, Grenzsituationen. Auseinandersetzung mit Sterben und Tod, 1996 in: Deutsches Institut für Fernstudien, Funkkolleg Altern Studienbrief 3 Studieneinheit 9 S. 1-48
 Strittmatter, Peter/Niegemann, Helmut, Lehren und Lernen mit Medien, 2000
 Warns, Else Natalie/Fallner, Heinrich, (Hg.), Bibliodrama als Prozess, Band 1, 2.Aufl., 1999

Der Künstler Carl Meyer-Arneke

1920 geboren in Bremen
 1939 Studienbeginn, Soldat, Kriegsgefangenschaft
 1952-54 Hospitant an der Staatlichen Kunstschule Bremen
 1969, 1971 und 1977 Auszeichnungen in Polen
 1984 Auszeichnung in Bulgarien
 1985 Erwähnung (mit Abbildungen) im französischen Lexikon „Dictionnaire de la Peinture Moderne“ Hazan Editeur
 Carl Meyer-Arneke lebt heute in Oyten bei Bremen

Ausstellungen

Bremen, Hildesheim, Mainz, Warschau, Kopenhagen, Danzig, Oberhausen, Nürnberg, Göttingen, Sofia, Reszel/Polen u.a.m.

Studienaufenthalte

Polen, Sowjetunion, Italien, Balkan

Gesa Godbersen-Wittich, Ursula Harfst

Tod und Sterben

Eine Unterrichtseinheit für die vierte Klasse

1. Die Geschichte: Gras unterm Schnee

Die Geschichte „Gras unterm Schnee“ von Gina Ruck-Pauquët bildet einen ausgezeichneten Ausgangspunkt für Gespräche und Erkenntnisse über das Vergehen und Neu-Werden in der Natur, über Sterben und neue Hoffnung, über Abschied und Neuanfang. Der Protagonist Michael scheint eine Kindergestalt zu sein, in die 9- bis 10-jährige Kinder gut ihre eigenen Vorstellungen pro-

jizieren können. Die Einbeziehung der beiden Tiere (Hund, Igel) macht den Kindern die Geschichte bedeutsam; an deren Verlust bzw. Inaktivität können die Kinder das Traurig-Sein von Michael nachempfinden und verdeutlichen. Offensichtlich bietet die Geschichte sensible und sehr offene Deutungsmöglichkeiten für neues Leben, die einigen Kindern eine Hilfe sein können. Sie werden durch die Arbeit an diesem Text aufmerksamer für die Vorgänge in der Natur und übertragen ihre Beobachtun-

gen und Erfahrungen ohne große Mühe auf persönliches Erleben, wie die Gespräche und z.T. auch die Ergebnisse der Kinderarbeiten zeigen.

Im Unterricht stellte sich heraus, dass die Geschichte die Kinder trotz ihrer Länge so angesprochen hat, dass sie im Anschluss an das Vorlesen ganze Sätze in Erinnerung hatten. Den Kindern fiel die „schöne“, die poetische Sprache in der Geschichte auf, sie merkten sich eine Reihe von Sprachwendungen und versuchten, sich selbst „gut“ auszudrücken.

Gras unterm Schnee

Das war jetzt alles vorbei – die Fußballspiele, die gemeinsamen Hausaufgaben und das Fernsehen am frühen Abend. Auch Florian war traurig gewesen beim Abschied auf dem Bahnhof. Michael drückte die Stirn gegen die Scheibe des Abteilfensters. Er fuhr aufs Land. Der Arzt hatte gemeint, er sollte eine Weile draußen leben. „Siehst du, wie hübsch die Bäume aussehen?“, fragte Michaels Mutter, die ihm gegenüber saß. „Wie glühende Fackeln, gelb und rot.“ Michael nickte. Es war Herbst. Die Wiesen schimmerten golden und das Obst wurde reif. Im Sommer waren sie jeden Tag ins Schwimmbad gegangen. Das war jetzt alles vorbei. Der Bauer holte Michael am Bahnhof ab. Mit dem Pferdewagen fuhren sie zum Einödhof. Es gab dort keine Kinder, nur Maria. Aber die war ein Mädchen und außerdem war sie älter als Michael. Am nächsten Tag fuhr die Mutter zurück. Michael streifte umher. Tuff, der Hofhund, begleitete ihn. Am Waldrand waren noch Brombeeren, schwarz und süß. Der Himmel sah klar und sehr kühl aus. Michael fröstelte. Abends lernte er Snick, den Igel, kennen. Er kam immer um die gleiche Zeit, und Michael brachte ihm seine Milch. Ein paar Tage später half er dem Bauern, die Kühe von der Alm zu holen. Die Bäuerin und Maria hatten das Obst geerntet. In großen Körben trugen sie es nach Hause. Auf einmal sahen die Bäume ganz leer und müde aus. So müde waren sie, dass sie ihre Blätter nicht mehr tragen konnten. Es raschelte ein wenig, wenn die Blätter herunterfielen. Michael stand am Fenster. Er sah den Vögeln nach. Sie hatten sich gesammelt und flogen nun fort. Bald würde es Winter sein. „Es wird immer weniger“, dachte Michael. Und er dachte auch, dass Florian nicht ein einziges Mal geschrieben hatte. Eine Rose blühte noch im Garten, die Astern waren welk geworden und die Sonnenblumen hielten die braunen Köpfe tief gesenkt. „Warum stirbt eigentlich alles?“, fragte Michael. Tuff antwortete nicht. Er schloss die Augen. Um die Zeit

hatte er immer sein Rheuma. Über Nacht kam der Frost. Da gaben auch die Dahlien auf. Ausgewischt waren die Farben des Gartens. Dann hob sich der Wind wie im Zorn und kämmte die Bäume kahl. Plötzlich war Snick verschwunden. Michael fand ihn nicht mehr, so sehr er auch suchte. Er setzte sich auf den Leiterwagen, hauchte in seine klammen Hände und steckte sie tief in die Taschen. „Hast du Heimweh?“, fragte Maria. Nein, das war es nicht. Die Bäuerin legte Tannengrün über die Beete. „Damit die Blumenzwiebeln es warm haben bis zum Frühjahr.“ Im Frühjahr würden sie blühen. Aber das konnte Michael sich nicht vorstellen. Er sah die nackten Äste der Bäume und dass die Zweige der Sträucher wie ein Gewirr von Strichen waren. Und auf den Wiesen hockten die Krähen und ließen alles noch leer erscheinen. Es war sehr still. „Die Erde geht zur Ruhe“, sagte Maria. Vor dem Einschlafen kam es Michael noch einmal in den Sinn: Die Erde geht zur Ruhe. War sie müde wie er, wenn der Abend kam? War der Sommer für die Erde ein langer Tag? Der Herbst die Dämmerung und der Winter die Nacht? Nach jeder Nacht kam ein Morgen, darauf konnte man sich verlassen. Michael wickelte sich fester in die Decken. Er schloss die Augen. Gedanken, Wünsche und Träume zogen sich in ihn zurück und er schlief ein. Draußen jagte der Sturm übers Land. Aber die Erde hatte das Leben in sich geborgen. Sie hütete es, bis es Zeit sein würde. Der Bauer hatte die Wiesen gedüngt. Nun fiel der Schnee. Wie ein riesiges Federbett deckte er alles zu. Tuff schlief den größten Teil des Tages unter dem Ofen und die Kühe im Stall standen ruhig und zufrieden. Beim Schlittenfahren musste Michael manchmal denken, dass er eigentlich über Gras fuhr. Aber war da wirklich noch Gras unter dem Schnee? Wer konnte schon wissen, was unter der Decke geschah, die die Erde verhüllte. Die Zeit verstrich und mit einem Mal ging ein lauer Wind. Tuff streckte die Vorderbeine, die Hinterbeine und stand in der Tür. Der Bauer schaute zum Himmel auf und nickte. Dann verschwand er im Schuppen und man hörte ihn klopfen und sägen. Jetzt sumnte die Bäuerin manchmal ein Lied. Und an einem Tag kam Maria und brachte Schneeglöckchen. Wie gescheckt lagen die Wiesen. Der Schnee schmolz und gab große Grasflecken frei. „Wird es Frühling?“, fragte Michael Tuff, der nicht aufhören konnte, die Erde zu beschnuppern. Blumentupfen am Waldrand waren die Antwort. Millionen wilder Primeln blühten, gestern waren sie noch nicht da. Knospe um Knospe brach auf. Grün webten sich Schleier zarten Laubes zwischen die Äste der Bäume. Die Erde war erwacht. Nichts war gestorben, nun hob sie ein jedes aus tiefem Schlaf. Bienen summten, Vögel sangen, Falter taumelten zwischen den Blumen und süß verströmten Blüten ihren Duft. In jeder Minute schenkte die Erde Neues aus ihrer unendlichen Fülle. „Snick ist wieder da“, schrieb Michael an Florian. „An einem Abend saß er im Hof.“ Dann lief er hinaus. Ein wenig atemlos war er und sehr glücklich.

Gina Ruck-Pauquet

Quelle: Vorlesebuch Religion Band 1, Ernst Kaufmann Verlag, Lahr 1971, S. 298ff. (Die Rechte liegen bei der Autorin)

2. Was macht Michael so traurig?

Die Geschichte wird vorgelesen bis zu: „..... die Zeit verstrich“ Kinder stellen Vermutungen an, wie die Überschrift der Geschichte heißen könnte: z.B. Das Leben, Der Tagesablauf, Der Winter, Freundschaft, Die Blumen, Der Abschied, Die Natur...

Die Überschriften werden an der Tafel festgehalten. Anschließend tragen die Kinder Sätze aus der Geschichte zusammen, die sie noch in Erinnerung haben und die zu diesen Überschriften passen. Diese Sätze werden von der Lehrkraft aufgeschrieben und in die Mitte des Sitzkreises gelegt. In einigen Lerngruppen bietet es sich an, diese Phase in eine Gruppenarbeit zu geben, wobei den Gruppen der Text des vor-

gelesenen Teils der Geschichte zur Verfügung gestellt werden sollte. Jedes Kind wählt sich einen Satz aus, schreibt ihn ab und malt ein Bild dazu. (M 1)

3. Wie fühlt sich Michael am Schluss der Geschichte?

Jedes Kind sucht sich seinen „Wolken-Satz“ vom Vortag heraus, d.h. einige müssen mehrere Male vorhanden sein! Nacheinander werden die Sätze vorgelesen und in die Mitte gelegt. Die Lehrerin bzw. der Lehrer liest die Geschichte noch einmal vor, diesmal bis zu Ende. Die Kinder äußern sich zunächst frei. Dann wird das Gespräch gebunden durch die Tafelanschrift (die letzten beiden Sätze der Geschichte): „Michael lief hinaus. Ein wenig atemlos

war er und sehr glücklich.“ Wenn das Gespräch beendet ist, nennen oder schreiben die Kinder weitere Sätze dazu, die zeigen, warum Michael glücklich ist. (M 2)

4. Michael denkt nach über das Sterben

Es werden noch einmal die Sätze zum Traurig-Sein und zum Glücklich-Sein in die Mitte des Stuhlkreises gelegt und dazu neu (möglicherweise in einer anderen Farbe) die Sätze:

„Hast du Heimweh“?, fragte Maria. Nein, das war es nicht.

Einige Sätze der Geschichte werden zusammengetragen, in denen zum Ausdruck kommt, worüber Michael nachdachte. (M 3)

traurig

So müde waren sie,
dass sie ihre Blätter
nicht mehr tragen
konnten.

„Es wird immer weniger“,
dachte Michael.

Plötzlich war
Snik
verschwunden.

Er sah den Vögeln
nach. Sie hatten sich
gesammelt und flogen
nun fort.

Auf einmal sahen
die Bäume ganz
müde und leer aus.

Über Nacht kam
der Frost. Da gaben
auch die Dahlien
auf.

Es war sehr
still.

Es gab dort
keine Kinder.

Eine Rose blühte noch
im Garten.

Ausgewischt waren
die Farben des
Gartens.

Florian hatte kein
einziges Mal
geschrieben.

glücklich

Grün webten sich
Schleier zarten
Laubes zwischen die
Äste der Bäume.

Tuff konnte nicht
aufhören, die Erde
zu beschnuppern.

Michael
schrieb einen
Brief an
Florian.

Der Bauer fing
wieder an zu
arbeiten.

Snik war
wieder da.

Knospe um Knospe
brach auf.

Die Bäuerin summte
manchmal ein Lied.

Warum stirbt eigentlich alles?

Sie legte Tannengrün über die Beete. „Damit die Blumenzwiebeln es warm haben bis zum Frühjahr.“

Aber die Erde hatte das Leben in sich geborgen. Sie hütete es, bis es Zeit sein würde.

Wer konnte schon wissen, was unter der Decke geschah, die die Erde verhüllte.

War der Sommer für die Erde ein langer Tag? Der Herbst die Dämmerung und der Winter die Nacht?

Nach jeder Nacht kam ein Morgen. Darauf konnte man sich verlassen.

Die Erde geht zur Ruhe. War sie müde wie er, Michael, wenn der Abend kam?

nachdenklich

5. Wir denken mit Michael nach (Beispiele von Kinderarbeiten)

Die Kinder arbeiten allein, jedes für sich schriftlich auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt:

**„Hast du Heimweh?“, fragte Maria
Nein, das war es nicht.**

Michael ist sehr nachdenklich.
Kannst du seine Gedanken nach-denken?

Warum stirbt eigentlich alles?

Sie legt Tannengrün auf die Beete das die Blumen wieder blühen.

Warum musste mein Opa sterben?

Weil jeder sterben muss.

Bei meinem Opa ist das Herz stehen geblieben.

Aber Opa ist in mein Herz geblieben und dort bleibt er für immer.

Die Vogel fliegen in den Süden, doch Michael weiß, dass sie im Sommer wieder kommen.

Snik ist auf einem mal verschwunden aber Michael weiß es dass Snik wieder kommt.

Ich fand es schade dass wir umziehen mussten und ich meine Freunde verloren habe.

Doch ich weiß dass ich neue finde.

Stefanie

**„Hast du Heimweh?“, fragte Maria.
Nein, das war es nicht.**

Michael ist sehr nachdenklich.
Kannst du seine Gedanken nach-denken?

*Meine Oma war sehr sehr krank.
Es war immer toll mit ihr.
Im Krankenhaus waren wir bei ihr.
Am nächsten Tag als wir weg waren ist sie gestorben.
Das war sehr schlimm für mich.
Aber jetzt finde ich es nicht mehr so schlimm weil es besser für Oma ist und ich kann
immer noch genauso gut mit ihr reden.
Besuchen können wir sie auch noch auf dem Friedhof in Essen.*

Pice

Impressum:

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der »Loccumer Pelikan« informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 10,- Euro zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Bärbel Husmann, Lena Kuhl, Susanne Link-Köhler, Carsten Mork
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

Schriftleitung, Graphik und Layout: Susanne Link-Köhler
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@evlka.de
Bankverbindung: Volksbank Steyerberg, BLZ 256 625 40, Kto.Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto. Nr. 22 20 00

Auflage: 13.000

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, Aachener Str. 4, 30173 Hannover
Ralph-Ruprecht Bartels, Osterfeldstr. 9,
31177 Harsum
Dr. Michael Fricke, Paul-Ehrlich-Str. 32,
97218 Gerbrunn
Gesa Godbersen-Wittich, Lübecker Str. 2,
31141 Hildesheim
Ursula Harfst, Am Gutshof 6, 30966 Hemmingen
Bärbel Husmann, Teichstr. 49, 31655 Stadthagen
Prof. Dr. Thomas Klie, Universität Rostock, Theol.
Fakultät, Schröderplatz 3-4, 18051 Rostock
Susanne Link-Köhler, Marktstr. 16,
31547 Rehburg-Loccum
Steffen Marklein, Moorstr. 20, 27268 Uthlede
Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a,
31547 Rehburg-Loccum
Evelyn Schneider, St. Georg-Str. 11,
31414 Hildesheim
Dr. Elisabeth Schwarz, Benjowskigasse 28/6,
A-1220 Wien

Dieser Ausgabe liegt das Jahresprogramm 2004 als separates Heft bei. Sollte es fehlen oder zusätzliche Exemplare benötigt werden, können sie beim RPI unter nebenstehender Adresse bestellt werden.

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 auf unser Konto bei der Volksbank Steyerberg, 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

Evelyn Schneider

Klagen – Fragen – Tragen

Unterrichtsbausteine über die Frage nach dem Leid, konzipiert für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

Religionspädagogische Voraussetzungen

Mit Trauer und Leid müssen Jugendliche in ihrem persönlichen Alltag immer wieder umgehen. Der Tod einer Mitschülerin oder des Freundes, die zerbrochene Beziehung der eigenen Eltern, die wie ein Verlust erlebt wird, oder auch Situationen, die mit den persönlichen Umbrüchen im Erwachsenwerden zusammenhängen, erfordern Reaktionen. Sie erleben, dass es nicht gelingt, dauerhaft geglaubte (Liebes-) Beziehungen zu halten, sie erfahren Ohnmacht in Bezug auf die sich bildende Fähigkeit, das eigene Leben aktiv zu konstruieren. Hinzu kommt das via Medien in die eigene Lebenswelt übertragene globale und gesellschaftliche Leid.

Manche Schülerinnen und Schüler werden sich darauf einstellen, sich auch beruflich mit Trauer und Leid auseinander setzen zu müssen. Sie werden Begegnungen mit Menschen haben, in denen sie mit Tränen und Fragen konfrontiert sind, und es wird ihnen abgefordert, so mit dem vorgetragenen Leid anderer, aber auch mit ihrer unmittelbaren Betroffenheit umzugehen, dass es den Erfordernissen der Situation gerecht wird. Spätestens hier werden sie die Erfahrung machen, wie schwer es ist, verstehbare Antworten auf die Frage nach dem Leid und dem Umgang damit zu finden. Rationale Erklärungen entsprechen zwar der menschlichen Suche nach Begründungen und können teilweise die Verstehbarkeit des Gesche-

hens fördern. Aber sie können keine Antworten bilden, die existentielle Bedeutung gewinnen. Der Erfahrung des Leides lässt sich nicht allein vernünftig begegnen, sie muss auch einen religiösen Ausdruck finden, denn die mit den Erfahrungen des Leids verbundenen Fragen sind religiöse Fragen.¹

Es ist schon häufig bemerkt worden, dass in unserer Zeit der Gleichwertigkeit unterschiedlichster Lebensdeutungen und der Akzeptanz von Differenzierungen der Lebensbereiche bei gleichzeitiger Abkehr von christlichen Normierungen eine Kenntnis, geschweige denn ein Verständnis von religiösen Ausdrucksformen nicht mehr vorausgesetzt werden darf. In Bezug auf den Umgang mit Leiderfahrungen und Klage gilt dies aber auch für säkularisierte Formen,² die vielleicht in der „zunehmenden allgemeinen Affektarmut der zivilisierten Menschen“ begründet ist.³ Ein grundlegendes Ziel eines Unterrichts über Leidfragen könnte also die zeitgemäße Erschließung von (religiösen) Formen der Klage und des Umgangs mit dem Leid sein.

