

Loccumer Pelikan

4/05

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Quo vadis –
Religionspädagogik?

Er ist faszinierend

„Was willst du, dass ich
für dich tun soll?“

Zugänge zum Gebet
am Beispiel von
Kain und Abel?

„Die Liebe zu Gott“

„Die pinke Jacke“

Jahresprogramm
2006 des
RPI Loccum
als Beiheft

Titelbild:

Dana Fabini, *Lilienduft in der Luft* (Detail), Collage aus handgeschöpftem Papier, 2004, im Besitz der Künstlerin

Bild Seite 152:

Dana Fabini, *Verirrt im Labyrinth* (Detail), Collage aus handgeschöpftem Papier, 2004, im Besitz der Künstlerin

Friedhelm Kraft	editorial	151
Ursula Rudnick	Zwischen Himmel und Erde Collagen und Aquarelle von Dana Fabini	152
grundsätzlich		
Friedhelm Kraft	Quo vadis Religionspädagogik? Eine Standortbestimmung aus Sicht der Kindertheologie	153
Gerald Kruhöffner	Er ist faszinierend Fragen und Einsichten der neuesten Jesusforschung	157
praktisch		
Christine Labusch	„Was willst du, dass ich für dich tun soll?“ Die Geschichte von der Heilung des Blinden	161
Lena Kuhl	Zugänge zum Gebet am Beispiel von Kain und Abel	165
Peter Elster	„Die Liebe zu Gott“ Erich Fromm im Religionsunterricht der Kursstufe	169
schule und gemeinde		
Christian Berndt	„Die pinke Jacke“ Konfis schreiben ihr eigenes Weihnachtsspiel	177
informativ		
Projektgruppe Berufsschule	Zur Qualität im Berufsschulreligionsunterricht	179
Dietmar Peter	Was ist guter Unterricht? Websites und Dokumente zum Thema „Unterrichtsqualität“	182
	Buch- und Materialbesprechungen	184
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	187
	Impressum	191

editorial



Ich schreibe diese Zeilen im Anschluss an die Tagung „Netzwerk Kindertheologie“. Konzipiert als Expertentagung kamen Kolleginnen und Kollegen aus Österreich, den Niederlanden und Deutschland zusammen, um den gegenwärtigen Stand der Kindertheologie zu verorten und Perspektiven für die Weiterarbeit zu entwickeln. Zugleich wurden auf der Tagung Beiträge vorgestellt und diskutiert, die in den Folgebänden des „Jahrbuches für Kindertheologie“ erscheinen werden. Deutlich wurde, dass trotz aller „Etablierung“ der Kindertheologie in der Religionspädagogik die Kindertheologie sich kritischen Anfragen ausgesetzt sieht, die auf eine Bearbeitung warten. Die Tagung konnte einen ersten Beitrag dazu leisten.

Insgesamt scheint mir, dass innerhalb der Religionspädagogik der kritische Diskurs über Grundaufgaben religiöser Bildung (wieder) an Bedeutung gewonnen hat. Die Herausforderung ist groß: Wie kann Religionspädagogik im Zeichen von Pluralität, Traditionsabbruch und einer „Wiederkehr der Religion“ konzipiert werden? Konkreter gefragt: Welche Bedeutung hat die Begegnung mit „gelebter“ bzw. „authentischer“ Religion für den Religionsunterricht? Ich versuche mit meinem Artikel eine Schneise in die gegenwärtige Debattenlage zu schlagen, indem ich mich aus der Perspektive der Kindertheologie mit den Beiträgen von Joachim Kunstmann und Christian Grethlein kritisch auseinandersetze und mit der Kategorie „Theologisieren lernen“ für eine stärkere Beachtung der Fachlichkeit des Religionsunterrichts werbe.