Didaktische Entscheidungen und Ziele

Wenn tragische Situationen bis in die Schulen reichen (z. B. durch den Tod einer Lehrkraft oder eines Mitschülers oder auch durch tiefste Betroffenheit bei einer Katastrophe wie dem 11. September), kommt von den Schülerinnen und Schülern selbst der Wunsch, diesem Ge-

schehen nachzugehen, ohne sofort zur Tagesordnung übergehen zu müssen. Es werden Schweigeminuten gehalten, Altäre in der Pausenhalle aufgestellt, im Unterricht das Gespräch oder auch die Zeit für Tränen gesucht. Ein Unterricht, der den Umgang mit Leid zum Inhalt hat, sollte Zeit und Raum bieten, eigene Betroffenheit wahrzunehmen und die eigene Einstellung auszudrücken und zu reflektieren. Er muss Sprachlosigkeit genauso zulassen können wie die totale Ab- und Auflehnung. Da er nicht in erster Linie nachprüfbar Lernziele verfolgt, kann er sich auf eine Verlangsamung und Ästhetisierung des Lernprozesses einlassen.⁴ Wenn sich Unterrichtsziele formulieren lassen, liegen diese vor allem im Bereich der affektiven Lerndimension. *Nach den oben beschriebenen Voraussetzungen ist ein Ziel des Unterrichts, eine neue Aufmerksamkeit gegenüber Umgangsformen mit Leiderfahrungen herzustellen.*

Den Umgang mit dem Leid kann man nicht lehren und nicht lernen. Aber ein Unterricht kann Perspektiven eröffnen, wie Schülerinnen und Schüler künftig eigene und fremde Leiderfahrungen so aufnehmen können, dass sie verarbeitet und bewältigt werden können. Dazu zählt, dass im Unterricht Materialien angeboten werden, mit denen Schülerinnen und Schüler eigene Einstellungen reflektieren, aber auch kreativ Bearbeitungsversuche entwickeln können. *Auf diese Weise kann der Unterricht einer „Privatisierung“ oder Verdrängungserscheinungen der Leidbewältigung entgegenwirken.*

Zu einer solchen Verdrängung könnte auch eine rein rationale Form der Leidbewältigung führen, wenn sie individuell bedeutungslos bleibt. *Die Erschließung der religiösen Dimension menschlicher Leiderfahrung und ihrer religiösen Ausdrucksform hingegen nimmt die existentielle Bedeutung solcher Erfahrung auf* und ermöglicht mit verschiedensten Formen menschlicher Daseinsbewältigung zu spielen und sie in den Prozess der Bewältigung einzu beziehen: der Erinnerung, der Klage, der Fiktion und Utopie, der Poesie. Nur so kann es gelingen, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, *im Spannungsfeld der Leidfrage leben zu lernen*.

Aufgabe der vorliegenden Unterrichtsbausteine ist es, in Fragen des Leids von der rationalen zur ästhetischen Betrachtung zu kommen⁵. Die Vorschläge verstehen sich als eine Didaktik der religiösen Antworten auf das Leid.

Methoden und Medien

Ein Unterricht, der diesen Ansprüchen gerecht werden will, braucht Medien, die selbst in Auseinandersetzung mit leidvoll erfahrenen Situationen entstanden sind. Es eignen sich Materialien, die einen kommunikativen Prozess auslösen und kreativ weiter bearbeitet werden können. Im Folgenden werden drei Medien vorgestellt und beschrieben, wie sie sich inhaltlich und methodisch im Unterricht verwenden lassen.

Ein Kunstbild

„Das Tor zur Tiefe“ (1936)⁶ ist eines von Klees Farbflächenbildern. Es entstand in einem der schwierigsten Lebensjahre Klees, ein halbes Jahr nach der Diagnostizierung seiner unheilbaren Hautkrankheit und zugleich in dem Jahr, in dem auch in seinem Schweizer Exil seine Kunst als „entartet“ eingeordnet wurde. Da für den vorliegenden Unterricht das farbige Original von untergeordneter Bedeutung ist, wird hier auf eine detaillierte Bildbetrachtung verzichtet. Sie ist nachzulesen in dem angegebenen Unterrichtswerk. Den Schülerinnen und Schülern wird nicht

das nicht farbige Bild, sondern ein Strukturgitter⁷ mit schwarzen Linien und weißen Feldern zur Verfügung gestellt (M 1). Es folgt eine gemeinsame Betrachtung, die z. B. die Zielrichtung der Felder und das Zentrum bestimmen kann: Während die äußeren Felder noch keine eindeutige Richtung anzeigen – einige Ausnahmen zeigen schon mit kleinen Spitzen in die Mitte –, weisen die inneren Felder schon deutlicher in Richtung des Zentrums. Sie scheinen den Betrachter hinein zu ziehen in die Mitte. Im Original ist die mehreckige große Fläche im rechten mittleren Bereich die einzige schwarze Fläche, während die anderen Felder unregelmäßig bunt gefärbt sind.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten nun einen Psalmvers (M 2a bzw. b) mit dem Auftrag, durch Farbgebung diesem Satz bildlich Stimme und Aussage zu verleihen. Sie sollen die Farbgebung in ihre Interpretation mit einbeziehen. Die Schülerinnen und Schüler wissen nicht, dass zwei unterschiedliche Psalmtexte verteilt wurden: eine Klage und eine Verheißung. Anschließend werden alle Bilder aufgehängt: Es wird herausgestellt, welche Unterschiede sich ergeben und wie diese zu erklären sind. An der Wand werden die Bilder dann dem jeweiligen Psalmspruch zugeordnet. Mit der Auflösung der Unterschiedlichkeit der zu Grunde gelegten Sprüche wird überlegt, welche Stimmung und Emotion die Sätze auslösen und welche Wirkung diese Sätze haben. Es wird danach gefragt, von wem sie gesprochen werden und wie sich darauf reagieren lässt.

Wer möchte, kann anschließend das Original zu der Sammlung der Klassenbilder hängen und überlegen, zu welcher Seite es gehört. Hintergrundinformationen über die Erstellung erschließen nun, wie der Künstler Paul Klee in die Auseinandersetzung mit seinem eigenen Leid tritt und wie er die Beziehung zwischen Leben und Tod in seinem Bild darstellt.

Die Gestaltung der Bilder visualisiert, wie Aussagen der Psalmdichtung den Menschen existentiell berühren. Sie erleben, dass beide: Klage und Hoffnung einen Lebensbezug haben und Ausdruck in Emotion, Stimmung und Befinden haben können.

Klagepsalmen

In den Psalmen findet sich eine religiöse Sprache für die Klage, die verschiedene Elemente der Daseinsbewältigung miteinander verschränkt: Neben der Klage finden sich Erinnerung, Einbindung in die Geschichte Gottes mit den Menschen, Versprechen und Einklagen von Versprechen, Vergewisserung, Staunen, Poesie, Hoffnung. Sie sind daher geeignet, Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass religiöse Sprache die vorfindliche Wirklichkeit zu überschreiten vermag, eine Perspektive zum ästhetischen Blick auf die ungerecht erlebte Welt eröffnet und damit ein Korrektiv bietet.

Dies soll im folgenden am Beispiel von Psalm 22 erarbeitet werden. Der Unterrichtsbaustein wurde folgendermaßen vorbereitet: Zunächst wurden die Verse, die der Klage die oben genannten hoffnungsvollen Aspekte gegenüberstellen, herausgefiltert. Die übrigen Verse wurden in so viele Einzelaussagen zerteilt (M3), wie Schülerinnen und Schüler in der Klasse sind⁸, und so auf rotem Papier kopiert, dass sie einzeln für alle gut lesbar auf DIN-A-5 oder einer halben DIN-A-4 Querseite stehen. Auf dem Boden o. ä. werden Bilder verschiedenster Lebenslagen ausgelegt.⁹

Jede/r nimmt sich nun eine Aussage mit der Aufforderung, ein dazu passendes Bild auszuwählen. In der Runde wird die jeweilige Wahl vorgestellt. Anschließend werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, z. B. im Kreis stehend, mit ihren Aussagen einen sinnvollen, zusammenhängenden Text zu bilden, ggf. stellt man sich um. Hier beginnen die Schülerinnen und Schüler, mit dem vorgegebenen Material einen eigenen Klagepsalm zu konstruieren. Im Austausch darüber wird ggf. schon gesagt, dass der Text düster und perspektivlos erscheint. Dann werden die auf grün kopierten Hoffnungsaussagen ausgelegt (M 4). Sie sollen in den Text eingebaut werden. Dabei sollen Beobachtungen formuliert werden, welche Aspekte mit diesen Aussagen eingebracht werden und wie sich der Text daraufhin verändert. Durch die erfahrungsbezogene selbstgestaltete Aneignung entsteht ein „neuer alter“ Psalm 22.

Ein Liedtext

Musik bildet nicht nur eine Anknüpfungsmöglichkeit für einen lebensnahen und erfahrungsorientierten Religionsunterricht, es finden sich im Bereich der Musik auch zahlreiche Beispiele für emotionale Daseinsbewältigung. Auch wenn das folgende Musikbeispiel nicht unmittelbar aus dem Repertoire der musikalischen Rezeptionen der Jugendlichen entnommen ist, lässt sich doch über den Weg der Korrelation im Erfahrungspotential¹⁰ eine Verknüpfung herstellen. Das Lied „tears in heaven“ hat Eric Clapton nach dem tragischen Tod seines Sohnes geschrieben. Es scheint emotional schon über die tiefsten Fragen und Klagen hinaus zu gehen und erreicht eine Dimension, die eine begründete Hoffnung, bzw. einen Hoffnungsaspekt in realistischer Brechung andeutet. Aus dem Song können mit Schülerinnen und Schülern folgende Inhalte erarbeitet werden:

Hier wird kein Schmerz verschwiegen, auch keine leidvolle Erfahrung ver-

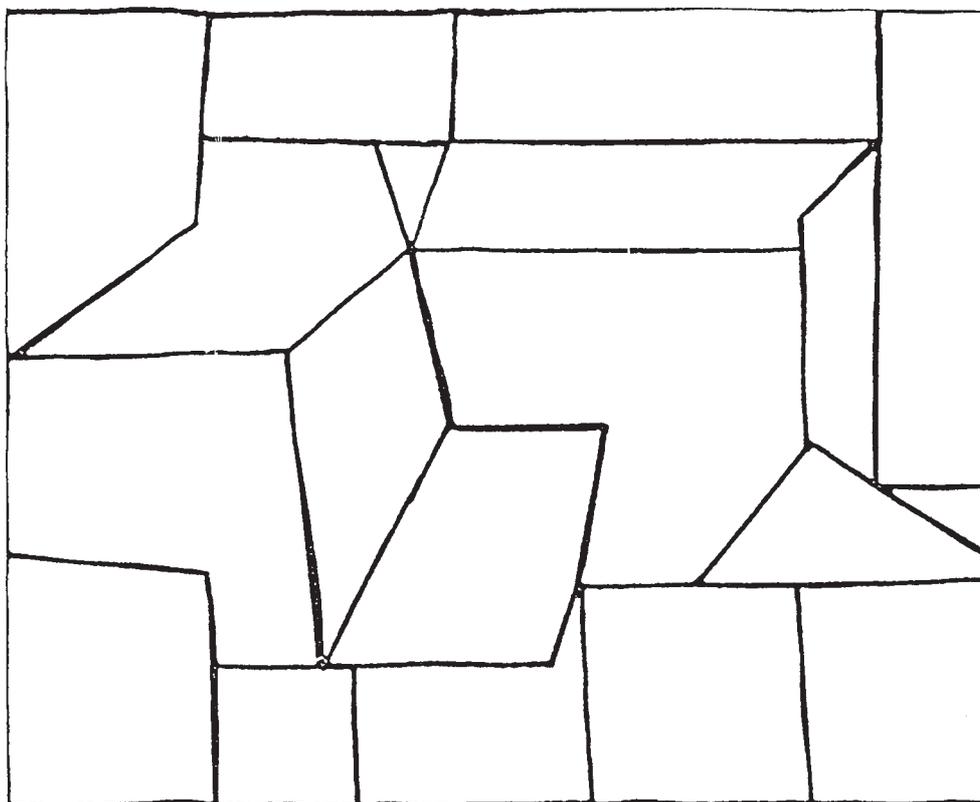
drängt, sondern eine Utopie, etwas, was hier keinen Ort hat, entworfen: die Begegnung mit dem Sohn im Himmel („heaven“ als Zustandsbeschreibung nicht wie „sky“ als Ortsbeschreibung). Es scheint, als mache Eric Clapton einen gedanklichen Ausflug in diesen Himmel, der keine Tränen mehr kennt und Frieden bereithält. Wird diese Begegnung sein, wie sie auf Erden war? Auch wenn er immer wieder eingeholt wird vom Hier und Jetzt, scheint seine Hoffnung unumstößlich: no more tears in heaven. Worin begründet sich solche Hoffnung?

Mit den Schülerinnen und Schülern können diese Gedanken erarbeitet werden. Ausgangspunkt kann die Fragestellung sein: Warum heißt der Song „tears in heaven“ (statt „no more tears in heaven“)? Geben Sie die Stimmung des Textes wieder. Woraus schöpft Eric Clapton seine Hoffnung? Den Schülerinnen und Schülern wird hier ein Beispiel für den Umgang mit trauervoll erlebten Widerfahrnissen vorgestellt, das keine Jenseitsvertröstung bedeutet, sondern (Er-)tragen des

Lebens mit seinen Brüchen und Verlusten durch einen Blick über dieses Leben hinaus ermöglicht.

Anmerkungen

1. Vgl. Joachim Kunstmann, Theodizee in: Evangelische Theologie 59 (1999), Heft 2, S. 98
2. So sprach D. Horst Hirschler in seinem Referat über die Theodizeefrage auf einer Lehrerfortbildungsveranstaltung von einer „Technologisierung“ der Reaktion auf den ICE-Unfall in Eschede, die keinerlei Möglichkeiten der existentiellen Bezugnahme bereit hielt.
3. Kunstmann a. a. O., 105
4. Vgl. auch Bernatzki, Klemp, Kühnen: Im Religionsunterricht trösten lernen, in: rhs 44 (2001), S. 293.
5. Vgl. den Aufsatz von Kunstmann a. a. O., vor allem Kapitel 3 Antwort der Religion.
6. In: Bilder der Kunst für den Religionsunterricht. Zusammengestellt und kommentiert von Georg Hilger, Elisabeth Reil u. a., 36 Folien zum Unterrichtswerk Religion 5 bis 10 mit Begleitheft, München 2000, Folie 7.
7. In Anlehnung an eine Idee von Bernatzki, u. a., a. a. O., S. 298 f. wird in diesem Unterrichtsbaustein kreativ mit einem Strukturgitter des Originals gearbeitet.
8. Ggf. werden Teilaussagen weggelassen, bzw. erweitert.
9. Z.B. Künne, Michael; Kwiran, Manfred: Impulse 4, Photos zur Motivation und Differenzierung, ARP Wolfenbüttel, RPI Loccum 1998
10. Vgl. Gesine Jost, Negro Spirituals im Evangelischen Religionsunterricht, Münster 2003, die diesen Gedanken am Beispiel von Spiritualgesängen ausführt. Eine Rezension ihres Buches findet sich unter der Rubrik „Informatives“ in dieser Ausgabe.

M 1


M 2a

Aus der Tiefe rufe ich Herr zu Dir.
Ps 130,1

M 2b

Es wird nicht dunkel bleiben über
denen, die in Angst sind.
Jes 8,23

M 3

Warum hast du mich verlassen?
Warum hilfst du nicht, wenn ich schreie?
Nicht einmal nachts finde ich Ruhe ...
Du bist so unnahbar weit weg.
Allen hilfst du, aber mir nicht!
Ich bin ein Wurm und kein Mensch.
Ich bin zum Spott der Leute geworden.
Ich habe Angst, geh nicht fort!
Wie Stiere und Büffel haben sie mich eingekreist.
Ich komme mir vor, wie im Rachen eines Löwen.
Ich bin völlig fertig, kann alle meine Knochen zählen.
Mein Herz wird zerreißen!
Ich habe keine Kraft mehr und was tust du?
Sie nehmen sich alles, was ich habe.
Ich zerfließe wie Wasser, das verschüttet ist.
Mein Herz hat keine Kraft mehr.
Ich fühle mich dem Tode nahe.
Und du lässt das alles zu.
Meine Kehle ist ausgedörrt.
Bleib jetzt nicht fern. Niemand sonst kann mir helfen.
Wer mich sieht, macht sich über mich lustig.
Hilf mir, denn ich bin in Not.
Mein ganzer Körper scheint auseinander zu fallen.

M 4

Du hast mich doch ins Leben gerufen!
Seit meinem ersten Atemzug stehe ich doch unter deinem Schutz!
Von Geburt an gehöre ich doch zu dir!
Ich weiß, dass man sich auf dich verlassen kann!
Viele haben dir schon vertraut, und du hast sie gerettet!
Viele hofften schon auf dich!
Viele schrieen schon zu dir und wurden nicht enttäuscht!
Du bist auch mein Retter. Komm und hilf mir!
Darum danke ich dir vor allen anderen!
Du hörst mich! Darauf verlasse ich mich!
Das will ich weitersagen an meine Kinder und Enkel!
Sie sollen hören, was Er getan hat!
Denn er hat's getan!

M 5

Tears In Heaven by Eric Clapton

Would you know my name
if I saw you in heaven?
Would you feel the same
if I saw you in heaven?
I must be strong and carry on
'Cause I know I don't belong here in heaven ...
Would you hold my hand
if I saw you in heaven?
Would you help me stand
if I saw you in heaven?
I'll find my way through night and day
'Cause I know I just can't stay here in heaven ...
Time can bring you down, time can bend your knees
Time can break your heart, have you begging please ...
Beyond the door there's peace I'm sure
And I know there'll be no more tears in heaven ...
Would you know my name
if I saw you in heaven?
Would you feel the same
if I saw you in heaven?
I must be strong and carry on
'Cause I know I don't belong here in heaven ...

Elisabeth Schwarz

*Die Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens**

Um die Entwicklung der kindlichen Todesvorstellungen zu erklären, wurde lange Zeit von einer Korrelation zwischen Stadien der Begriffsbildung und kognitiven Reifungsprozessen ausgegangen. So wie der Erwerb von körperlichen Fähigkeiten oder der Erwerb der Sprache sollten sich auch die Vorstellungen über den Tod nach naturgegebenen und in altersabhängigen Stadien entwickeln. Demnach wären bei verschiedenen Kindern eines Alters in etwa die gleichen Konzepte über Tod und Sterben zu erwarten.

Verschiedene empirische Untersuchungen haben diese Erwartung jedoch relativiert. Sie haben gezeigt, dass sich gerade die Todesvorstellungen von Kindern gleichen Alters abhängig von ihrer Sozialisation im Hinblick auf ihren Realitätsgehalt teilweise sehr stark voneinander unterscheiden.¹

Drei Einflussfaktoren möchte ich nennen:

- Der distanziert vermittelte Tod im Fernsehen führt zu einer Abstraktion des Todesproblems, die eine wirkliche, existentielle Auseinandersetzung mit dem Tod eher behindert als fördert. Der Tod verliert seine Hintergründigkeit und Ernsthaftigkeit. Er wirkt reparabel, nicht endgültig. Hinterher leben alle Helden wieder!
- Familienmitglieder kommunizieren oft unbedacht vor den Kindern über Tod. Diese hören nebenbei zu, fassen vieles wortwörtlich auf und konstruieren dann „Schreckensbilder“ oder falsche „Harmoniebilder“. Beispielfhaft seien folgende Aussagen genannt:
„Der Opa ist an Krebs gestorben.“
Das Kind möchte nicht ins Meer gehen, denn dort gibt es viele Krebs-

se, die offensichtlich den Tod bringen können.

„Opa ist im Himmel.“ Die Enkelin entwickelt Schlafstörungen aus Angst, der Himmel könnte herunterbrechen. Schließlich ist er voller Leichen. Der dicke Opa ist ja auch noch dazugekommen.

„Wir haben unsere liebe Tante Grete verloren!“ Das Kind sagt tröstend: „Mach dir nichts draus, wir werden sie schon wieder finden!“

- Wo Kinder durch traurige Umstände angeregt werden, über Tod nachzudenken, werden sie früher ausgefeilte oder zumindest andere Todeskonzepte entwickeln als Kinder ihres Alters. Direkte Todeserlebnisse lösen Empfindungen aus, die unter Umständen zu rascherer Weiterentwicklung des Todesverständnisses führen.

* 1. Gastvorlesung im Rahmen des Erasmus-DozentInnenaustausches an der Päd. Hochschule Nagyköros/Ungarn (5.3.2002)

Aber auch eine gedankliche Vorwegnahme des Todes in Phantasie, Spiel und Gespräch kann das bewirken.

Daher sollten Eltern und Erzieher Gelegenheiten zum Gespräch über Todesvorstellungen nutzen. „Reden, immer wieder reden darüber, so übst du ein wenig das Sterben!“, hab ich bei Janosch einmal gelesen. So lassen sich vielleicht auch manche Schreckensbilder abbauen und mache Harmoniebilder der Realität angleichen. „Ich darf ihre Fragen nicht wegschieben, sondern muss sie aufgreifen. Indem das Kind seine Phantasien formuliert, kommt es auch in die Lage, die eigenen Vorstellungen von Tod und Sterben allmählich zu wandeln.“²

Die unterschiedlichen Entwicklungen des Todeskonzeptes bei Kindern entsprechen einer Grundannahme Jean Piagets: In der Denkentwicklung des Kindes kommen den kognitiven und emotionalen Herausforderungen der Umwelt große Bedeutung zu; die Umwelt regt das Kind zum Äquilibrationsprozess an, das heißt: das Kind versucht nun aktiv, kreativ, selbsttätig ein Gleichgewicht zwischen eigenem Weltbild und den neuen Erfahrungen mit der Umwelt herzustellen.³

Gleichzeitig hat Piaget aber durch seine reichen Studien gerade eine altersspezifische Strukturierung des Todesverständnisses der Kinder gefördert. Die folgenden Altersangaben sollen ein Gerüst bieten, kindliches Denken bezüglich Tod zu verstehen und zu systematisieren.

Sie ersparen uns aber nicht den sehr empathischen Blick auf das Einzelkind und seine ganz individuelle Todesvorstellung. Gerade bei Gesprächen rund um dieses existentielle Thema Tod ist Hellhörigkeit und Achtsamkeit von Seiten der Erwachsenen gefordert.

Beispiel: Der fünfeinhalbjährige Marco wollte unbedingt wissen, wo er denn das „Loch“ bekäme, wenn er sterben würde und ob das sehr weh täte. Sein verzweifelter Gesichtsausdruck zeigte Schrecken und Panik an.⁴

Diese Frage darf nicht überhört werden. Das Kind würde weiter unter großen Todesängsten leiden. Feinfühliges

Nachfragen ergaben: Der Junge hatte gehört, dass die Seele am Ende des Lebens den Körper verlassen müsse. Er nahm an, dass dazu eine neue Öffnung entstehen müsse – der Körper müsse wohl von innen her brutal aufgebrochen werden, damit die Seele hinaus könne.

Alle neueren Ansätze, das altersspezifische Todesverständnis zu beschreiben, greifen auf Grundannahmen von Piaget zur Denkentwicklung, aber auch auf eine klassische Studie der Ungarin Marie Nagy zurück, die sie 1948 mit 378 Kindern im Alter zwischen 3 und 10 Jahren gemacht hat.⁵

Ihre Untersuchung zeigte, dass die Kinder in dieser Zeit in ihrem Todeskonzept normalerweise drei Entwicklungsstadien durchlaufen.

Viele neuere Untersuchungen beschreiben die Entwicklung ebenfalls durch stufenweises Entdecken folgender vier Dimensionen des Todesbegriffes:⁶

- Nonfunktionalität: Der Tod bedeutet völligen Stillstand der Körperfunktionen
- Irreversibilität: Der Tod ist nicht mehr rückgängig zu machen
- Universalität: Alle Lebewesen müssen einmal sterben
- Kausalität: Die Ursachen des Todes sind biologisch

Der Erwachsene weiß um diese vier Dimensionen, das Kind erarbeitet sie sich im Laufe des Heranwachsens.

Nochmals sei aber auf das individuell stark variierende Entwicklungstempo diesbezüglich hingewiesen und auf die oft so überraschenden eigenen Konstruktionsleistungen der Kinder, die einer starren Phaseneinteilung widersprechen.⁷

Kinder bis zu drei Jahren

Spezifisch für die Entstehung des kindlichen Todeskonzeptes ist die überaus enge Verbindung (Kopplung) von Emotionen und Kognitionen. „So gibt es bereits in den allerersten Lebensabschnitten, lange bevor ein mehr oder weniger detailliertes Todeskonzept entwickelt wird, Urfahrungen und Urängste, die bestimm-

te diffuse Todesbilder hervorrufen und die jeweiligen Todesimaginationen eines Individuums lebenslang nachhaltig beeinflussen.“⁸

Todesängste scheint schon der kleine Säugling zu haben, wenn er schreiend vor Hunger nicht gehört wird. Es muss ein intensives Gefühl der Bedrohung darstellen, denn zunächst hat der Säugling nicht Erfahrung genug, um ein Gefühl des Grundvertrauens in die Pflegepersonen zu spüren.

Schon vorübergehende Trennungen werden bedrohend, wie ein „kleiner Tod“ erlebt. Kinder protestieren zuerst, dann werden sie traurig und schließlich apathisch. Das fehlende Zeitverständnis und die emotionale Abhängigkeit lösen beim Kind große Verlustängste aus. Verlustangst hat in diesem Alter viel mit Todesangst zu tun.

Grundvertrauen in den ersten Monaten zu fördern, ist wohl auch in Hinblick auf eine Sterbeerziehung wesentlich. Denn je tiefer das Urvertrauen des Kindes ist, um so weniger ist später das Todesbewusstsein mit Angst behaftet.

In der Regel wird festgestellt, Kinder bis zum Alter von drei Jahren hätten zwar intensiven emotionalen Zugang zum Thema Tod, aber kein oder nur wenig kognitives Verständnis für die Idee des Todes und würden erst dann langsam mit der Entwicklung einer Vorstellung über den Tod beginnen. Bis zu drei Jahren versteht ein Kind die oben genannten vier Dimensionen des Todes noch nicht.

Der Tod ist für dieses Alter nichts anderes als „ein nicht da sein“ für eine Zeit.

Die Begrenzung dieser Vorstellung mag neben mangelnder kognitiver Entwicklung auch mit mangelnden konkreten Begegnungen mit Sterben und Tod erklärbar sein. Wo Kleinkinder aber tatsächlich mit Tod in der eigenen Familie konfrontiert sind, gibt es deutliche emotionale Reaktionen durch das Verlusterlebnis. Ess- und Schlafstörungen, Wut, Zorn, Unlust, Apathie und Angst sind zu beobachten, ebenso wie Suchen und Warten auf den Verstorbenen.

Durch die intensive gefühlsmäßige



Foto: J. Köhler

Verbundenheit mit der Mutter oder anderen nahestehenden Pflegepersonen spürt das Kind nämlich Trauer und Verstörung bei diesen Personen mit. Es merkt schon kleine Veränderungen im Pflegeverhalten und ist auch dadurch irritiert.

Kinder zwischen drei und fünf Jahren

Die typischen Merkmale des präoperationalen Denkens nach Piaget haben direkte Relevanz für die Entwicklung des kindlichen Todes- bzw. Lebenskonzepts in diesem Alter.⁹ Kinder denken in dieser Zeit:

- magisch, mythisch
- finalistisch – alles ist auf ein Ziel hin orientiert
- animistisch – alles ist belebt
- anthropomorph – alles trägt menschliche Züge
- egozentrisch – das Kind bezieht alles auf sich
- Das Zeitverständnis ist mangelhaft.

In der kleinkindlichen Vorstellung ist der Tod verbunden mit Bewegungslosigkeit und vergleichbar mit dem Schlaf.

Tot sein ist ein zeitlich begrenzter Zustand, es ist eine Distanzierung, eine Entfernung, Ruhe, Ausruhen, Schlafen.

Zum einen glaubt das Kind, der Tod sei ein reversibler Vorgang, d. h. Tote können nach seinem Verständnis auch wieder lebendig werden. So gräbt z. B. ein Kind nach dem Tod und der Bestattung eines geliebten Haustieres dieses nach einigen Tagen wieder aus, um zu sehen, ob es wieder laufen kann.

Zum anderen denkt das Kind magisch und egozentrisch. Es vermutet, alles würde so erfolgen, wie es das Kind wünscht oder denkt. So kann ein unlebendiger Gegenstand wie ein Stein oder ein Ball durch Einfluss des Kindes „lebendig“ werden, da er durch Werfen oder Treten in Bewegung gesetzt werden kann. Das Kind gewinnt so den Glauben, es habe Macht über den Tod.

Kein Wunder, dass es auch von den Eltern erwartet, den Verlust des geliebten Menschen oder des Haustieres rückgängig zu machen; hier die Grenzen elterlicher Macht zu erfahren und emotional zu verarbeiten, kann ein erster Schritt sein, die Endgültigkeit des Todes zu erlernen.

Das Kind lebt im Hier und Jetzt. Es muss erst einen Begriff der Zeit, der Dauer, der Unendlichkeit und Endlichkeit, der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft entwickeln, um den Tod als definitive und irreversible Trennung erfassen zu können, die jeden treffen wird.

Das Kind ist überzeugt, es würde ewig leben und sei unsterblich.

Es bezieht den Tod nicht auf sich.

Und wenn man schon stirbt, dann würde man in der gleichen Form für immer fortbestehen oder möglicherweise – in einer anderen Gestalt oder gleich – ins Leben zurückkehren.

So fragte meine vierjährige Tochter: „Bekommt man im Himmel auch zu essen?“

Der Tod ist daher, wenn nicht besondere Umstände negativ einwirken, noch wenig angstbesetzt.

Kinder wirken manchmal unbekümmert und kühl dem Tod gegenüber, wenn sie etwa einem alten Menschen ins Gesicht sagen: „Du bist alt, du wirst bald sterben.“

Wenn sie dennoch manchmal auch stärker von der Tatsache des Todes betroffen wirken, so hängt dies mit der

Parallelisierung von Tod und Trennung zusammen. Vielleicht haben sie durch wortwörtliches Verstehen auch falsche beängstigende Theorien entwickelt.

Oder sie haben konkrete Todeserfahrungen und beziehen finalistisch und egozentrisch die Schuld daran auf sich. Sie tragen Schuld am Tod ihrer Mutter, Schwester oder ihres Opas.

Dahinter steckt die Annahme, der erlebte Verlust diene einem bestimmten Zweck, z. B. der eigenen Bestrafung. Dafür sei eine übergeordnete Macht zuständig, die die Geschehnisse lenkt. Vielleicht waren es aber auch die Wunschvorstellungen des Kindes. Schließlich hatte es sich gerade gestern gewünscht, dass der Bruder sterben soll. Und dieser Wunsch wurde nun erfüllt.

Schwere Schuldgefühle können daraus resultieren, ohne dass sie unter Umständen ins Gespräch gebracht werden, weil Erwachsene das Gespräch mit dem Kind über den Tod meiden.

Für manche Erwachsene sind solche gedanklichen Konstrukte zunächst nur schwer nachvollziehbar bzw. schlichtweg irrational. Das Kind ist noch zu unverständlich für das Thema Tod. Und es wird vielleicht auf ein Später vertröstet.

Aber erleben wir als Erwachsene nicht selbst ähnliche Gedanken aufsteigen, wenn wir uns dem Tod oder der Trauer ausgesetzt sehen?

Bsp: „Wenn ich mich noch mehr bemüht hätte, wäre er nicht vielleicht am Leben geblieben?“ – ein magischer, egozentrischer Gedanke.

„Hat Gott mir das Liebste genommen, damit ich ihn endlich fürchten lerne?“ – eine finalistische Idee.

„Wenn wir im Jenseits uns wieder begegnen, werde ich dich streicheln, was ich hier zuletzt viel zu wenig getan habe!“ – eine anthropomorphe Vorstellung.

Solche Gedanken durchziehen den Trauerprozess, magische, egozentrische, finalistische, anthropomorphe Vorstellungen und Allmachtsphantasien. In der starken Emotion tauchen sie alle wieder auf, unsere Kindheitsbilder.

Viele Eltern weichen diesen Gesprächen auch aus, um eigene Ängste und Fragezeichen rund um Tod nicht zu spüren.

Andere wollen das Kind vor all dem Negativen, das gemeinhin mit dem Tod verbunden wird, beschützen. Dieser tabuisierende Umgang mit dem Tod führt dazu, dass das Kind das Geheimnis quält. Es hat oft vom Tod gehört, ihn vielleicht auch schon in der Familie miterlebt, aber es kann sich keine Vorstellung von ihm machen. Wenn der Erwachsene ihm keine Auskunft gibt, nimmt es an, er wolle ihm ausweichen und es handle sich um etwas Furchtbares.

Aber die Kinder, die die meisten Fragen rund um das Problem des Todes stellen, sind gerade diese kleineren Kinder. Kleine Philosophen und Theologen!¹⁰

„Mama, wo ist die tote Oma jetzt? Sehe ich sie, wenn ich tot bin? Hab ich im Himmel auch ein Bett? Wo war ich, bevor ich auf die Welt gekommen bin? Was ist, wenn ich tot bin? Schau ich dann gleich aus? Kann ich mit dir im Himmel spielen?“ Diese Fragen sprudelten aus meiner vierjährigen Tochter anlässlich einer Autofahrt.

Kinder zwischen sechs bis neun Jahren

Nach der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets markiert das 5. bis 7. Lebensjahr den Übergang von der präoperationalen Phase zu derjenigen der konkreten Operationen. Das konkret-operatorische Denken versetzt das Kind in die Lage, Objekte in eine sinnvolle Ordnung zueinander zu setzen, d. h. zu systematisieren, sie von mehreren Standpunkten aus zu betrachten, d. h. zu dezentrieren und eine Handlung – im Bewusstsein darüber, dass es dieselbe Handlung ist – in beiden Durchlaufrichtungen auszuführen, d. h. die Reversibilität zu erfahren. Damit wird auch Irreversibilität fassbar. Wer einmal tot ist, kommt nicht mehr zurück. Das wird nun klar.

Dadurch wird die affektive Besetzung des Todes im Alter von fünf bis sechs Jahren häufig verstärkt. Ursache sind

hierfür einerseits zunehmende persönliche Erfahrungen des Kindes. Andererseits bleibt trotz größerer Autonomie als im Kleinkindalter die Angst vor dem Verlust der Eltern erhalten. Es gibt wohl kein Kind, das nun nicht irgend wann einmal an die Eltern die Frage richtet: „Was, wenn ihr plötzlich sterbt?“

Hinzu kommt die Erkenntnis über weitere Merkmale des Todes als lediglich das der Bewegungsunfähigkeit. Das Kind lernt, dass Tote weder atmen, noch essen, noch fühlen. Die Nonfunktionalität wird erkannt. Ein realistischer Zugang wird nun eher möglich. Auch assoziiert es nicht allein Alter, sondern vor allem Krankheit, Krankenhaus oder Unfall mit dem Tod.

Deutlicher wird in diesem Alter die Frage nach den Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen gestellt. Man stirbt durch äußere Einwirkung. In Zeichnungen sterben Menschen durch Operationen, Verkehrsunfälle, Schiffsunfälle, Feuersbrunst, Krieg oder Mord. Verantwortlich dafür ist eine Personifizierung des Todes als „schwarzer Mann“, „Teufel“, „Sensenmann“, „Skelett“ oder „Knochenmann“, die sich in Kinderbildern immer wieder findet. Marie Nagy fand heraus, dass ein Drittel der fünf- bis neunjährigen Kinder den Tod personifizierten ... Sie brachten ihn in Verbindung mit Dunkelheit und Nacht. Der Tod war nicht unvermeidbar; nur solche sterben, welche der „Schwarze Mann“ fängt und wegträgt. Jeder, der fliehen kann, fliehe.

Noch kann man vor dem Tod fliehen; man kann sich in Acht nehmen, man muss nur sehr gut aufpassen. Dann ist man selbst vielleicht nicht dabei. Die Universalität des Todes wird noch nicht gesehen.

So versteht man vielleicht den Fall eines Mädchens besser, das sich eines Tages weigerte, in die Schule zu gehen. Gutes Zureden half nicht, sie reagierte mit großer Angst allein auf den Gedanken hin. Erst nach und nach entdeckte der behandelnde Psychologe den Grund. Ein Schulkamerad war von einem Auto angefahren worden. Die Erzählung hatte das Mädchen derart

geschreckt, dass es keinen Fuß mehr vor die Türe setzen wollte. Jeder, der fliehen kann, fliehe!

Kinder in diesem Alter haben die Irreversibilität des Todes meist erkannt, doch dauert es lange, bis sie erfassen, dass er auch für sie unvermeidbar ist. Kennen wir das Gefühl nicht auch von uns? Wenn wir nur sorgfältig essen, genügend schlafen, ins Fitnesscenter gehen, dann – so hoffen wir emotional ja doch – bleibt uns ewige Jugend beschert. Und welche Ängste treten unter Umständen auf, wenn doch erste Zeichen des Alterns da sind.

Kinder interessieren sich für die angstauslösenden, makabren Details: verfaulende Särge, Totenköpfe, Jesus blutend am Kreuz. Und gleichzeitig fürchten sie den Tod nun mehr als im Vorschulalter.

Gegen Ende dieser Zeit rückt nun auch das Interesse für das Geschehen nach dem Tode in den Vordergrund.

Erste Gedanken zum Leib-Seele-Problem tauchen auf: „Wenn sich der Körper von Opa auflöst – was passiert dann mit dem anderen Teil von Opa?“ Aus diesen Fragen entwickeln sich erste Unsterblichkeitsgedanken, und das unabhängig von einer Religionszugehörigkeit. Nachdem das Kind gegen Ende dieser Zeit begreift, dass seine Annahme, es könne sich dem Tod entziehen, nicht länger haltbar ist, entwickelt es somit ein neues schützendes Konzept, um die Tragik des Todes erträglicher zu machen.

Kinder von zehn bis vierzehn Jahren

In diesem Alter nähert sich das Kind in seinem Verständnis vom Tod allmählich den Vorstellungen Erwachsener an. Die Einsicht in das Wesen und den Bedeutungsumfang des Todes ist erst in diesem Alter zu erwarten, da meist erst im Alter von 11-14 Jahren Denkopoperationen unabhängig vom Gegenstand als abstraktes Denken möglich sind.

Das Interesse der Kinder richtet sich in diesem Alter zunehmend auf die

Frage des „Wie“ des Sterbens und der Suche nach dem, was nach dem Tod kommt. Ihr Blick richtet sich jetzt direkt auf den Tod, nicht nur auf die Peripherie, wie Särge oder Gräber. Nun sehen sie ganz realistisch, dass der Tod auch sie betreffen wird, irgend wann, wenn sie alt sind. Der Tod wird also als unausweichliches, abschließendes und endgültiges Ereignis gesehen. Er ist ein inneres Erlöschen der Körperkräfte und Körperfunktionen. Nun also wird mit allen vier Dimensionen des Todesbegriffes argumentiert.

10- bis 14-Jährige beginnen, Fragen nach dem Sinn des Lebens zu stellen, Fragen, ob es ein Leben nach dem Tod gibt.

Ein Knabe dieses Alters formulierte auf die Frage: Was ist der Tod?

„Nun ich denke, er ist Teil des Lebens eines Menschen. Das Leben hat viele Teile. Nur ein Teil davon ist irdisch. Zu sterben heißt, ein neues Leben anfangen. Jeder muss einmal sterben. Aber die Seele lebt weiter.“

Oder ein Mädchen: „Ich rede eigentlich nicht gerne über den Tod, aber ich glaube daran, dass alle Seelen von den Menschen in einen neuen Menschen kommen, denn wie mein Uropa gestorben ist, ist am nächsten Tag meine kleine Cousine auf die Welt gekommen und ich glaube, dass seine Seele in ihr weiterlebt.“¹¹

Kinder dieses Alters geben sich mehr und mehr Rechenschaft über die Folgen des Todes für die Hinterbliebenen, die deutlich gestiegene Empathiefähigkeit erlaubt ein Eindringen in die Einsamkeit und Trauer der Hinterbliebenen. Sie beginnen in diesem Alter auch ihre Trauer selbst zu gestalten, eigene Trauerrituale zu entwickeln. Trauer gehört zum Leben und ist die Emotion, mit Abschieden, Verlusten umzugehen.

Jugendliche und Todesvorstellungen

Durch die Suche nach der eigenen Identität, durch Gefühle der Verunsicherung und notwendiger Neuorientierung wird in der Pubertät die Sinnfrage des Lebens drängender und damit rückt auch der eigene Tod manchmal deutlich ins Gesichtsfeld.

Drei Gruppen von Jugendlichen lassen sich bezüglich ihrer Einstellung zum Tod unterscheiden.

1. Gruppe: Sie stehen dem Tod „sachlich“ gegenüber. Er berührt sie wenig, denn ihre Lebenswirklichkeit ist eher auf die positiven Seiten des Lebens gerichtet, der Tod existiert für sie in weiter Ferne. Sie fühlen sich selbst durch den Tod nicht bedroht, scheinen kalt zu sein, sind es aber im Grunde nicht. Er kommt nur in ihrem unmittelbaren Leben nicht vor. Diese Beschreibung dürfte heute für einen großen Teil der Jugendlichen, die oft als fun-generation beschrieben werden, zutreffen.

2. Gruppe: Sie reagieren in Bezug auf die Todeswirklichkeit mit einem mehr oder minder brutalen Zynismus, der aber nur die Angst vor dem Tod verbergen soll.