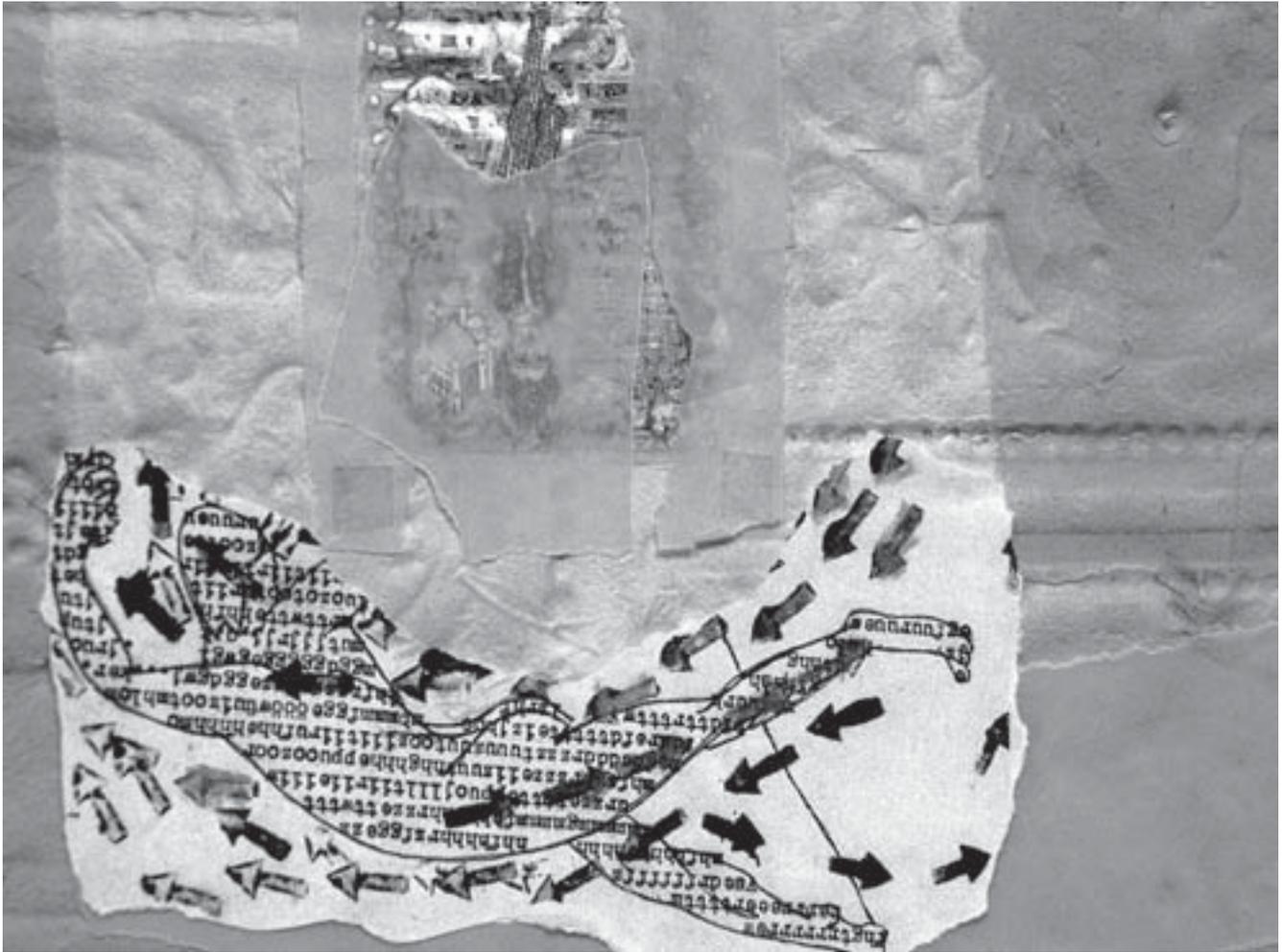
In der Kindertheologie wird die Bedeutung der Erwachsenen als „Impulsgeber“ für die theologischen „Neukonstruktionen“ der Kinder und Jugendlichen betont. Der Artikel von Gerald Kruhöffler leistet einen Beitrag zur Stärkung der theologischen Kompetenz von Lehrenden, indem er in die Fragestellungen und Ergebnisse der aktuellen Jesusforschung einführt. Wie wichtig die Auskunftsfähigkeit von Christinnen und Christen über die Mitte ihres Glaubens ist, wurde mir vor wenigen Tagen wieder neu deutlich auf der ersten gemeinsamen Fortbildung von islamischen Lehrkräften im Modellversuch und Religionslehrkräften der beteiligten Schulen. Im Rahmen der Tagung wurden für das Unterrichtsthema „Jesus (der) Christus“ didaktische Perspektiven aus islamischer und christlicher Sicht vorgestellt und diskutiert.