3. Gruppe: Sie zeigen aus einer Welterschmerzstimmung heraus eine gewisse Todessehnsucht, die sich normalerweise bald wieder gibt. Bei sehr labilen Jugendlichen und krisenhaften äußeren Umständen kann sich diese Stimmung allerdings verfestigen und zu schwerer Suizidgefährdung führen. Der Tod wird als „Erlösung“ herbeigesehnt, wenn Jugendliche sich von allen unverstanden fühlen oder vor den Schwierigkeiten kapitulieren möchten. Zumindest wird der eigenen Selbstmord zur eigenen Entlastung und zur Bestrafung der „unverständigen Anderen“, meist der Eltern, fantasiert. Sie malen sich aus, wie der Tod auf diese anderen wirken würde.

Das Interesse der Jugendlichen kann sich nunmehr verstärkt auf die Fragen nach dem Jenseits richten. Dabei ist eine Vielfalt der Jenseitsvorstellungen festzustellen, aus denen sich vier Idealtypen der Vorstellungen über das Sein nach dem Tod abstrahieren lassen:

a) Nach dem Tod ist alles vorbei und es kommt nichts danach.

Nach der letzten österreichischen Jugendwertestudie 1999/2000 tendieren 23% zu der Vorstellung, dass nach

dem Leben alles aus ist. Dahinter steckt zumeist eine Enttäuschung über die Naivität der traditionellen Jenseitsbilder, die als kindlich zurückgewiesen werden.

b) Bezugnehmend auf die populäre Literatur über Nah-Todeserfahrungen bzw. über Berichte von reanimierten Patienten sowie auf die vielfachen Darstellungen in (Hollywood-)Filmen äußern viele junge Menschen, aber auch Erwachsene, Vermutungen über eine jenseitige Welt, in der ein geistiger Teil des Menschen fortexistiert, zu dem man unter Umständen sogar Kontakt aufnehmen könne.

c) Der christliche Auferstehungsglaube bietet nach wie vor vielen Kindern und Jugendlichen Trost angesichts ihrer Todesfurcht. Weit verbreitet ist unter den Kindern die dualistische Auffassung des Jenseits. Lautet die Aufgabe, das Jenseits zu malen oder zu zeichnen, stellen viele Schülerinnen und Schüler eine dualistisch geteilte Jenseitswelt mit Himmel und Hölle dar.

Anders wohl bei Jugendlichen:

In der österreichischen Jugendwertestudie 1999/2000 gaben 45% der 14- bis 24-Jährigen an, an ein Leben nach dem Tod zu glauben. 24% der 14- bis 24-Jährigen glauben an einen Himmel. Von der Existenz der Hölle sind nur mehr 12% überzeugt.¹²

d) Reinkarnationsvorstellungen sind in der heutigen Zeit auch in Europa und Amerika unter Jugendlichen und Erwachsenen weit verbreitet.

Dabei handelt es sich nicht um ein Pendant zur buddhistischen Reinkarnationslehre, sondern vielmehr um ein modernes Erklärungsmuster für den Sinn des Lebens in Anlehnung an das Werden und Vergehen in der Natur – z. B. im Laufe der Jahreszeiten – sowie die Hoffnung auf individuelle Fortexistenz und Weiterentwicklung. Stellt man Schülerinnen und Schülern die Aufgabe, das Jenseits zu malen oder zu zeichnen, stellen etliche ganze Lebenszyklen von der Geburt bis zum Tod, oft in kreis- oder spiralförmig angelegten Naturbildern des Werdens und Vergehens dar.

Bei den österreichischen Jugendlichen erbrachten zusätzlich durchgeführte Interviews ebenfalls einen Rückgang des Glaubens an das traditionelle christliche Jenseits-Modell. Die Vorstellung von Himmel und Hölle ist für die Interviewten nicht mehr relevant und wurde kaum thematisiert.

„Für den Großteil der Befragten mit einem mehr oder weniger konkreten Bild über das Leben nach dem Tod scheint die dynamische Vorstellung der Wiedergeburt plausibler als das statische Bild eines ewigen Lebens im Jenseits. Niemand denkt dabei jedoch an die klassische indische Wiedergeburtstheorie, die ja ähnlich der christlichen Jenseits-Vorstellung impliziert, dass das Verhalten in diesem Leben Konsequenzen für das nächste Leben hat. In der Vorstellung der Wiedergeburt dürfte vielmehr der Wunsch einfließen, dass das Leben in der Welt nie aufhört bzw. immer wieder neu beginnt, wobei im Sinne des modernen Ideals der Chancengleichheit die Karten immer wieder neu gemischt werden, im Sinne der heutigen Erlebnisorientierung ständig ein neues Programm geboten wird.“¹³

Die Vorstellung, diesseitige Lebensführung habe einen Einfluss auf das Leben nach dem Tod, scheint sehr im Schwinden zu sein. Da dennoch weite Teile der Bevölkerung annehmen, dass gute Taten belohnt und schlechte bestraft gehören, verorten sie diese Aufgabe eher im Diesseits in gesellschaftlichen oder psychologischen Kategorien.

Anzunehmen ist also, dass von der Elterngeneration heute den Kindern gegenüber die moralisierenden und angstmachenden Seiten des Glaubens ausgeklammert werden und die Jenseitsvorstellungen mit Reinkarnationsvorstellungen gemischt werden. Das könnte sich auch unmittelbar auf alle Konnotationen rund um das Phänomen des Todes auswirken. Ob der Tod damit weniger falsche oder angstmachende Phantasien bei Kindern auslöst, müsste in großangelegten Langzeitstudien über die Jahrzehnte hinweg verglichen werden. Ich bezweifle es, denn die Angst vor dem

Tod bleibt. Sie gehört wohl zu den existenziellsten Grundemotionen der Menschen und kann nicht verdrängt und nicht weggeleugnet werden, weil sie sonst in anderen Ängsten ihre Dynamik entwickelt oder zu Krankheit führt.¹⁴

Anmerkungen

1. vgl. Specht-Tomann, Monika/ Tropper, Doris: Wir nehmen jetzt Abschied. Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod. Düsseldorf 2000, S. 59
Plieth, Martina: Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern. Neukirchen-Vluyn, 2001, S. 38f. Beide bringen dennoch auch eine altersmäßige Klassifizierung des Todesverständnisses, wie sie im Weiteren folgt. Vgl. dazu auch: Leist, Marlene: Kinder begegnen dem Tod. Gütersloh 1987
2. Brocher, Tobias: Mit Kindern über den Tod sprechen. In: Student, Christoph J.: Im Himmel welken keine Blumen. Freiburg 2000, S. 32
3. Piaget, Jean / Inhelder, Brigitte: Die Psychologie des Kindes. Frankfurt 1977 S.11f
4. Plieth a. a. O. S. 47
5. Specht-Tomann/Tropper, a. a. O. S. 67
6. Plieth, a. a. O. S. 36; Nagy, Marie H.: The Child's View of Death. In: Journal of Genetic Psychology, 73, S. 3-27
7. Hier ist es ja in den letzten Jahrzehnten einerseits durch sozialökologische, andererseits durch konstruktivistische Sichtweisen zu einem Paradigmenwechsel in der Entwicklungspsychologie gekommen. Vgl. Lotte Schenk-Danzinger: Entwicklungspsychologie. Völlig neu überarbeitet von Karl Rieder, Wien 2002, S.11
8. Plieth a. a. O. S. 49
9. Schenk-Danzinger a. a. O. S.158ff
10. Gute Anregungen zum gemeinsamen philosophischen Gespräch mit kleinen Kindern über den Tod findet man bei Zoller, Eva: Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit schwierigen Kinderfragen. Zürich 1991, für größere Kinder bei Zoller-Morf, Eva: Philosophische Reise. Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn. Zürich 1999. Aktuelle Berichte über das Theologisieren mit Kindern zum Thema Tod finden sich z.B. bei: Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München 1995. Schambeck, Mirjam: Riesenschwer und kinderleicht – Kinder denken über den Tod nach. In: Bucher, Anton u.a. (Hg): „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie. Stuttgart 2002, S.105-114 und Rose, Susanne / Schreiner, Martin: „Vielleicht wollten sie ihm das nicht sagen, weil sie finden, dass er noch zu klein ist...“ Begegnungen mit dem Thema Sterben und Tod im Religionsunterricht. In: Bucher, a. a. O. S.115 – 128
11. Plieth, a. a. O. S.148
12. Friesl, Christian (Hg): Experiment Jung-Sein. Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher. Wien 2001, S.177f
13. Friesl a. a. O. S. 195
14. Richter, Horst E.: Umgang mit Angst. München 2000, S.73f

Ralph-Ruprecht Bartels, Carsten Mork

„Der Beginn einer wunderbaren Freundschaft ...“

Wenn Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit einander die Hand reichen

„Warum können wir nicht die ganze Stunde spielen?“ Isabell nervt schon wieder. Beginnt man eine Konfirmandenunterrichtsstunde mal mit einem Spiel, schon wächst die Begehrlichkeit ins Unendliche. Spiel ist Spiel und Arbeit ist Arbeit! Und der KU ist nun mal kein Zuckerschlecken – schließlich sollen die Konfis doch was lernen. Für den Spaß ist nach der Konfirmation die Jugendarbeit zuständig. Wer zur Jugendgruppe kommt, für den/die gibt's dann Spiel, Spaß und Abenteuer satt. Konfirmandenarbeit ist eben die Pflicht – Jugendarbeit die Kür.

Eine etwas plakative Beschreibung – jedoch waren und sind vergleichbare Vorstellungen immer noch als heimlicher Lehrplan und damit als Leitschnur des Handelns in manchem Kopf eines Unterrichtenden und bei Gesprächen in Kirchenvorständen über diese beiden gemeindepädagogischen Arbeitsfelder einer Kirchengemeinde anzutreffen. Dies spiegelt sich – auch entgegen dem seit geraumer Zeit in der Arbeitshilfensliteratur angemahnten Perspektivenwechsel – in zahlreichen alltagspraktischen Konzeptionen des angebotenen Konfirmandenunterrichtes wider. So war und ist die Konfirmandenzeit auch nur für einen kleinen Teil der daran Teilnehmenden „...der Beginn einer wunderbaren Freundschaft...“, die sich in der Teilnahme an weiteren Angeboten der Jugendarbeit Raum schaffte und schafft. Die Situation des Übergangs von einer Teilnahme am Konfirmandenunterricht hin zum Mittun bei Angeboten der Jugendarbeit hat sich allerdings an vielen Orten verschärft. Der auch in der Vergangenheit nicht automatische, aber doch für manche selbstverständliche Übergang nach der Konfirmation in die Jugendarbeit – in die Angebote von Jugendgruppe bis Fahrten und Freizeiten – ist nach und nach weggebrochen.

Die Vielzahl möglicher Angebote einer ansprechenden „Freizeitbeschäftigung“ jenseits des Schulstundenrhythmus lassen das kirchliche Angebot eben für Jugendliche als eines von vielen erscheinen. Auf dem Markt der Möglichkeiten herrscht Konkurrenz. Und wer viele Angebote zur Auswahl hat, der/die kann und muss auswählen.

Für eine Entscheidung in der Chance, aber auch Qual der Wahl braucht man Kriterien. Jugendliche suchen und finden diese in den erlebten Beziehungen und Kontakten, die sie schon vorher – also oft in der Zeit als Konfirmandin und Konfirmand – zu dem „Anbieter“ hatten. So wird der Konfirmandenunterricht – die erlebten Gruppensituationen, die Unterrichtenden, das Umfeld der Kirchengemeinde und nicht zuletzt die miterlebten und mitgestalteten Gottesdienste – für die Mädchen und Jungen zunehmend bei ihrer oft sehr individuellen Entscheidungsfindung wichtig. An dem, was subjektiv als gut, lustvoll oder anregend erfahren und gedeutet wurde, entscheidet sich, ob sie weiterhin Angebote der Kirchengemeinde wahrnehmen oder nicht. Vom Standpunkt der Jugendarbeit aus betrachtet sollte es also für die Anbietenden ein besonderes Anliegen sein, in der Zeit des Konfirmandenunterrichtes in der damit verbundenen Erfahrungswelt der Jugendlichen präsent zu sein. Denn vor allem in dem Beziehungsgeschehen in der Konfirmandenzeit kann ein Interesse an weiteren Angeboten der Jugendarbeit geweckt werden.

Und vom Standpunkt des Konfirmandenunterrichtes aus gesehen? Sind die Würfel, was die sogenannte Glaubensentscheidung betrifft, wirklich schon mit der Konfirmation im Alter von vielleicht 14 Jahren gefallen? Die Entwicklungspsychologie sagt anderes. Die

Konfirmation fällt immer noch in eine Phase des Übergangs. Zwar wird heute der Beginn des Jugendlichenalters in das Alter von 11 Jahren und damit in den Beginn der Konfirmandenzeit datiert. Doch ist auch im Alter von 14 Jahren der Weg „Vom Teddybär bis zum ersten Kuss“ für manche und manchen noch kurz. Die Suche und die von Umbrüchen begleitete Neuorientierung der Jugendlichen stellt eine große Herausforderung dar – weniger in der Selbstbeschreibung bei den Jugendlichen, jedoch auffallend stark bei den die Jugendlichen beschreibenden Erwachsenen. Dass hier individuelle Entwicklung weit reichende Auswirkungen auf die jeweiligen Beziehungskontexte nach sich zieht, berührt auch das Beziehungsgeschehen der Mädchen und Jungen zu den sie in Konfirmanden- und Jugendarbeit Begleitenden.

Sicher hat der Konfirmandenunterricht als begrenzte und für die Jugendlichen und deren Familien überschaubare Zeit schon seine Bedeutung in sich. Aber eine das Leben begleitende religiöse Sozialisation droht abubrechen, wenn es hinterher nicht weitergeht. Viele Jugendliche, die als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf einer Konfirmandenfreizeit tätig waren, erzählen hinterher, dass sie manche Themen des Konfirmandenunterrichtes erst durch ihre Vorbereitung auf die Freizeit „richtig“ – eben auch weitergehend – verstanden hätten. Wer anderen etwas zu erklären und zu lehren versucht, muss dies ja für sich selber klären und lernt beim Lehren. Also sollte auch aus der Sicht der Kirchengemeinde – die ja, durch Pfarramt und Kirchenvorstand vertreten, den Konfirmandenunterricht zu verantworten hat – ein großes Interesse daran bestehen, dass für die Jugendlichen nach der Konfirmation der Kontakt zur Gemeinde, zu Glauben und Gemeinschaft

nicht abreißt, sondern in geeigneter Weise weitergehen kann.

Unvermischt und ungetrennt

Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit sind zwei Arbeitsfelder, die in der hier vertretenen Sichtweise in starker wechselseitiger Abhängigkeit stehen. Sie haben zunächst je ihre eigenständige Bedeutung und Zielperspektive und sind daher voneinander zu unterscheiden. Der Konfirmandenunterricht geschieht in Verantwortung der Kirchengemeinde – dagegen geschieht Jugendarbeit in der Evangelischen Jugend als eigenständigem Jugendverband, der eine eigene Organisationsstruktur hat (siehe dazu die Ordnung der Evangelischen Jugend – im Internet unter der Adresse: <http://www.ejh.de/aufbau.htm> zu finden). Konfirmandenunterricht geschieht entsprechend kirchlicher Rahmenrichtlinien vorrangig durch hauptamtlich Unterrichtende und setzt eine besondere Verbindlichkeit der Teilnahme voraus. Jugendarbeit der Evangelischen Jugend ist geprägt von den Kennzeichen der Jugendverbandsarbeit: Jugendliche nehmen freiwillig daran teil, die Arbeit geschieht unter der Beteiligung von ehrenamtlich Mitarbeitenden und räumt allen Beteiligten ein hohes Maß an Partizipation, Verantwortung und Mitbestimmung ein. Jugendarbeit hat kein geschlossenes Curriculum, sondern reagiert in besonderer Weise auf die wahrgenommenen Lebenswelten und erkennbaren Bedürfnisse der Jugendlichen.

Attraktive Arbeitsformen

Seit geraumer Zeit haben immer mehr Sozialformen, Methoden und Arbeitsweisen der Jugendarbeit ihren Einzug in den Konfirmandenunterricht gehalten. Es begann damit, dass die traditionelle Konfirmandenprüfung abgelöst worden ist durch einen Vorstellungsgottesdienst, der im Grunde genommen ein von den Konfirmandinnen und Konfirmanden gestalteter Jugendgottesdienst ist. Weiter ist durch den Blockunterricht anstelle der einzelnen Wochenstunde – z. B. im Zusammenhang von Kursen oder Seminaren –,

durch Freizeiten, Projekte und Praktika das Spektrum der Organisationsformen vielfältiger und die damit verbundenen Begegnungsmöglichkeiten während des Konfirmandenunterrichtes ansprechender und reichhaltiger geworden. Dies spiegelt sich in den unterschiedlichen konzeptionellen Überlegungen auch in dem Nebeneinander der Bezeichnungen „Konfirmandenunterricht“ und „Konfirmandenarbeit“ wider.

Welche Schnittstellen kann es geben?

Wenn es nun so ist, dass das eine das andere nicht ersetzen kann und soll, andererseits aber beides einander so nahe steht, dass es wechselseitige Befruchtung geben kann, dann stellt sich die Frage, wo und wie es geschehen kann, dass sich Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit die – konzeptionelle – Hand reichen und der „Beginn einer wunderbaren Freundschaft ...“ eröffnet wird. Im Folgenden werden wir bei dieser Blickrichtung den Konfirmandenunterricht deshalb als ein spezifisches Angebot der Kirchengemeinde für Jugendliche im Konfirmandenalter *und* als ein spezifisches Angebot für Jugendliche als Mitarbeitende in einem Aufgabebereich mit „Ernstcharakter“ beschreiben.

1. Angebote der Jugendarbeit

Wo die entsprechenden Ressourcen gegeben sind oder geschaffen werden können, sollten Angebote der Jugendarbeit genutzt werden, zu denen die Konfirmandinnen und Konfirmanden schon während der Konfirmandenzeit eingeladen werden können. Die Jugendgruppe oder der besondere Event sollten längst nicht mehr nur exklusiv den Konfirmanden vorbehalten werden. Im Zuge der Entstrukturierung der Jugendphase könnte oftmals auch schon die Gruppe der sogenannten Hauptkonfirmanden in die Planungen der Jugendarbeit mit einbezogen werden. In vielen Kirchenkreisen gibt es darüber hinaus auch Angebote, die extra für die Zielgruppe der Konfirmandinnen und Konfirmanden konzipiert worden sind, z. B. wie einer „Konfi-Fete“ oder einem „Konfi-Treff“

in der Kirchengemeinde oder Region, einem „Konfi-Tag“ des Kirchenkreises mit einem thematisch ausgerichteten Zusammenkommen oder einem „Konfi-Cup“ mit einem eher am Wettkampf orientierten Spielangebot für Konfirmandengruppen.

2. Hauptamtliche der Jugendarbeit

Hauptamtliche Pastorinnen und Pastoren und Diakoninnen und Diakone, die in der Konfirmandenarbeit tätig sind, können sich z. B. vom Kirchenkreisjugenddienst (KJD) beraten und unterstützen lassen. Als Fachstelle für Jugendarbeit sind dort Erfahrungen und ein besonderes Wissen über die aktuelle Lebenswirklichkeit von Jugendlichen vorhanden. Neuere Erkenntnisse der Jugendforschung können abgefragt werden. Möglichkeiten, im eigenen pädagogischen Handeln darauf zu reagieren, können aufgezeigt werden. Bei der Vorbereitung und Durchführung von Freizeiten gibt es bei den hauptamtlich in der Jugendarbeit Tätigen einen reichen Schatz an Erfahrungen, die sich auch für die Gestaltung von Konfirmandenfreizeiten abrufen lassen.

Das Aktivieren dieser Schnittstelle z. B. mit Blick auf Beratungen wird noch viel zu wenig genutzt. Schwierigkeiten und als Defizite angesehene Erfahrungen werden meistens nicht offen ausgesprochen. So ist es eine Frage gegenseitigen Respekts und Vertrauens, ob man Beratung in Anspruch nimmt oder nicht. Vielleicht bringt uns hier der Blick auf die, um die es geht, voran: Im Interesse der Konfirmandinnen und Konfirmanden sollten wir alle Möglichkeiten von Unterstützung, Beratung und vernetztem Handeln, die uns (noch) als Ressource und an Fachlichkeit zur Verfügung stehen, in diesen gemeindepädagogischen Handlungsfeldern nutzen.

3. Ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Die dritte Schnittstelle sind die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Bei ihnen besteht eine weitgehende und oft sehr engagierte Bereitschaft zur Mitarbeit bei Planung, Organisation und Durchführung von



Aktionen und Projekten. Aus vielen Kreisjugenddiensten wird von einem Boom bei den Gruppenleitungskursen als einem spezifischen Weiterbildungsangebot für Jugendliche berichtet. Die Zahl der ausgestellten Gruppenleitungsscheine innerhalb der Evangelischen Jugend unserer Landeskirche kann sich sehen lassen! Jugendliche nehmen das Angebot der Weiter- und Fortbildung wahr, um zunächst etwas für sich selbst zu tun, bestimmte Fähigkeiten des Umgangs auszubilden oder weiterzuentwickeln. Da in den Statistiken kein entsprechender Boom bei den Jugendgruppen zu verzeichnen ist, kann davon ausgegangen werden, dass hier ein erhebliches Potential noch zu wenig genutzt wird. Wenn die Bereitschaft zur Übernahme oder Leitung einer Jugendgruppe sinkt oder auch vom jeweiligen Interesse geleitet nicht angestrebt wird, ist zu überlegen, welche anderen Möglichkeiten der Beteiligung geschaffen werden könnten. Hier gilt es, die Interessen der Jugendlichen zu erfragen und eine diese Interessen verwirklichende Mitarbeitsmöglichkeit zu finden oder auch erst zu schaffen. Eine zielgenaue Abstimmung der Interessen z. B. in einer Kirchengemeinde mit den jeweiligen Interessen, Möglichkeiten und Grenzen einer Mitarbeit der Jugendlichen kann dann am besten zu einem zufried-

denstellenden Zusammenspiel der Beteiligten führen.

In vielen Konzeptionen und Ansätzen einer Konfirmandenarbeit werden neue Formen des Unterrichtes ausprobiert. Insbesondere handlungsorientierte oder erlebnispädagogische Methoden und Erschließungswege bieten die Möglichkeit, viele Unterrichtsgegenstände auf attraktiven Lernwegen zu erkunden, zu begreifen und mit Bezug auf die jeweiligen Alltagserfahrungen umzusetzen. Allerdings sind diese vielfältigen Lernwege nur umzusetzen, wenn es eine entsprechende Mitarbeit von Ehrenamtlichen gibt. Der oder die Unterrichtende wäre als einzelne/r schnell überfordert, der Heterogenität der Lerngruppen und dem nötigen Organisationsaufwand zu entsprechen.

Doch auch diese Schnittstelle ist nicht unproblematisch. Sollen Jugendliche zur Mitarbeit gewonnen werden, müssen bestimmte Zusammenhänge im Blick behalten werden. Der Umgang und das Zusammenspiel mit ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern braucht Fingerspitzengefühl, Aufmerksamkeit, verlässliche Absprachen und feste Regeln. So sollten z. B. bei der Planung von Projekten bestimmte Kontrollfragen gleich zu Beginn gestellt werden:

- Wann werde ich Ehrenamtliche ansprechen? Möglichst frühzeitig!
- Wie sollen die Rollen und Funktionen aussehen und verteilt werden?
- Welche Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Mitentwicklung will ich ihnen einräumen?
- Welche Entscheidungen behalte ich mir vor? Öffentlich machen und begründen!
- Welche Aufgabenfelder muss ich in das Projekt integrieren, damit die Ehrenamtlichen auch Möglichkeiten bekommen, ihre Kreativität zu entdecken und zu entfalten?
- Welche Kompetenzen müssen bei den Ehrenamtlichen aus- oder fortgebildet werden?
- Wie viel Zeit will ich und muss ich mir für Beziehungsarbeit nehmen?
- Kann ich den Ehrenamtlichen einen „Raum“ (z. B. Vorbereitungswochenende mit Übernachtung und einem Anteil an freier Zeit) für ihre Beziehung untereinander zur Verfügung stellen?
- Gibt es klare Absprachen darüber, dass und wie die ehrenamtlich Mitarbeitenden ihre Auslagen erstattet bekommen?
- Welche Formen der Mit-Entscheidung in den jeweiligen Gremien gibt es für die ehrenamtlich Mitarbeitenden?
- Warme Dankesworte sind nett – „coole“ Dankestaten sind netter! Welche Möglichkeiten der Danksagung und der Wertschätzung für den geleisteten Einsatz habe ich?
- Wie nimmt man nach einer gemeinsamen Zusammenarbeit – bis zur vielleicht nächsten Wiederbegegnung – Abschied?

Der Blick auf diese Schnittstellen macht zweierlei deutlich: Zum einen kann es bei der Frage der konzeptionellen Verbindung von Konfirmandenunterricht und Jugendarbeit und des damit angebotenen Übergangs

nicht nur um ein punktuelles und dem Zufall überlassenes Miteinander in einer Kirchengemeinde vor Ort gehen. Vielmehr sollten die Überlegungen dahin gehen, wie es zu einer für die jeweilige Kirchengemeinde, die Region und den Kirchenkreis stimmigen Gesamtkonzeption kommen kann und wie welche Funktionen und Aufgaben an wen wie verteilt werden. Weder sollte der Konfirmandenunterricht seine stärker inhaltliche Orientierung aufgeben und sich nur noch darum bemühen, möglichst attraktiv für die Jugendlichen zu werden. Umgekehrt kann die Jugendarbeit nicht alle Kräfte aufbieten, um für Veranstaltungen der Konfirmandenarbeit die Mitarbeitenden zu stellen. Ein wohlbedachtes und in den jeweiligen Kontextbedingungen konkretisiertes Miteinander, bei dem beide Handlungsfelder sowohl voneinander lernen als auch ihre spezifischen Eigenarten bewahren, weist in eine andere Richtung. Hier werden die Leitideen eines „lebendigen und lebenslangen Lernens“ aller Beteiligten unter dem „Dach der Kirche“ am ehesten den Aufbau einer eigenen (auch) religiösen Biographie in Beziehung zu den möglichen Gemeinschaftsformen anregen, begleiten und verwirklichen helfen.

Noch nicht, aber schon bald

Zu einer Gesamtkonzeption gehört aber auch, dass nicht alle Erfahrungen und Erlebnisse, die in der Jugendarbeit möglich sind, den Konfirmandinnen und Konfirmanden vorab vermittelt

werden. Es kann nicht Ziel sein, dass der Konfirmandenunterricht seine inhaltliche Orientierung aufgibt und sich nur noch darum bemüht, möglichst attraktiv für die Jugendlichen zu werden. Der Segeltrip auf dem Isselmeer fällt für uns unter einen „pädagogischen Vorbehalt“ – es sollte auch in der Jugendarbeit noch Gelegenheit für Steigerungen sein, sonst wird die Motivation schwierig. Wenn Konfirmandinnen und Konfirmanden schon alle „Highlights“ erlebt haben, müssen die Sommerfreizeiten der Evangelischen Jugend demnächst auf Hawaii oder den Malediven stattfinden, um noch Teilnehmende zu locken. Deswegen ist es nötig, sich auf ein gemeinsames Vorgehen zu verständigen, in dem Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit partnerschaftlich ihre Angebote aufeinander abstimmen. Fatal wäre es – und solche Bestrebungen sind durchaus schon zu erkennen –, wenn die Jugendarbeit einfach in die Konfirmandenarbeit überführt und aufgelöst würde. Es hat etwas Verlockendes, alle Energie in eine attraktive, erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit zu investieren und sie dann als Ersatz für Jugendarbeit anzusehen. Doch das geht letztlich an den Konfirmandinnen und Konfirmanden vorbei. Ihnen wird die Chance genommen, sich freiwillig für Gemeinschaft und Glauben zu entscheiden. Und freiwillig entscheiden sie sich erst dann, wenn „Konfer“ und Kirche hinter ihnen liegen und sie Abstand gewonnen haben.

Es bleibt dabei: Ohne Konfirmandenarbeit sieht unsere Jugendarbeit alt aus – ohne Jugendarbeit wird unsere Kirche alt aussehen!

Neu in der Bibliothek

Frau Sabine Henningson-Brüning ist bis Ende 2004 mit wenigen Stunden zusätzlich zu Frau Spieler in der Bibliothek beschäftigt. Sie wird in diesem befristeten Zeitraum Schulbücher, die noch nicht in die EDV aufgenommen worden sind, einarbeiten und verschlagworten und Frau Spieler bei Abwesenheit vertreten.



Wir wünschen Frau Henningson-Brüning, dass sie sich trotz der knapp bemessenen Zeit am RPI wohl fühlt.

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema
von Oktober bis Mitte
Februar

Schenken – Beschenkt werden

Geben – Nehmen

erarbeitet von:

Ursula Harfst,
Ingrid Illig,
Lena Kuhl,
Christine Labusch,
Bettina Stangier,
Helga Steffens
Tanja Voss

Möglichkeiten der
Besichtigung
nach Rücksprache mit Frau Rietig
tgl. von 8.00 bis 12.00 Uhr

Dietmar Peter

Surftipps

Kinderfernsehforschung – eine Bestandsaufnahme zum Fernsehverhalten von Kindern

Das Fernsehen ist im Leben fast aller Kinder präsent. Als Leitmedium entfaltet es seine Sozialisationsfunktion in der Spannung vielfältiger redaktioneller Programmabsichten und der Fülle von Programmangeboten einerseits und unterschiedlicher und sich ändernder Nutzungsvorlieben der Kinder andererseits.

Das Kooperationsprojekt des Fachbereiches Medienpädagogik der Universität Kassel und des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungfernsehen am Bayerischen Rundfunk untersucht die Schnittlinie zwischen den Angeboten

der Sender und der Nutzung der Rezipienten. Dazu wird jährlich eine Stichprobe im Umfang von je drei Tagen einer Kalenderwoche



von je ca. 500 Stunden Programm der für Kinder relevanten, in Deutschland lizenzierten Fernsehsender erhoben und mit den standardisierten Fernsehnutzungsdaten in einer Datenbank verbunden.

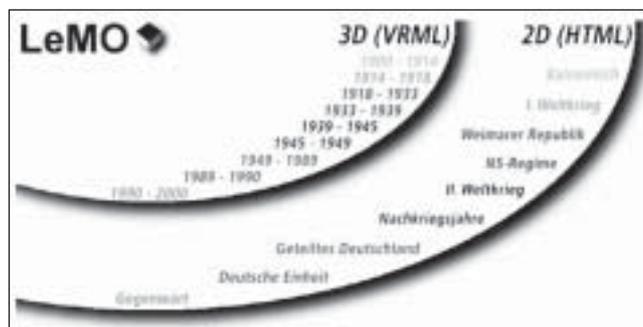
Die Ergebnisse werden im Internet unter der Adresse www.kinderfernsehforschung.de veröffentlicht. Ein Angebot zum Abbau von Vorurteilen und zur Schärfung des Blicks.

LeMO: Lebendiges virtuelles Museum Online

Ein Museumsprojekt im Internet zur deutschen Geschichte von 1900 bis zur Gegenwart wird vom Fraunhofer Institut für Software- und Systemtechnik (ISST), vom Deutschen Historischen Museum (DHM) in Berlin und vom Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (HdG) in Bonn präsentiert. Beim virtuellen Gang durch das 20. Jahrhundert werden 3D-Animationen (VRML) sowie Film- und Tondokumente mit den musealen Objektbeständen und Informationstexten (HTML) verknüpft und vermitteln so ein umfassendes und anschauliches Bild von Geschichte.

LeMO (www.dhm.de/lemo/home.html) ist ein Pilotprojekt und wurde für ein Breitbandnetz erarbeitet. Bei Verwendung

eines ISDN- oder Modem-Anschlusses ist mit längeren Ladezeiten zu rechnen. Trotzdem lohnt sich der Besuch auch für NutzerInnen mit einem langsameren Internetzugang.



Bibelarbeit am PC?

Das Buch der Bücher am PC? Dieses ist doch schon an sich paradox. Selbstverständlich ist es schöner, eine Bibel zur Hand zu nehmen und in ihr zu lesen. Allerdings gibt es einige Vorteile, im Unterricht mit der Bibel am PC zu arbeiten.

Die interessantesten Möglichkeiten werden jetzt von „Lehrer-Online“ veröffentlicht. Dabei geht es nicht nur um Optionen für pädagogisch begründetes analytisches, aber auch kreatives Arbeiten mit dem Buch der Bücher. Ein Besuch der Seiten von Lehrer-Online lohnt sich für alle, die die Arbeit mit digitalen Bibeltexten im Unterricht ausprobieren möchten. Die Adresse lautet: www.lehrer-online.de/dyn/360098.htm

Crossbot - die neue christliche Suchmaschine der EKD

Am 1. August 2003 wurde die christliche Qualitätssuchmaschine crossbot von der EKD gestartet. Nach vielen Jahren wurde damit die Idee einer wirklich guten und repräsentativen Suchmaschine für christliche Inhalte im Internet umgesetzt. Insgesamt sind bei crossbot über 240.000 christliche Webseiten aufgeführt. Der crossbot-Katalog enthält mehr als 1.500 URLs in 720 Katalogkategorien. Gleichzeitig wurde eine Profisuche zur differenzierten Suche implantiert. Die Suchmaschine kann unter der Adresse www.crossbot.de aufgerufen werden.



Wenn Schüler zuviel im Internet klauben: Kriterien zur Beurteilung von Schülerreferaten

Inzwischen wird kaum noch ein Referat ohne Internetrecherche erstellt. Sind Referate, die im Wesentlichen nach dem Muster „Copy and paste“ erstellt wurden, überhaupt zulässig? Und wenn ja, wie sollen sie bewertet werden? Antworten darauf gibt Wolfram Händel, der die wichtigsten Ergebnisse seiner Staatsexamensarbeit zusammengefasst und bei Lehrer-Online veröffentlicht hat. Die Adresse lautet: www.lehrer-online.de/dyn/368159.htm

Literatur- und Medienverzeichnis für den Religionsunterricht

In jahrelanger Archivarbeit hat Peter Will ein Literatur- und Medienverzeichnis für den Religionsunterricht zusammengestellt (mitglied.lycos.de/PeterWill/home.htm). Ausgewertet und dokumentiert wurden nahezu alle auf dem Markt befindlichen evangelischen und katholischen Religions-schulbücher und zahlreiche Sammlungen von U-Einheiten. Alle Materialien sind alphabetisch geordnet und werden ständig aktualisiert. Die Bereiche „Unterrichtsvorbereitungen, -ideen, -bausteine“, „Schülermaterial“, „Lehrermaterial“, „Vorlesetexte“, „Medien“ und „Links“ erleichtern die Orientierung. Insgesamt ein Fundus für alle, die auf der Suche nach geeigneten Materialien für den Religionsunterricht sind.

Die Dokumente der Nürnberger Prozesse – online

Das Quellenmaterial der Nürnberger Prozesse war bislang nur schwer zugänglich. Die „Harvard Law School Library“ (nuremberg.law.harvard.edu) hat begonnen, die mehr als eine Million Seiten umfassenden Dokumente für das Internet aufzuarbeiten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts haben in einem ersten Schritt Gerichtsprotokolle, Dokumente und Beweismaterialien der Gerichtsverfahren 1, 2 und 4 digitalisiert. Die Seiten enthalten u.a. Fotografien der Briefe in deutscher Sprache. Eine Suchfunktion erleichtert die Orientierung im Angebot.



Religion und Werbung

„Eine Ordensfrau, die morgens um halb zehn in einen Schorkriegel beißt, italienische Mönche, die sich über die Pizza aus Deutschland wundern, gefaltete Hände in der Autoreklame – religiöse Motive und Anspielungen tauchen recht häufig in unserer Werbelandschaft auf.“

Einen kritischen Blick eröffnet die von Günther Neumann ausgearbeitete und bei „Lehrer-Online“ veröffentlichte Unterrichtseinheit für die Jahrgangsstufe 11 (www.lehrer-online.de/dyn/311977.htm). Die Einheit hat sich zum Ziel gesetzt, die „Heiligtümer junger Menschen“ in der Werbung aufzuspüren und eine kritische Auseinandersetzung zu initiieren. Der Unterrichtsvorschlag und die Arbeitsaufträge stehen Interessierten zum Download als pdf-Datei zur Verfügung.



Theologische Profile

Informationen zu den wichtigsten theologischen Strömungen und Profilen des Protestantismus lassen sich in der Internetausgabe der Evangelischen Zeitung nachlesen (www.evika.de/extern/ez/archiv/profile_00.html). Dort finden sich sowohl Informationen zur Theologie Karl Barths, Rudolf Bultmanns, Paul Tillichs und Dietrich Bonhoeffers als auch zu den Stichworten „Theologie nach Auschwitz“, „Feministische Theologie“ und „Befreiungstheologie“. Insgesamt ein guter Überblick, der sich nicht nur im Religionsunterricht der Sekundarstufe II gut nutzen lässt.

Steffen Marklein

Mit Kunst unterrichten

Ein neues bilddidaktisches Angebot des RPI für Schulklassen und Konfirmandengruppen

Die Idee

Das Religionspädagogische Institut Loccum stellt Schulen und Gemeinden auf seiner Internetseite (www.rpi-loccum.de) kostenlos ein Bild oder Kunstwerk zur Verfügung, mit dem sie im Unterricht arbeiten können.

Die mit dem Einsatz des Bildes im Unterricht gemachten Ergebnisse und Erfahrungen sowie die erarbeiteten Themen und Einsatzorte werden im RPI gesammelt und im Internet den Lerngruppen erneut zur Verfügung gestellt.

Die Rückmeldungen können unterschiedlicher Art und Form sein. Der Umfang spielt keine Rolle. Sie können von einzelnen Bildassoziationen der Schülerinnen und Schüler über Interpretationen und Vertiefungen in Form von Musik, Spiel, Sprache und Gestaltung bis hin zu Unterrichtsentwürfen oder fächerübergreifenden Projekten reichen.

Die intensive Begegnung und Berührung der Schülerinnen und Schüler / Konfirmandinnen und Konfirmanden mit dem Bild ist Ausgangspunkt und didaktisches Ziel des angestrebten Unterrichts. Je konkreter die eigene Aus-

einandersetzung mit dem Bild erfolgt und dargestellt wird, desto interessanter kann sie für die Lernenden und ihre Unterrichtenden sein.

Mit dem bilddidaktischen Angebot wollen wir einen lebendigen wechselseitigen Lernprozess initiieren, an dem sich unterschiedliche Klassen, Schulstufen und Konfirmandengruppen mit unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen beteiligen und einbringen können. Die zur Verfügung gestellten Bilder sind für alle Altersgruppen geeignet.

Das Verfahren

Das zur Verfügung gestellte Bild kann problemlos aus dem Internet heruntergeladen werden. Für den Gebrauch in Schule und Gemeinde bestehen keine Einschränkungen durch das Copyright.

Um die Rückmeldungen in das Internet stellen zu können, müssen die Unterrichtsergebnisse dem RPI in digitaler Form zur Verfügung gestellt werden (nach Möglichkeit als Word-Datei). Die Redaktion behält sich vor, einzelne Beiträge, insbesondere bei groben Verstößen gegen die allgemeinen Regeln der

Kommunikation im Internet (Netiquette), nicht in das Internet zu stellen.

Die Namen der teilnehmenden Schulklassen und Konfirmandengruppen werden nach ihrer **Anmeldung** im Religionspädagogischen Institut auf der Internetseite veröffentlicht. Da nicht nur fertige Arbeitsergebnisse, sondern auch Zwischenergebnisse und einzelne Unterrichtserfahrungen dokumentiert und begleitet werden sollen, ist deren Veröffentlichung auch zwischendurch möglich und wünschenswert.

Das Bild kann im Religionspädagogischen Institut bei der Anmeldung zusätzlich als OHP-Folie oder Farbdruk (DIN A4) angefordert werden. Die Wirkung des Bildes ist im Druck intensiver als auf dem Bildschirm. Das bilddidaktische Angebot (Friedhof / Buß) ist bis zum 31.03.2004 begrenzt. Unter den eingegangenen Beiträgen werden jeweils drei Anerkennungspreise (jew. 30,- Euro) verlost.