Eine Bitte in eigener Sache: Wir haben auch dieser letzten Ausgabe des Jahres einen Spendenaufruf beigelegt. Bitte machen Sie von den Überweisungsträgern reichlich Gebrauch.

Ihr



Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Ursula Rudnick

Zwischen Himmel und Erde

Collagen und Aquarelle von Dana Fabini

Vom 7. November bis 13. Januar zeigt das RPI Loccum Collagen und Aquarelle der rumänischen Künstlerin Dana Fabini. Der »Loccumer Pelikan« stellt einige ihrer Arbeiten in dieser Ausgabe vor.

Dana Fabini, geboren 1963, lebt und arbeitet als Künstlerin und Kunstdozentin in Köln und in ihrer Heimatstadt Cluj Napoca in Rumänien. Ihr Studium absolvierte sie von 1983 bis 1987 an der Kunstakademie Cluj Napoca, wo sie seit 1990 Malerei, Zeichnen und plastische Gestaltung für das Grundstudium unterrichtet und als Doktorandin in Kunstpsychologie (seit 2001) und Bildender Kunst (seit 2003) tätig ist. 1993 führte sie ein Stipendium an die Kunstakademie nach Madrid. Seit 2001 lehrt sie zudem an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln Freies und naturalistisches Zeichnen.

In ihrer Ausstellung „Zwischen Himmel und Erde“ zeigt Dana Fabini poetisch anmutende Collagen aus handgeschöpftem Papier, in denen sie sich mit Empfindungen auseinandersetzt, die uns in Momenten der Einsamkeit etwa oder der Suche, der Hoffnung oder der Sehnsucht überwältigen. In ihren farbintensiven Aquarellen lässt die Künstlerin die Betrachtenden

in einen Dialog mit biblischen Texten eintreten. Die Arbeiten eröffnen eine lebendige Auseinandersetzung und die – individuelle oder gemeinschaftliche – Aneignung biblischer Themen, indem sie es zulassen, dass die Betrachtenden ihren eigenen Emotionen nachspüren, die durch den Dialog von Text und Bild ausgelöst werden.

Ausstellungen und Projekte (Auswahl)

- 2004 *Kunst und Kreativität im Religionsunterricht*, Projekt mit PD Dr. Ursula Rudnick, Institut für evangelische Theologie, Aachen
- 2004 *Global Traces*, Projekt von Gisela Genthner (Berlin), Frauenmuseum, Bonn
- 2003 *empFinden. Verlassene Gärten*, Galerie Bossert, Köln
- 2003 *Briefe mit Träumen*, I.Q., Hannover
- 2000 *Dialog mit uns und ohne uns*, Galeria Apollo, Bukarest
- 1998 *Na Folimance*, Privathaus, Prag
- 1998 *Ausstellung rumänischer Graphik*, Innsbruck
- 1997 *Indische Bäume*, Galeria Luminii, Temeswar
- 1997 *Junge rumänische Künstler*, Kaposvar, Ungarn
- 1993 *Himmel und Sterne*, Große Kunsthalle, Cluj Napoca
- 1991 *Ausstellung rumänischer Malerei*, Windesheim Zwolle (Niederlande)
- 1990 *Internationale Ausstellung für Miniatur*, Del Bello Gallery, Toronto

Friedhelm Kraft

Quo vadis Religionspädagogik?

Eine Standortbestimmung aus Sicht der Kindertheologie

Was kommt nach den religionspädagogischen „Großkonzeptionen“?

Nach dem Ende der religionspädagogischen „Großkonzeptionen“ und der neuen Formel eines Nebeneinanders verschiedener, sich aber ergänzender „didaktischer Strukturen“ (Peter Biehl) schien sich in der religionspädagogischen Diskussion in wesentlichen Fragen ein Konsens abzuzeichnen. Heutige Lehramtsstudierende jedenfalls kennen den Streit der sich scheinbar ausschließenden Begründungsansätze für den schulischen Religionsunterricht mit der Formulierung fragwürdiger Alternativen nur noch aus den Lehrbüchern zur Geschichte der Religionspädagogik. Gegensätze wie „schulische statt kirchliche Begründung, Problemorientierung statt Bibelorientierung, Themen statt Lehrgang, Fach der Frage statt Fach der Indoktrination, Interpretation statt Emanzipation, Sach statt Lernzielorientierung“¹ gelten als längst überwunden.

Für die heutige Debatte gilt, dass religiöse Bildungsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit heuristisch in Dimensionen zu fassen sind, denen bestimmte didaktische Zugangsweisen entsprechen bzw. sich zuordnen lassen. Diese werden weniger von religionsdidaktischen Konzeptionen abgeleitet, sondern beziehen sich vielmehr in der religionspädagogischen Theorie-diskussion bescheidener auf religionsdidaktische Zugänge bzw. Strukturen. Zugleich haben diese didaktischen Strukturen in idealtypischer Weise auch die Geschichte der Religionspädagogik bestimmt.

So zielt der *problemorientierte* Zugang vorrangig auf die Dimension ethischen Lernens, während die Anbahnung von Prozessen des Verstehens und der Aneignung tradierter Texte und Überlieferungen *Tradition erschließende* Zugänge vor-

aussetzen. Auf der anderen Seite haben *symboldidaktische* Zugänge nicht nur Wege zum Umgang mit religiöser Sprache erschlossen, sondern bestimmen insgesamt die Erfahrungs- und Wahrnehmungsorientierung des Religionsunterrichts. Selbst die Kategorie eines *kerygmatischen* Religionsunterrichts ist – wengleich nur in der Bibeldidaktik – aus dem Schlaf der Geschichte zu neuem Leben erweckt worden. Als „kerygmatisch“ werden von Gerd Theißen bibeldidaktische Zugänge bezeichnet, die auf eine Unmittelbarkeit der Textbegegnung zielen und damit biblischen Unterricht als „Chance zur Kontaktaufnahme mit Gott“ verstehen.²

An dieser Stelle können die aktuellen Tendenzen und Trends der religionspädagogischen Theoriebildung nur unzureichend erfasst werden.³ Die aktuelle religionsdidaktische Debatte kennzeichnet ein gemeinsames Anliegen: Es geht darum, Religionspädagogik nach dem so genannten Traditionsabbruch im Zeichen von Pluralität und einer „Wiederkehr“ der Religion zu konzipieren. In dieser Perspektive haben die Frage nach „gelebter“ Religion und die Begegnung mit „authentischer“ Religion einen neuen Stellenwert bekommen. Mit anderen Worten: Die konkrete Erfahrung mit Religion soll den Religionsunterricht bestimmen, Religion soll „gezeigt“ und – zumindest „probeweise“ – mit allen Sinnen erfasst und erlebt werden.

Andrea Schulte und Ingrid Wiedenroth-Gabler haben in ihrer lesenswerten „kompakten“ Religionspädagogik die Entwicklung wie folgt kommentiert: „So drängt sich der Eindruck auf: Je ‚unchristlicher‘ die Gesellschaft wird, desto stärker zeigt der Religionsunterricht nun wieder dezidiert ‚christliches‘ Profil.“⁴

Nun sind binnen Jahresfrist eine Reihe religionspädagogischer Gesamtdarstellungen erschienen, in denen die Frage nach

Zugängen zu gelebter Religion von besonderer Bedeutung ist.⁵ Gefragt wird, ob sich die angemerkte „Konsolidierung“ (Martin Rothgangel) des religionspädagogischen Diskurses in diesen neueren Darstellungen wiederfindet oder ob wir wieder vor Alternativen stehen, die Religionslehrerinnen und -lehrer gleichsam – in Anlehnung an Gerhard Bohne – vor die „Entscheidung“ stellen. Am Beispiel der Publikationen von Joachim Kunstmann und Christian Grethlein, die aus meiner Sicht die Bandbreite der aktuellen Diskussion am deutlichsten widerspiegeln, möchte ich die Frage nach der religionsdidaktischen Relevanz gelebter bzw. praktizierter Religion aus der Perspektive des religionsdidaktischen Ansatzes „Theologisieren lernen“ kritisch diskutieren.