Bilddidaktische Anregungen

Das Bild „Der Friedhof“ von Hermann Buß lässt sich u.a. zu folgenden Themen einsetzen: Tod, Sterben, Kirche, Gottesdienst, Kirchenjahr.

Bei der dargestellten Kirche handelt es sich um das markante Kirchengebäude von Suurhusen (bei Emden), das durch seinen schiefen Turm weit über die Region hinaus bekannt ist. Alle weiteren Teile des Bildes sind in Form und Komposition bewusst durch den Künstler hinzugesetzt oder arrangiert worden. Das Bild lädt durch seinen Detailreichtum zunächst ein zur genauen Beschreibung. Neben der Wahl der Farben wird die Gesamtkomposition des Bildes mit seinen dunklen Flächen im Vordergrund sowie seiner eigentümlichen, durch den gefällten Baum eröffneten Perspektive im Mittelpunkt stehen. Die Komposition und Symbolik des Bildes drängt den Betrachter in eine permanente Fragehaltung. Neben der Weite steht – in Form der verschiedenen (Grab-) Steine auf der rechten Bildseite – eine undurchdringbare Grenze. So oft sich der Blick auf diese Grenze richtet, prallt er unerbittlich zurück. Hoffnung und Trost erscheinen so spärlich wie das überwinternde Gras im Schnee.

Mögliche Unterrichtsfragen:

- Was erkenne ich auf dem Bild?
- Was vermute ich über die Menschen auf dem Bild?
- Welches Gefühl löst das Bild in mir aus?
- Was hat der Künstler mit dem Bild vielleicht auszudrücken versucht?
- Wie denke ich über den Tod?
- Gibt es für mich eine Hoffnung über den Tod hinaus?

Hermann Buß über seine künstlerische Arbeit:

„Ich sehe mich in der Tradition des kritischen Realismus. Was macht ein realistisches Bild aus? Sicher mehr als das Abbilden von Wirklichkeit. Über die Darstellung des Real-Sichtbaren soll es Erkenntnis und Erfahrungen vermitteln, soll so zu einem Symbolbild von der Realität werden. Es geht um eine Verdichtung von Wirklichkeit als Reaktion auf die Zeit zu einem Bild eines zeitlosen Zustandes. Es erhält so eine Bedeutung über den aktuellen Bezug hi-

naus. Meine Landschaften sind keine Abbilder realer Landschaften, sondern komponierte Realitäten – in der Regel sparsame Inszenierungen 'meiner Wirklichkeit' mittels naturalistischer Requisiten, so, als könnte es diese Welt wirklich geben. Diese Landschaftsinszenierungen dienen mir als Projektionsflächen für mein eigentliches Thema: den Menschen.“
(zitiert nach D. Diederichs-Gottschalk)

Technische Hinweise

erhalten Sie auf unserer Internetseite www.rpi-loccum.de Weitere Auskünfte erteilt: Steffen Marklein, Telefon 0 57 66/ 81-146, E-Mail: Steffen.Marklein@evlka.de

Literatur

Dietrich Diederichs-Gottschalk, Jürgen M. Schipper, Lothar Teckemeyer, Treibgut. Grundlose Bilder von Hermann Buß (mit Farbaufnahmen von Ulrich Ahrensmeier), Verlag Schnell & Steiner, 2001

Der Künstler Hermann Buß

- 1951 geboren in Neermoor-Kolonie (Ostfriesland)
- 1972 Abitur Beginn des Pädagogik-Studiums an der Universität Oldenburg mit dem Schwerpunkt Kunstpädagogik
- zwischenzeitlich Fahrten zur See
- lebt seit 1976 mit seiner Familie in Norden-Wesermarsch (bei Norddeich)
- 1985 Stipendium des Landesverbands Lippe
- neben seiner Lehrtätigkeit seit 1979 zahlreiche Ausstellungen in Norddeutschland
(u.a. 1990 Gestaltung des Altartabels für die Inselkirche auf Langeoog, 1994 Triptychon "Wie im Himmel, so auf Erden", erschienen als Plakatgestaltung im Arbeitsheft Weltmission '94, Ev. Missionswerk in Deutschland)



Das Leben begreifen – Bildung braucht Religion

Bildungskongress in Hannover am 2. Oktober 2003

Mehr als 600 Besucherinnen und Besucher aus den Bereichen Schule (Schülerinnen, Schüler und Unterrichtende), Schulaufsicht, Kirche und Öffentlichkeit nahmen am Bildungskongress, zu dem die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers ins Kongresszentrum geladen hatte, teil.

Auch wenn das Motto des Bildungsforums von keinem der Referierenden und Diskussionsteilnehmer und -teilnehmerinnen ernsthaft in Frage gestellt wurde, erwarteten die Gäste vielfältige und durchaus unterschiedliche Blickrichtungen auf das Verhältnis von Bildung und Religion.



Auch das RPI war mit einem Stand vertreten

In ihrer Eröffnungsansprache wandte sich Landesbischöfin Margot Käßmann gegen einen Bildungsbegriff, der nur reines „Anwendungswissen“ im Blick habe. Ziel der Bildung sei der „Zugang zum Ganzen des Daseins“. Darum müsse Bildung auch die Frage nach Gott zum Thema machen.

Fulbert Steffensky nannte die Religion eine „Hüterin der Visionen“; Eike Christian Hirsch erinnerte an die „geliebten Worte“, ohne die unsere Gesellschaft arm werde. Hannovers Schauspielintendant Wilfried Schulz beklagte eine zunehmende Ökonomisierung. Die Menschen brauchten Räume und Zeiten, um sich zu begegnen und Anstöße zum Nachdenken zu erhalten. Heinz-Jürgen Schmieding, stellvertretender Vorsitzender des Landeselternrates, wünschte sich von der Kirche viel mehr Engagement in der Schule (gerade auch in der Diskussion um die Ganztagschule und die Nachmittagsbetreuung) und Unterstützung der Eltern. Unter großem Applaus forderte er, „dass der Religionsunterricht auch wirklich stattfindet“.

Drei Vorträge beleuchteten den Bildungsauftrag von Religion in Schule und Gesellschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Bereichen: Der Theaterwissenschaftler und Intendant Ulrich Khuon fragte in Anlehnung an

Johann Baptist Metz nach der christlichen Verantwortung innerhalb einer universalen Moral und fand sie in der Aufgabe, „Leidensgedächtnis“ zu sein für das Leid in Gottes Schöpfung. Darin sei sie dem Theater verwandt. Die ganze Theaterliteratur bestehe aus (manchmal umgebogenen) Unglücksgeschichten.



Im Foyer Gelegenheit zur Begegnung

Der Naturphilosoph Klaus M. Meyer-Abich forderte von der christlichen Theologie Kritik an wissenschaftsgläubigen Tendenzen. Kaum ein Theologe wage es, die Naturwissenschaften theologisch in Frage zu stellen.

Der Ökonom Norbert Walter setzte sich in seinem Beitrag kritisch mit dem Begriff der Gerechtigkeit auseinander, für den auch die Wirtschaftsexperten keine objektive Messeinheiten hätten.



v.l.: Landesbischöfin Dr. M. Käßmann, K.M. Meyer-Abich, Prof. J. Haberer, Prof. Dr. N. Walter, Prof. U. Khuon, Ministerpräsident Ch. Wulff

In der abschließenden Podiumsdiskussion erinnerte Ministerpräsident Christian Wulff daran, dass unser Wissen in Deutschland durch christliches Gedankengut geprägt sei. Er wünsche sich für den Religionsunterricht Menschen, „die ein Stück von sich selber preisgeben“.

Susanne Link-Köhler

Buch- und Materialbesprechungen

**Georg Hilger/Stephan Leimgruber/
Hans-Georg Ziebertz: Religionsdi-
daktik. Ein Leitfaden für Studium,
Ausbildung und Beruf,** München:
Kösel 2001, 558 Seiten, gebunden,
25,00 Euro

Die Gemeinschaftsproduktion dreier süddeutscher, katholischer Professoren für Religionspädagogik gibt in eindrucksvoller Weise einen Einblick in den Stand der religionsdidaktischen Forschung. Ein Blick in das Literaturverzeichnis (und nicht nur der) zeigt, dass die Autoren bemüht waren, auch die Diskussion auf protestantischer Seite zu rezipieren. Dass bei der kritischen Bestandsaufnahme zur Symboldidaktik dann doch etwas fehlt und Anton Bucher genannt ist, nicht aber Michael Meyer-Blanck (*Vom Symbol zum Zeichen*, 2002 [1995]) und Bernhard Dressler (zus. mit M. Meyer-Blanck: *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, 1998), ist vielleicht nur eine Loccumer Empfindlichkeit.

Die Autoren selbst verfolgen eine doppelte Absicht: Das Buch soll ein Leitfaden sein für die religionsdidaktische Aus- und Fortbildung und es soll zur Theoriebildung beitragen (S. 13). So schlägt das Buch mit vier Teilen einen weiten Bogen:

- I Religionsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin
 - II Religiöse Bildung und Erziehung am Lernort Schule
 - III Religionsdidaktische Prinzipien
 - IV Religionsunterricht planen und gestalten
- Im ersten Teil (S. 15-104) wird der Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik entfaltet, konzeptionelle Entwicklungslinien werden aufgezeigt (hier vermisst man als evangelische Leserin die evangelische Unterweisung, gewinnt aber zum Beispiel Kenntnisse zur materialkerygmatischen Position) und die Religionsdidaktik wird in allgemeindidaktischen Ansätzen verortet, nämlich in bildungstheoretischer, kommunikativer und konstruktivistischer Perspektive.

Der zweite Teil (S. 105-302) verhandelt Fragen, was Religion im Kontext der Moderne ist, wozu und woraufhin religiöses Lernen geschieht (nämlich zum Zwecke der Identitätsbildung) und welche Ziele und Inhalte der Religionsunterricht haben soll. Der Lern-Raum (vom Klassenzimmer über den leiblichen, den sakralen bis hin zum virtuellen Raum) wird ebenso thematisiert wie Zeitstrukturen und Leistungsbewertung. Vor allem aber sind die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens im Blick sowie die Religionslehrkräfte mit ihren Rollen und Kompetenzen. Dass katholischer Religionsunterricht einer Bildungstheorie verpflichtet sei („Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“, 1996), bei der dem Unterricht eine bildende „Kraft“ zugeschrieben werde, die unabhängig von den Bildungsrezipienten ihre Wirkung entfalte,

wird man diesem Buch jedenfalls nicht vorwerfen können.

Statt religionspädagogischer *Konzeptionen* werden im dritten Teil (S. 303-490) fünfzehn religionsdidaktische *Prinzipien* vorgestellt. Sie behandeln verschiedene Aspekte religiösen Lernens in der Schule, die aber nicht aus der Sicht des „Stoffs“, sondern – entsprechend der Subjektorientierung – aus der Sicht der Lernenden formuliert sind: *Ästhetisches Lernen, Korrelieren lernen, Symbollernen, Erinnerungsgeleitetes Lernen, Biographisches Lernen, Mädchen und Jungen in der Schule* (schade, dass die Systematik hier durchbrochen wird, dazu ist das Kapitel von zwei Männern verfasst!), *Mystagogisches Lernen, Biblisches Lernen, Ethisches Lernen, Ökumenisches Lernen, Interreligiöses Lernen, Lernen für die Eine Welt, Projektorientiertes Lernen, Handlungsorientiertes praktisches Lernen und Freiarbeit*.

Prinzipien kommen bescheidener daher als Konzeptionen, gerade das aber macht ihre Stärke aus, denn es lässt sich gut begründen, angesichts der Komplexität religionsdidaktischer Entscheidungen nur von Prinzipien zu sprechen, die in Reichweite und Komplexität begrenzt, dafür aber konkreter und situationsangemessener als Konzeptionen sind.

Der vierte Teil (S. 491-524), der deutlich kürzer ist als die anderen, befasst sich mit dem Planen und Gestalten von Religionsunterricht, das heißt mit Wegen der Unterrichtsvorbereitung, Sinn und Grenzen didaktischer Analyse, mit der Rhythmisierung des Unterrichts in Planung und Dramaturgie sowie mit Kooperationsmöglichkeiten und Lernortwechsel. Das Buch hat zwei große Stärken: die Aufnahme der Konstruktivismusdebatte aus der Allgemeinpädagogik und den auch in der evangelischen Religionsdidaktik vollzogene Paradigmenwechsel vom Lehren als Vermittlung hin zum Lernen als Aneignung. Auch da, wo man mit den Autoren inhaltlich nicht übereinstimmt, ermöglichen die jedem Kapitel folgenden Lesehinweise eine weitere Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema. Gestandene Religionslehrerinnen und Religionslehrer jeder Konfession werden das Buch ebenso mit Gewinn lesen wie Referendarinnen und Referendare.

Bärbel Husmann und Michael Fricke

Gerd Theißen: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methodik einer offenen Bibeldidaktik, Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus 2003, 368 Seiten, geb., 29,95 Euro

Es ist schon ungewöhnlich, wenn ein Neutestamentler eine Didaktik schreibt, dazu noch in Zeiten, die eher immer weitere Spezialisierungen im eigenen Fachgebiet zu produzieren scheinen als Erweiterungen desselben zu-

lassen. Theißen selbst schreibt dazu: „Es bedarf keiner Begründung, dass ein Exeget eine Bibeldidaktik schreibt. Er unterrichtet über biblische Texte, motiviert andere dazu, die Bibel zu lesen. Er treibt ständig Bibeldidaktik.“ (S. 12) Es gibt sie dann aber doch, die weiteren Begründungen: Theißens Gymnasiallehrererfahrung aus den 70er Jahren ist die persönlichste, die anderen sind vor allem kulturhermeneutischer Art, und sie sind es auch, die zu der Formulierung *offene* Bibeldidaktik geführt haben. Theißen hat als Zielgruppe auch bildungswillige, säkulare Zeitgenossen im Blick, die nicht religiös oder kirchlich gebunden sind und die nicht zurückgreifen können auf die „biblische story“ (S. 19), die hinter unserem – ja keineswegs unumstrittenen – Minimalkonsens an Werten steht. Eine solche „offene Bibeldidaktik für alle“ (S. 25) entspricht seiner Meinung nach der Bibel selbst, die während des ganzen Prozesses ihrer Entstehung und Kanonisierung Außenstehende im Blick hatte.

Theißen hat sein Buch in drei große Teile geteilt, die auf folgende Fragen Antwort geben wollen:

- I. Warum soll man die Bibel studieren?
- II. Was ist das Wesentliche in der Bibel?
- III. Wie kann man zum Bibelstudium motivieren?

Im ersten Teil begründet Theißen ausführlich, weshalb ein gebildeter Mensch die Bibel kennen und verstehen können soll. Seine Argumentationslinien sprechen mir aus dem Herzen, vor allem seit ich anlässlich einer Hochzeit neben französischer Verwandtschaft saß, die durch die strikte Trennung von Staat und Kirche in ihrem Land im staatlichen Schulsystem eben auch keinen Religionsunterricht gehabt hatte und frei von jeglichen Kenntnissen war, die über die Errungenschaften der französischen Revolution hinausgingen. Theißen verortet denn auch den Bibelunterricht im schulischen Religionsunterricht, ohne zu problematisieren, dass es durchaus Bestrebungen gab und gibt, den Religionsunterricht im staatlichen Schulsystem für überflüssig zu halten. Theißen nutzt, ich möchte fast sagen: die „deutsche“ Chance, im Rahmen der allgemeinen schulischen Bildung auch die Bildung in Sachen Religion zu entfalten. Er tut dies, indem er vier Traditionslinien erläutert und auszieht, um aus ihnen Antworten für seine Frage zu entwickeln, weshalb die Bibel im Religionsunterricht gelesen werden soll. Es sind dies der hermeneutische Ansatz, der in den 50er Jahren in Abgrenzung zur Evangelischen Unterweisung entstand, der problemorientierte Ansatz der 70er Jahre, der symboldidaktische Ansatz seit den 80er Jahren und schließlich der kerygmatische Ansatz. Dieser letzte Begriff liegt bei Theißen quer zu zeitlichen Einordnungsmöglichkeiten, denn er umfasst bei ihm sowohl Gerhard Bohne, Helmuth Kittel und Oskar Hammelsbeck als auch Ingo Baldermann, Horst Klaus Berg und Thomas Rus- ter. Es gehört zu den Vorzügen des Buches,

dass es (zum Beispiel mit Th. Ruster) auch Entwicklungen in der katholischen Religionsdidaktik im Blick hat und dass es generell sowohl deutliche Worte in der Sache für die eine oder andere Position findet, immer aber, vor allem in den Anmerkungen, einen freundlich-respektvollen Umgang mit den die Sachen vertretenden Personen pflegt.

Der zweite Teil versucht die Inhalte des Bibelstudiums didaktisch einzugrenzen. Theißen beginnt, indem er die Kriterien seiner Auswahl offenlegt: das, was elementar ist, ist das eine Kriterium; das, was in einer pluralistischen Gesellschaft dialogfähig ist, das andere.

Zum Elementaren gehören für ihn nicht einfach nur die „Fundamente“ der Bibel, unter denen er „Grundstrukturen biblischer Texte“ (S. 118) versteht, sondern diese Fundamente müssen zugleich das, was elementar für das Leben und Lernen ist, enthalten und das, was exemplarischen Charakter hat. Das Kriterium des Elementaren für die didaktische Reduktion führt deshalb nicht zu einem Grundkanon biblischer Texte nach dem Motto „Das müssen Sie gelesen haben“, eher schwebt Theißen so etwas wie ein inneres Strukturmuster vor, das es anzulegen gilt und in das alles Weitere eingeordnet werden kann. Entsprechend geht es bei der inhaltlichen Ausgestaltung um „Biblische Axiome und Grundmotive als Kriterien biblischer Identität“ (S. 131). Biblische Axiome sind für ihn Monotheismus und Erlöserglauben; die biblischen Grundmotive reichen vom „Schöpfungsmotiv“ über das „Entfremdungsmotiv“ und das „Positionswechselmotiv“ bis zum „Rechtfertigungsmotiv“. Theißen sprachliche Neuschöpfungen, die erfrischend frei sind von dogmatischen Erstarrungen, machen neu Lust, sich mit den elementaren Inhalten der Bibel zu befassen und in einen stillen Dialog mit ihm einzutreten, ob man selbst das auch so oder vielleicht anders sieht.

Die Frage, was in der Bibel dialogfähig ist in einer pluralistischen Gesellschaft, bezieht er auf drei Ebenen, in denen wir dialogfähig sein müssen: mit der säkularen Kultur, mit anderen Religionen und anderen Konfessionen.

Der dritte Teil befasst sich mit methodischen Fragen. Auch dieser Teil ist, ebenso wie die vorherigen, sehr klar strukturiert. Theißen unterscheidet dabei zwischen Motiven, Motivation und Motivierung. Unter *Motiven* versteht er langfristige Verhaltensdispositionen eines Menschen, *Motivation* ist dann die situationsgebundene Aktualisierung der Motive und *Motivierung* ist deren didaktische Gestaltung durch die Lehrkraft (S. 268). Das letzte Kapitel des Buches ist diesem Sprachgebrauch zufolge mit „Motivierung im Bibelunterricht“ überschrieben und behandelt sechs *Motivationsanreize*: Assoziationsanreize, Konsequenzanreize, Modellanreize, Problemanreize, Resultatanreize und Selbstaktivierungsanreize. Hier reizt die Sprachgestaltung und Strukturierung nicht ohne Weiteres zum Lesen, weil Theißen hier ganz auf ein Vermittlungsmodell setzt, das davon ausgeht, einem Schüler, einer Schülerin müsse möglichst geschickt, mit Anreizen eben, ein Stoff *vermittelt* werden. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei leicht zu Objekten der unterrichtlichen und di-

didaktisch-methodischen Bemühungen der Lehrperson, statt dass sie als Subjekte des Lernens, die sich etwas *aneignen*, sich etwas zu eigen machen, in den Blick kommen. Auf diese Weise kommen überholte Aussagen zum Modell-Lernen zustande, ein an den Erkenntnissen der Dreikurs-Schule völlig vorbeigehendes Plädoyer für (auch personenbezogenes) Loben und Tadeln, Vorschläge für Lückentexte als Ergebnissicherung, die eher dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler auf die Worte programmiert werden, die in die Lücken passen als dass sie die entsprechenden Sachzusammenhänge verstehen. Die Aussagen zur Disziplin, denen noch ein extra Anhang gewidmet ist („Vorschläge zur Reduzierung von Lärm in Schulklassen“), reichen denn auch von „Wer sich in seiner Klasse nicht durchsetzt...“ (S. 316) über „die Klasse ‚im Griff‘“ haben (S. 336) bis zur Klage „es fehlt an angemessenen und praktikablen Sanktionsmöglichkeiten bei Fehlverhalten“ (S. 341) und dem Vorschlag, Schüler „anzudonnern“ (S. 347) oder sie vor die Tür zu stellen (S. 351), was im Übrigen in Niedersachsen rechtlich „nur dann zulässig [ist], wenn keine andere Möglichkeit besteht, einen ordnungsgemäßen Unterricht zu sichern“ und wenn die Aufsichtspflicht der Schule dabei gewährleistet ist (Erl. d. MK v. 13.9.1983). Es ist schade, dass ein solches Kapitel das Buch beschließt, denn der Missmut darüber könnte viele Details für die Wahrnehmung der Leserin, des Lesers verschleiern, die gut und anregend sind und eigentlich in eine ganz andere pädagogische Richtung zielen als die hier mit Zitaten skizzierte. Schade ist auch, dass Theißen sich nicht für eine inklusive Sprache entschieden hat, die – zugegeben – manchmal holprig ist und in jedem Fall mehr Mühe macht. Mich als Frau, die ich viele Schülerinnen (und natürlich auch Schüler) vor Augen habe, hat es nach 350 Seiten aber doch gestört, dass nur von Schülern und Lehrern die Rede war.

Alles in allem ein sehr lesenswertes Buch und allen zu empfehlen, die Lust haben, über eine offene Bibeldidaktik für die „Gebildeten unter den Verächtern der Religion“ (Schleiermacher) nachzudenken.

Bärbel Husmann

Gesine Jost: Negro Spirituals im evangelischen Religionsunterricht.

Versuch einer didaktischen Verschränkung zweier Erfahrungshorizonte, Münster-Hamburg-London, Lit Verlag 2003, 207 S.

Mit diesem Werk begibt sich die Autorin auf die Suche nach „neuen religionspädagogischen Horizonten der afro-amerikanischen Gesänge“. Ausgehend von *Musik und Religionsunterricht* bietet sie *eine thematische Hinführung* in die musikalische Stilrichtung der Negro Spirituals. Den größten Teil der Arbeit bilden die Ausführungen in Bezug auf das *bil-dende Potential der Negro Spirituals*.

Dass der Umgang mit Musik als religiöse Ausdrucksform verstanden werden kann, weist die Autorin sowohl biblisch als auch in

kirchengeschichtlichem Horizont im 2. Kap. des Buches nach. Diese Gedanken werden verschränkt mit Beobachtungen zur Rezeption von Musik in der Lebenswelt Jugendlicher. Einen Schlüsselbegriff dieser Arbeit bildet der Begriff des Erfahrungsbezugs als didaktisches Prinzip. In der Erfahrung zeigt und erschließt sich Wirklichkeit, sie ermöglicht das Erleben von Wirklichkeit. Auch das Hören von Musik führt zu Erfahrung in und mit der Lebenswelt, was besonders zum Ausdruck kommt in der körperlich-sinnlichen Komponente der Musikrezeption Jugendlicher. Hierin begründet sich, warum Musik inzwischen unverzichtbar geworden ist für einen lebensnahen und erfahrungsorientierten Religionsunterricht.

Das dritte Kapitel bietet eine ausführliche Einführung in Entstehungs- und Musikgeschichte der Negro Spirituals. Eigentümlich ist den Spirituals, dass sie in Rückbindung und Erinnerung an die eigene Herkunft und gleichzeitiger Offenheit für die Neue Welt Identitätsangebote und hoffnungsträchtige Perspektiven in unerträglicher Situation anboten. Dieses Liedgut diente der Solidarisierung, Identifikation und Kompensation. Negro Spirituals sind Beispiele für eine emotionale Daseinsbewältigung.

Diese Beobachtungen bieten die Grundlage für die im 4. Kapitel ausgeführten religionspädagogischen Anknüpfungspunkte. Sie sind zum einen dadurch gegeben, dass sich die Textinhalte in die curricularen Themeninhalte der Lehrpläne einfügen lassen. Wichtiger aber ist der Autorin die Korrelation der musikalischen Gestalt der Negro Spirituals mit dem Erfahrungspotenzial der Schülerinnen und Schüler. Dem zunächst abwegig erscheinenden Gedanken, dass die historische Wirklichkeit der afro-amerikanischen Sklaven mit der gegenwärtigen Situation Jugendlicher vergleichbar wäre, stellt die Autorin die Suche nach Ähnlichkeiten entgegen. Anhand der Begriffe *Heimatlosigkeit* und *Unfreiheit* zeichnet sie Analogien zwischen beiden Erfahrungswelten nach. Auch das Musik-Erlebnis als Erschließungskategorie der Wirklichkeit und die Funktion der Musikrezeption als weitgehende stabilisierende Kraft bieten didaktische Anknüpfungspunkte.

Die ausgewählten Liedbeispiele, leider ohne Noten, untermauern die ausgeführten Gedanken, sind aber überwiegend unbekanntes Material.

Evelyn Schneider

Silke Leonhard, Thomas Klie, Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik. Evangelische Verlagsanstalt Leipzig, 2003. ISBN 3-374-02093-3. 28,— Euro

Silke Leonhard und Thomas Klie bitten zur gepflegten religionspädagogischen Soiree. Altmeister des Geschäfts (u.a. Christoph Bizer und Dietrich Zilleßen) wie Newcomer (bspw. Stephan Schaeede oder Johannes Goldenstein) geben sich ein Stelldichein und la-

den die Leserinnen und Leser dieses Aufsatzbandes ein, dabei zu sein. Wer gerne über den Tellerrand des religionspädagogischen Alltags hinaus schaut und sich am Nach-Denken erfreut, ohne sogleich die Verwertungsfrage für den Unterricht zu stellen, wird daran seine Freude haben. Denn auch der letzte der drei Abschnitte des Buches, der auf die Praxis der „performativen Religionspädagogik“ abzielt, enthebt Leser und Leserin nicht der Anstrengung, den eigenen Unterricht im Sinne der zuvor verhandelten didaktischen Auslegungen zu konzipieren. Ein Buch also, das zunächst einmal eine Plattform für ein neues (?) Paradigma in der Religionsdidaktik bietet. „Wie immer, wenn ein Begriff cross-over in verschiedenen Wissenschaften paradigmatische Wechsel einläutet, so gilt auch hier: Performanz, Performativität, *performance* (Hervorhebung im Text; B. A.), hat Dank seiner „Vieldeutigkeit und ubiquitären Anwendung“ in den Geisteswissenschaften Hochkonjunktur.“ So Harald Schroeter-Wittke zu Beginn seines das Diskussionsfeld abmessenden Artikels (in dem ihm nebenbei bemerkt ein eher ärgerliches, aber vermutlich unvermeidbares Missverständnis des Beitrags von Bernhard Dressler unterläuft). Dabei sollte gleich am Anfang klargestellt werden, dass der von den Herausgebern gewählte Untertitel „Grundzüge einer performativen Religionspädagogik“ (Hervorhebung von mir; B. A.) zu hoch stapelt und auch der Sache nicht angemessen ist. Wer sich hineinliest, wird schnell feststellen, dass die Beiträge des Buches letztlich von Religionsdidaktik handeln, die aus der Perspektive performativ inszenierens respektive Gestaltens in den Blick genommen wird.

Der Einstieg in den gelehrten Diskurs wird dem Leser, der Leserin von den Herausgebern erfreulich leicht gemacht: eine knappe übersichtliche Einführung in die Thematik steht am Anfang und vor jedem Abschnitt eine kleine Vorausschau auf die folgenden Beiträge. So bleibt es einem überlassen, an welcher Stelle man sich einklinken möchte. Wer gerne wissen will, welche Denkbewegungen die Quelle für die Rede der performativen Religionsdidaktik bilden, fängt vorne an. Christoph Bizer, Harald Schroeter-Wittke, Dietrich Zilleßen, Hans-Martin Gutmann und Stephan Schaepe verorten eine zeitgemäße Religionsdidaktik in unterschiedlicher Weise: gestaltpädagogisch, post-strukturalistisch, zeichentheoretisch. Dass in diesem Zusammenhang auch kleine „Schulen“ oder besser religionspädagogische Biotopie (Göttingen, Köln, Loccum) und Lehrer-Schüler-Konstellationen aufblitzen, sorgt für Lektürespaß und macht das Buch geradezu zu einem „Schmöcker“ im positiven Sinn. Zumal sich – vornehmlich in den Fußnoten – noch die Schar derer drängt, die (bisweilen arg redundant) in diesen Zusammenhängen neben den real schreibenden Versammelten auch zitiert werden müssen (so u. a. und willkürlich herausgegriffen: V. Turner, M. Foucault, G. Heimbrock, M. Josuttis, M. Meyer-Blanck ...)

Wen die mögliche Praxis einer als performativ skizzierten Religionsdidaktik interessiert, liest zunächst die Beiträge des letzten Teils. Sie führen vor Augen, welcher Art die fach-

liche wie didaktische Kompetenz derer zu sein hat, die Religion „performativ“ als Unterrichtsgeschehen fruchtbar machen wollen. Spannend und fremd zugleich ist hier insbesondere der Aufsatz von Johannes Goldenstein. Angesichts der in dieser Hinsicht weitestgehend defizitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und der alltäglichen Niederungen des Schulgeschäfts (das von Unterricht im eigentlichen Sinn so oft meilenweit entfernt ist) birgt dieser Teil allerdings ein hohes Frustrationspotential. Nichtsdestoweniger braucht es diese phantasiereichen Überlegungen als Anstöße, die eigene unterrichtliche Praxis zu überdenken. Wohl denen, die dabei nicht auf sich allein gestellt sind, sondern ihrerseits sich „einspielen“ (ein Lieblingsbegriff der versammelten Szene!) können in die inszenatorischen Entwürfe eines performativen Religionsunterrichts.

Der mittlere Teil – es klingt banal – bildet die Brücke zwischen der vorangehenden Anknüpfung an Vorausgehendes und den nachfolgenden Blick in die Praxis. Hier erhält der Leser Hinweise, wie Lernwege sich anbahnen können; hier liegt also der eigentliche Schwerpunkt der religionsdidaktischen Erwägungen. Wer die Autorinnen und Autoren kennt, erlebt dabei kaum Überraschungen – sowohl bezüglich der Inhalte wie der gewohnt anspruchsvollen Ausführungen. Konsequenterweise legt Stäblein diese Ausführungen auf das professionelle Handeln der Unterrichtenden aus. In Anlehnung an das Programm der liturgischen Präsenz plädiert er für das Ausbilden „pädagogischer Präsenz“ und das Sich-Einüben darin. In diesem Beitrag liegt vielleicht der deutlichste Hinweis, auf welcher Ebene das von Leonard und Klie aufgemachte Thema wirklich sinnvoll zu verorten ist: Es geht in der performativen Religionsdidaktik letztlich um „gutes“, d. h. theologisch verantwortetes wie praktisch ausgebildetes „Leibwerk“.

Die Soiree endet offen: Zwar müssen sich die Beteiligten den Schuh des Vorwurfs nicht anziehen, es handele sich in den Versuchen, den „Schauplatz Religion“ zu beschreiben, letztlich um den dünn getarnten Roll-back in Zeiten evangelischer Unterweisung. In ihrem in der Regel erfolgreichen Bemühen um gegenwärtige (pop-)kulturelle Anschlussfähigkeit ist dieser Verdacht unsinnig (das zeigt nicht allein Gutmann). Zumindest für den Lernort Schule bleibt aber noch zu klären, wie denn jene Teile des Unterrichts aussehen müssen, die aus der notwendigen Distanznahme zum Lerngegenstand entstehen. Auch das Anschauen der (gebrochen) inszenierten Religion im unterrichtlichen Kontext will ja didaktisch reflektiert sein. Und: Noch nicht einmal andeutungsweise ist geklärt, wie eine Ausbildung von Religion Unterrichtenden auszusehen hat, die den Kompetenzforderungen performativer Religionsdidaktik angemessen ist.

Fazit: Ein Buch, dessen Beiträge den derzeitigen Stand einer fruchtbaren und unbedingt notwendigen didaktischen Diskussion dokumentieren und das damit vehement die Frage nach dem personalen professionellen Selbstverständnis der Lehrenden in Sachen Religion und ihrer Ausbildung aufwirft. Dass es

zudem auch noch über weite Strecken Lesevergnügen auf hohem intellektuellen Niveau bietet, motiviert um so mehr zur Anschaffung.

Bernd Abesser

Peter Moll, Hans Lieberherr. Unterrichten mit offenen Karten. Ein Arbeitsbuch. Band 1 Einsteigen; Band 2 Fortschreiten. Theologischer Verlag Zürich 2003. ISBN 3-290-10859-7. 27,30 Euro

Das zweibändige Werk versteht sich als konsequent unterrichtspraktisches Werk für alle Fächer. In seiner knapp gefassten didaktischen Theorie wie in den praktischen Hinweisen immer wieder erkennbar und ausgewiesen an Hilbert Meyer angelehnt, will es Einsteigern in das Unterrichtsgeschäft wie Fortgeschrittenen Rüstzeug für den Unterrichtsalltag an die Hand geben. Dabei lassen sich die Autoren vor allem von den Gedanken des Unterrichts als Beziehungs- und als Raumgeschehen leiten.

Das Werk ist vor allem ein Methodenbuch. Im Einsteigerband werden nach den einführenden Bemerkungen knapp und praxisorientiert neun „Basics“ methodischen Handelns abgehandelt: Unterrichtsgespräch und Vortrag (durch Lehrende wie durch Schüler), Textarbeit, Arbeitsblätter und visuelle Medien, musisch-kreatives Arbeiten, Spielen, Meditieren und Erkunden. Dabei helfen Vignetten und übersichtlich gestaltete Seiten bei der Orientierung, wie überhaupt das ganze Werk auf schnellen Zugriff hin konzipiert ist. Lehrer- und Schülermaterialien wechseln einander ab. Der zweite Band vertieft im ersten Teil die Darstellung der Methoden in fünf Dimensionen (Ziele – Inhalte – Sozialformen – Handlungsformen – Zeit) und ergänzt dann im mit dem ersten Band identischen Aufbau die methodischen Grundformen.

Das Schülermaterial dient vor allem dem Erwerb methodischer Kompetenz und muss je und je fachdidaktisch eingebunden werden. In seiner Vielfalt und seiner Erfahrungsorientierung ist dieses Material allerdings gut anschlussfähig an Religionsunterricht. Nicht zufällig ist das Werk dann auch im Katechetischen Institut der evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich entstanden. Es enthebt natürlich nicht der fachdidaktisch reflektierten Unterrichtsvorbereitung, aber es zeigt vor allem Berufsanfängern und -anfängerinnen, wie Unterricht gehen kann (und verschweigt dabei auch die Grenzen des Machbaren nicht). Insofern liegt hier eine – leider nicht ganz preiswerte – Hilfestellung vor allem für jene vor, die in die pädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen geworfen sind und sich nun dort schnell zurechtfinden müssen. Allerdings funktioniert das Vorhaben nur dann, wenn die Betreffenden einsehen, dass auch dieses Buch keine Rezepte liefert, sondern zum praktischen Kompetenzerwerb (im Sinne eines „learning by doing“ gemeinsam mit den Lernenden) anregen und anleiten will.

Bernd Abesser

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Kirchengemeinden sammeln 2,8 Millionen für Dritte Welt

Hannover (epd). Die rund 1.400 Gemeinden der hannoverschen Landeskirche haben im vergangenen Jahr mehr als 2,8 Millionen Euro für „Brot für die Welt“ gesammelt. Damit konnte das Ergebnis von 2001 um rund vier Prozent verbessert werden, teilte die evangelische Diakonie in Hannover mit. Damals kamen Spenden von rund 2,7 Millionen Euro zusammen. Bundesweit ging der Trend nach Angaben der Diakonie jedoch um 10 Prozent zurück. Der Diakonie-Beauftragte für „Brot für die Welt“, Uwe Becker, bezeichnete das Ergebnis in der hannoverschen Landeskirche als „kleine Sensation“. 2002 seien zahlreiche Spenden an die Opfer der Hochwasser-Katastrophe in Ostdeutschland geflossen. Dennoch seien die Spender auch den Entwicklungshilfeprojekten von „Brot für die Welt“ treu geblieben. Zudem seien am Heiligabend, an dem traditionell für „Brot für die Welt“ gesammelt werde, weniger Menschen in die Kirchen gekommen, weil „Blitzzeit“ herrschte. (b2214/17.07.03)

EKD warnt vor Religionslehrermangel

Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat vor einem Religionslehrermangel gewarnt. Schon jetzt gehöre Religion in einigen Bundesländern zu den Mangelfächern an Schulen, erklärte die EKD am Mittwoch in Hannover. Zudem gehe ab 2005 ein Großteil der heutigen Religionslehrer in den Ruhestand. Mit einer Informationsbroschüre und einem Internetangebot (www.Religion-studieren.de) will das EKD-Kirchenamt daher unter Abiturienten für den Beruf werben. (epd Niedersachsen-Bremen/b2377/06.08.03)

Neuer „WebFish“-Wettbewerb für christliche Webseiten

Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat am Montag zum achten Mal den Wettbewerb „WebFish“ um das beste christliche Internetangebot gestartet. Mit der Auszeichnung werden Web-Seiten in deutscher oder englischer Sprache prämiert, die den christlichen Glauben in zeitgemäßer und phantasievoller Form darstellen, teilte die EKD in Hannover mit. Bis zum 31. Dezember können sich Anbieter von christlichen Internetseiten unter www.webfish.de bewerben. Eine Fach-Jury sucht im Januar die zehn besten Internetangebote für den „WebFish“ 2004 aus. Auswahlkriterien sind das Design, der Informationsgehalt und die technische Realisierung. Besondere Berücksichtigung finden in diesem Jahr „barrierefreie“ Internetangebote, bei denen technische Hindernisse abgebaut sind, damit zum Beispiel sehbehinderte Menschen das Internetangebot mit Hilfe von Vorlesegeräten besser nutzen können, hieß es. Die ersten drei Plätze werden mit Geldpreisen ausgezeichnet (Gold: 1.500 Euro, Silber: 1.000 Euro, Bronze: 500 Euro). Um den WebFish haben sich den Angaben zufolge in den vergangenen Jahren mehr als 1.600 Web-Angebote aus dem In- und Ausland beworben. Der Wettbewerb wird von der EKD und dem Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik in Frankfurt am Main seit 1996 veranstaltet. (epd Niedersachsen-Bremen/b2529/01.09.03)

Psychologe: Alle Lehrer zu Streitschlichtern ausbilden

Oldenburg (epd). Alle Lehramtsstudenten sollten nach Ansicht des Oldenburger Psychologieprofessors Ulrich Mees zu Konfliktschlichtern ausgebildet werden. Nur so könnten auch Schüler flächendeckend zu Streitschlichtern ausgebildet werden. Bei dem vom „Forschungsverbund Friedens- und Konfliktforschung in Niedersachsen“ geförderten Projekt habe sich gezeigt, dass immer mehr Schüler Schlichtungsgespräche nutzten, sagte Mees am Dienstag in Oldenburg dem epd. Laut Mees habe ein Drittel der Schüler die Konfliktschlichter bereits ein oder mehrmals aufgesucht. Beleidigungen seien mit 28 Prozent die häufigsten Gründe für ein Schlichtungsgespräch gewesen. Es folgten Raufereien und die Verbreitung von Gerüchten oder

Mobbing. Etwa drei Viertel der Konflikte hätten die Schüler allein gelöst. Die Wissenschaftler hatten im Jahr 2002 an drei Schulen in Bad Zwischenahn, Delmenhorst und Westerstedde 344 Schüler der 6. bis 9. Klassen nach ihren Gewalterfahrungen an der Schule befragt. Die Antworten verglichen sie mit einer Umfrage aus dem Jahr 1999.

Die Lehrer beurteilten das Schlichtungsprogramm überwiegend positiv, sagte Mees. Die Zahl der Gewaltvorfälle in den Schulen sei „bedeutend“ zurückgegangen. Bei den Schlichterteams seien soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit deutlich gewachsen. Die insgesamt 59 Streitschlichter hätten allerdings auch über überhöhte Erwartungen ihrer Mitschüler geklagt.

Ob die Gewalt in den Schulen im Vergleich zu früheren Jahren zugenommen habe, sei eine nur schwer zu beantwortende Frage, räumte Mees ein. Sicherlich sei die Wahrnehmung des Problems gestiegen, doch habe es in Schulen zu allen Zeiten Streit und Rangeleien gegeben. Gleichwohl habe das Projekt gezeigt, dass mit Hilfe der Schlichter das Gewaltpotential an den Schulen deutlich sinke. (epd Niedersachsen-Bremen/b2624/09.09.03)

Hannover: Finanzierung der Jugendkirche beschlossen

Hannover (epd). Der hannoversche Stadtkirchentag hat am Mittwochabend der Finanzierung der neuen Jugendkirche zugestimmt. Mit vier Gegenstimmen und fünf Enthaltungen sprach sich das Parlament der evangelischen Gemeinden dafür aus, den Umbau der Lutherkirche mit 670.000 Euro zu bezuschussen. Voraussetzung sei, dass die hannoversche Landeskirche 300.000 Euro davon übernehme. Die erste Jugendkirche Norddeutschlands soll nach Angaben von Stadtjugendpastor Martin Bergau im August nächsten Jahres eröffnet werden. Zunächst sei ein Projektzeitraum von fünf Jahren geplant. „Ich gehe aber davon aus, dass es ein Experiment mit Aussicht auf Dauer ist“, sagte Bergau. Die Lutherkirche in der Nordstadt wird von dem hannoverschen Innenarchitekten Professor Bernd Rokahr umgebaut. Unter anderem soll im Kirchenschiff ein transparenter Glaskubus entstehen, der als Café genutzt wird. Auf die Beschallung und Videotechnik soll besonderer Wert gelegt werden. Der spirituelle Kirchenraum bleibe auf jeden Fall erhalten, sagte Bergau weiter. Studien zeigten, dass Jugendliche von „durchbeteten Räumen“ fasziniert seien.

Die Jugendkirche für Menschen zwischen 9 und 27 Jahren will auch Jugendliche ansprechen, denen die Kirche fremd ist, betonte der Theologe. Sie soll von und mit den Heranwachsenden gestaltet werden. Ein Pastor, ein Diakon und ein Kulturpädagoge sollen das Projekt hauptamtlich betreuen. Schwerpunkte der Jugendkirche seien jugendgemäße Gottesdienste, Seelsorge und Beratung, aber auch Bildung, Freizeit, Musik und Kultur.

Außerdem beschloss der Stadtkirchentag, sein Musikprojekt „Kinder, Kirche und Musik (KiKiMu)“ zunächst bis Ende 2006 weiterzuführen. In der kirchlichen Musikschule werden zurzeit 420 Kinder und Jugendliche in 90 Gruppen von drei Kantorinnen und Kantoren und der Projektleiterin betreut. KiKiMu arbeitet dezentral in insgesamt 26 Kirchengemeinden der Stadt. Die Kinder erhalten unter anderem Unterricht in Orgel, Klavier, Keyboard, Blockflöte, Gitarre und am Schlagzeug. Sie treten bei Gottesdiensten und anderen kirchlichen Veranstaltungen auf. Rund 70 Prozent der Kosten werden derzeit durch die Elternbeiträge gedeckt. Langfristig will sich das Projekt selbstständig finanzieren. (epd Niedersachsen-Bremen/b2650/11.09.03)

Modellprojekt hilft benachteiligten Hauptschülern
Stade (epd). Die berufliche Eingliederung benachteiligter Hauptschüler ist das Ziel eines Modellprojektes des Berufsbildungswerkes Cadenberge bei Cuxhaven. Die Initiative unter dem Titel „Qualifizierungsbrücke“ werde von der EU und dem Bundesbildungsministerium gefördert, sagte der Geschäftsführer des Berufsbildungswerkes, Werner Kindermann, am Donnerstag in Stade vor Journalisten. „Wir

wollen Jugendliche nach der Schule nicht in Warteschleifen oder Arbeitslosigkeit entlassen, damit sie sich gar nicht erst abgeschoben fühlen.“

Zu diesem Zweck werden in Cuxhaven, Stade und Cadenberge schon in den Abschlussklassen Kontakte zu den jungen Leuten hergestellt. Vier Sozialpädagoginnen helfen den Jugendlichen, ihre Probleme im Unterricht und im Elternhaus zu klären. Sie unterstützen sie bei den Hausaufgaben und bei Bewerbungen. Seit Beginn des Projektes im Mai betreuen sie knapp 100 Jugendliche.

Zur Qualifizierungsbrücke gehört eine enge Zusammenarbeit mit Betrieben, Kammern, Verbänden und dem Arbeitsamt. „Wir suchen nach einem gemeinsamen Weg, um Jugendliche und junge Erwachsene in einem regionalen Netzwerk für Ausbildungs- und Arbeitsplätze zu qualifizieren“, erläuterte Kindermann. Das Projekt läuft bis Ende 2005. Mit einer wissenschaftlichen Begleitung soll geklärt werden, ob es auf andere Regionen übertragen werden kann. (epd Niedersachsen-Bremen/b2656/11.09.03)

Pädagogik-Experten kritisieren Bildungspolitik

Oldenburg (epd). Pädagogik-Experten haben am Montag in Oldenburg die Bildungspolitik der CDU/FDP-Landesregierung in Niedersachsen kritisiert. Der ehemalige niedersächsische Kultusminister Rolf Wernstedt (SPD) verurteilte vor Journalisten die Abschaffung der Orientierungsstufe. Die PISA-Studie habe gezeigt, dass eine Differenzierung der Schüler möglichst spät vorgenommen werden müsse.

Bis zum Freitag findet an der Oldenburger Universität die 20. Pädagogische Woche unter dem Motto „alle lernen anders...“ statt, an der mehr als 2.000 Lehrer aus Niedersachsen teilnehmen. Der Direktor des Didaktischen Zentrums der Universität, Ulrich Kattmann, nannte das niedersächsische Hochschul-Aktivierungsprogramm einen „bildungspolitischen Skandal“. Das Programm habe lediglich ein Kürzungskonzept zum Inhalt und gefährde den Bildungs- und Wissenschaftsauftrag der Universitäten. Kattmann lehnte auch die Lehrer-Einstellungskampagne von Kultusminister Bernd Busemann (CDU) ab. Von den rund 2.500 neuen Lehrkräften verfügten viele als Seiteneinsteiger über keine fachdidaktische Kompetenz. Der Minister konterkarierte damit alle Anstrengungen der Lehrerausbildung an den Hochschulen. Um lehren zu können, benötige man eine Ausbildung. (epd Niedersachsen-Bremen/b2756/22.09.03)

Kirchenrechtler: Kopftuchverbot möglich und richtig

Hannover (epd). Der Kirchenrechtler Professor Axel von Campenhausen hält es auch nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Kopftuchstreit für möglich und richtig, Beamten das demonstrative Zurschaustellen ihrer Religion oder Gesinnung im Dienst zu verbieten. Der Leiter des Kirchenrechtlichen Instituts der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) sagte am Mittwoch in Hannover dem epd, das Urteil stelle nicht die Kompetenz des Staates in Frage, hier Grenzen zu setzen.

Anders als etwa in Frankreich „wackelt die Schule nicht, wenn eine muslimische Schülerin mit Kopftuch kommt“, sagte von Campenhausen. Bei Lehrern und anderen Beamten bestehe jedoch bereits jetzt die Pflicht zur Zurückhaltung. Der Bürger müsse die Gewissheit haben, dass die Repräsentanten des Staates ihre Aufgaben neutral erfüllen und nicht mit ihren jeweiligen „Herzansliegen“ vermischt. Wenn das Bundesverfassungsgericht diese Zurückhaltungspflicht nicht als ausreichend für ein Verbot des Unterrichtens mit Kopftuch ansehe, so müssten spezielle Rechtsgrundlagen geschaffen werden. (epd Niedersachsen-Bremen/b2778/24.09.03)

Kirche sucht Projekte für Kirchentag 2005 in Hannover

Hannover (epd). Zum Evangelischen Kirchentag 2005 in Hannover will die hannoversche Landeskirche als Gastgeberin auch kulturelle und friedensfördernde Impulse geben. Mit einem Brief der Landesbischofin Margot Käßmann hat am Montag eine Ausschreibung

begonnen, bei der Projektidee aus der hannoverschen und der braunschweigischen Kirche gesucht werden. Die Regionale Arbeitsstelle Kirchentag 2005 sucht ein kulturelles Projekt mit Medien, Kunst, Musik oder Theater. Ein weiteres Projekt soll sich auf die Ökumenische Dekade zur Überwindung von Gewalt beziehen. Der 30. Deutsche Evangelische Kirchentag vom 25. bis 29. Mai 2005 liegt zeitlich in der Mitte des Zehnjahreszeitraums, den der Ökumenische Rat der Kirchen der Gewaltfrage gewidmet hat. Zu beiden Themen gebe es bereits zahlreiche Ideen in der Kirche, schreibt die Bischöfin. Einsendeschluss ist der 30. November dieses Jahres. (epd Niedersachsen-Bremen/b2816/29.09.03)

Kirche beteiligt sich an schulischer Ganztagsbetreuung

Hannover (epd). Die hannoversche Landeskirche will sich an der Ganztagsbetreuung der Schüler beteiligen. Denkbar seien Schülercafés, Musik oder Training gegen Gewalt, sagte Schuldezernentin Kerstin Gäfgen-Track am Rande eines kirchlichen Bildungskongresses in Hannover am Donnerstag. Ministerialrat Rolf Bade, Mitinitiator der Kongresses, hielt auch die Verlegung des Konfirmandenunterrichts in die schulischen Nachmittagsstunden für möglich. Landesbischöfin Margot Käbmann berichtete von vermehrten Anfragen nach Schulpastoren als Gesprächspartner für Schüler und Lehrer. Sie begrüßte es, dass das Fach Werte und Normen in Niedersachsen jetzt verbindlich sei für Schülerinnen und Schüler, die nicht am Fach evangelische oder katholische Religion teilnehmen. Zu dem Kongress „Das Leben begreifen - Bildung braucht Religion“ hatte die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers eingeladen. Unter den mehr als 600 Teilnehmern waren auch fast 200 Schülerinnen und Schüler. (epd Niedersachsen-Bremen/b2887/02.10.03)

EKD: Kopftuch kann Zweifel an Eignung begründen

Hannover (epd). Das Tragen eines Kopftuchs im Schulunterricht kann nach Einschätzung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) bei einer muslimischen Lehrerin Zweifel an ihrer Eignung als

Beamtin wecken. Beamte müssten jederzeit für die freiheitliche demokratische Grundordnung und damit auch für die Gleichstellung von Mann und Frau eintreten, erklärte die EKD am Sonnabend in Hannover. Angesichts der Bedeutung des Kopftuchs im Islam seien daher Zweifel an der Eignung als Beamtin angebracht.

Der Staat und seine Beamten sollten „in Fragen der religiösen Überzeugung Neutralität wahren“, so die EKD. Das Verhalten der Beamten dürfe diese Neutralitätspflicht nicht verletzen. Dies schließe „die Erkennbarkeit der religiösen Überzeugung von Staatsbeamten nicht aus, setzt ihr aber Grenzen“. Die EKD spricht sich dafür aus, diese Grundsätze für alle Angehörigen des öffentlichen Dienstes in Bund, Ländern und Gemeinden gleichermaßen zur Geltung zu bringen.

Im Kopftuch-Streit zwischen der muslimischen Lehrerin Fereshta Ludin und dem Land Baden-Württemberg hatte das Bundesverfassungsgericht am 24. September gesetzliche Regelungen durch die Länder verlangt. Der gesellschaftliche Wandel mache eine Neubestimmung religiöser Bezüge in der Schule erforderlich, erklärte der Zweite Senat. Es gebe derzeit keine gesetzliche Grundlage für das Verbot für Ludin, im Unterricht ein Kopftuch zu tragen. (Az.: 2 BvR 1436/02)

Sieben von 16 Bundesländern wollen das Tragen des Kopftuchs im Unterricht künftig verbieten. Acht Länder sähen keinen Handlungsbedarf, hatte die Vorsitzende der Kultusministerkonferenz (KMK), Karin Wolff (CDU), am Freitag erklärt. Die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen und Saarland wollten sich in ihren Gesetzesvorbereitungen abstimmen, kündigte die hessische Kultusministerin an. Dabei wollten sie die besonderen religiös-kulturellen Traditionen, wie sie etwa in den Landesverfassungen und Schulgesetzen verankert seien, beachten.

Die Länder Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen sehen Wolff zufolge dagegen keinen Bedarf für eine gesetzliche Regelung. In Bremen sei die Prüfung der Frage noch nicht abgeschlossen. (epd Niedersachsen-Bremen/b2954/11.10.03)

Evangelische Kirche lobt neuen „Luther“-Film

Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat den am 30. Oktober in den deutschen Kinos anlaufenden Kinofilm „Luther“ gewürdigt. Über den Film würden die zentralen Inhalte der Reformationszeit einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht, erklärte der EKD-Ratsvorsitzende Manfred Kock am Montag in Hannover. Der Reformator werde als brillanter und leidenschaftlicher, aber auch zweifelnder und leidender Mann dargestellt, der aus der Kraft seines Glaubens die Mächtigen der Welt herausfordert.

Der legendäre Thesenanschlag in Wittenberg, die Auseinandersetzungen Luthers mit Papst Leo X., der Aufenthalt auf der Wartburg und die Bauernkriege gehörten zu den Meilensteinen der Reformation, so Kock weiter. Der Film verleihe den historischen Fakten ein menschliches Gesicht, indem er die inneren Auseinandersetzungen des Mönches, des Theologen und Reformators der Kirche nicht ausblende.

Der EKD-Rundfunkbeauftragte Bernd Merz empfiehlt den Film mit dem Schauspielern Joseph Fiennes und Sir Peter Ustinov als spannende Unterhaltung und zugleich als Hinführung zu den wesentlichen Grundlagen der Reformation. Merz: „Die Menschen, die aus dem Kino kommen, werden sich in vielen Fällen ganz neu für diese Epoche interessieren, und für den kleinen Mönch Martin Luther, der die Welt veränderte.“ (epd Niedersachsen-Bremen/b3116/27.10.03)

Schlicht neuer Leiter des Predigerseminars in Loccum

Loccum/Clausthal-Zellerfeld (epd). Der Studentepastor Matthias Schlicht aus Clausthal-Zellerfeld wird neuer Konventual-Studiendirektor im Kloster Loccum. Der 41-jährige promovierte Theologe leitet von Dezember an die Ausbildung angeheurer evangelischer Pastorinnen und Pastoren im Predigerseminar des Klosters, teilte der Kirchenkreis Stolzenau-Loccum mit.

Schlicht wird Nachfolger von Michael Wohlgemuth, der nach siebenjähriger Amtszeit als Studiendirektor Pastor in Klein Hehlen bei Celle wird. Die hannoversche Landeskirche unterhält zwei Predigerseminare in Loccum und Celle. (epd Niedersachsen-Bremen/b3161/30.10.03)

Knapp neun Quadratmeter großes Bild in Lehrerfortbildungskurs gestaltet

4 x 2,20 Meter sind die Maße eines Kunstwerkes, das im Rahmen eines Lehrerfortbildungskurses für Lehrerinnen und Lehrer an Schulen der Sekundarstufe I entstand. Unter dem Titel „Wahrnehmung - Erkenntnis - Introspektion. Bildende Kunst im Religionsunterricht“ gingen dreißig Lehrerinnen und Lehrer zwei Tage den Fragen nach, welchen Stellenwert Werke der bildenden Kunst im Religionsunterricht haben, wie sie didaktisch angemessen in die Planungen einbezogen werden können und welche kreativen Möglichkeiten sich im Religionsunterricht anbieten. Neben der Erstellung des Großbildes entstand eine Fotoserie zum Thema „Geburt, Tod – dazwischen und danach“. Dazu wurden verschiedene Stationen im Loccumer Klosterwald ausgewählt und entsprechend gestaltet. Am Ende blieben viele neue Unterrichts Anregungen. Auf die Umsetzung vor Ort sind wir gespannt. Das Bild wird in einigen Wochen im RPI zu bewundern sein.



Die Entstehung des Großbildes kann unter der Adresse <http://www.rpi-loccum.de/kurse/kunst2003/bildgest.html> nachvollzogen werden. Die Fotos finden sich unter <http://www.rpi-loccum.de/kurse/kunst2003/geburt.html>



„Lieber Gott, hör uns mal zu ...“

Gebete von Kindern – Gebete für Kinder, Gesammelt, mitverfasst und herausgegeben von Albert Wieblitz, 20,5 x 20,5 cm, 204 Seiten, gebunden, 12,90 Euro, ISBN 3-7859-0888-1

Das Lutherische Verlagshaus in Hannover hat in diesem Frühjahr eine große Aktion zum Jahr der Bibel 2003 in Grundschulen und Kindergärten in Niedersachsen gestartet und die Kinder eingeladen, selbst geschriebene Gebete zu schicken. **Landesbischöfin Margot Käbmann** übernahm die Schirmherrschaft für diese Aktion. Über 600 lustige, nachdenkliche und bunte Gebete sowie viele Zeichnungen sind im Verlag eingetroffen. Die Kinder malten und schrieben, was sie sich von Gott wünschen. Sie erzählten, wann, wo und warum sie beten.

Das gerade erschienene Buch **„Lieber Gott, hör uns mal zu...“** versammelt eine große und bunte Auswahl dieser originellen Gebete. Es ist ein Buch zum Freuen, Nachdenken und Verschenken.

Die Präsentation des Buches und die Preisverleihung für alle, die teilgenommen haben, findet am 28. – 30.11.03 im Rahmen der **Kinder-Informationstage (KIT)** im **Congress-Centrum Hannover** statt. Die Landesbischöfin wird Freitag Nachmittag am KIT-Stand des Lutherischen Verlagshauses (**Stand A 20/21**) zu Gast sein.

Bei Bestellungen ab 10 Exemplaren gewähren wir Ihnen einen Rabatt von 10 %. Für weitere Angebote wenden Sie sich bitte an Frau Röcher (Vertrieb). E-Mail: roecher@lvh.de, Telefon: 0511 – 1241 716

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Religionspädagogisches Institut Loccum

Bernhard Dressler (Hg.)

Religion zeigen

Zeichendidaktische Entwürfe

Loccum 2002, 180 S., 14,00 Euro

ISBN 3-925258-96-5

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 Euro

ISBN 3-925258-97-3

Lena Kuhl/Ingeborg Klöppel (Hg.)

Religionsunterricht im 2. Schuljahr

in gemischt-konfessionellen Lerngruppen – Teil II

Loccum 2003, 145 S., 9,00 Euro

ISBN 3-936420-00-9

Ulrike Pagel-Hollenbach (Hg.)

TerezinEine Unterrichtshilfe für die Arbeit mit Bildern von
Helga Weissová

mit Hörspiel CD

Loccum 2002, 93 S.

ISDN 3-9252588-98-1 und Katalog

Zeichne, was Du siehst

Zeichnungen eines Kindes aus Theresienstadt/Terezin

Helga Weissová, Wallstein Verlag

zusammen 14,00 Euro

Dietmar Peter (Hg.)

Und warum...?

Die Theodizeefrage im Religionsunterricht

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

Loccum 2001, 109 S., 8,00 Euro

ISBN 3-925258-87-6

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., 9,00 Euro

ISBN 3-925258-94-9

Thomas Klie (Hg.)

Kirchenpädagogik im Religionsunterricht

12 Einheiten für alle Schulformen

Loccum 2001, 160 S., 14,00 Euro

ISBN 3-925258-90-6

Dietmar Peter (Hg.)

Mündliche Leistungsüberprüfung im Fach**Ev. Religion**

Prüfungsvorschläge für alle Themen der

Rahmenrichtlinien an Haupt- und Realschulen

incl. CD-ROM mit allen Prüfungsvorschlägen

Loccum 2003, 119 S., 10,00 Euro

ISBN 3-936420-01-7

Carsten Mork (Hg.)

Konfirmandenzeit als Biographiebegleitung

mit 2 Farbfolien à 2 Bilder

Loccum 2003, 164 S., 12,50 Euro

ISBN 3-925258-77-9

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.