Religion „ansichtig“ werden lassen

Kunstmann stellt in seiner „Religionspädagogik“ die Frage, wie sich religiöses Lernen unter modernen Bedingungen heute begründet lässt. Er fragt nach einer entsprechenden Didaktik und nach den Orten, wo religiöses Lernen vorrangig geschieht. Dabei wird als Ausgangsthese formuliert: „Eine christ-

Der Sinn des Religionsunterrichts besteht in dieser Perspektive in der Aufgabe „Religion ansichtig werden zu lassen“ (S. 116).

In Ablehnung einer Religionsdidaktik, die sich „als Anwendung theologischer Einsichten“ versteht, formuliert Kunstmann als Zielsetzung des Religionsunterrichts: „Religionsunterricht muss also die Vollzugslogik, die Welt- und Lebensperspektive des Christentums aufschließen. Darum ist er angewiesen auf eine ästhetische, d. h. wahrnehmende und in einer Regel unmittelbar einleuchtende Erschließung christlicher Gehalte, ferner auf eine Anbindung an gelebtes Christentum.“ (S. 117) Dem entspricht in antithetischer Zuspitzung: „*Religion wird durch Religion gelernt* – nicht durch Problemdenken und theologisches Wissen.“ (S. 177)

Mit der Propagierung von vorrangig ästhetischen Zugängen zu Religion verkündet Kunstmann den Abschied von einer – wie er es nennt – „inhalts- und problemorientierten religiösen Didaktik . . . , die sich auf eine kognitive Kommunikation über Religion beschränkt, statt sie selbst aufzusuchen.“ (S. 343) Stattdessen wird als Aufgabe der Religionsdidaktik bestimmt: „Ihrer Aufgabe wird sie am ehesten gerecht, wenn sie Religion

wirklich aufsucht und *religiöse* Erfahrungen anbietet, d.h. wenn sie Partizipationsangebote in Sachen Religion macht.“ (S. 353)

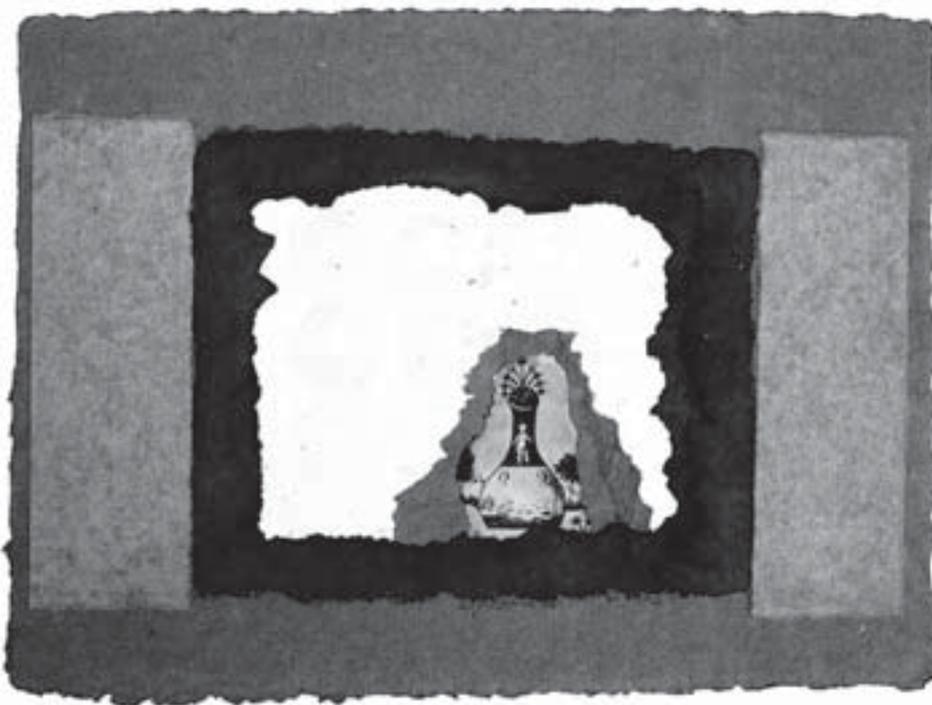
Bereits die wenigen Zitate verdeutlichen, dass Kunstmanns antithetischer Stil zu einer Positionierung herausfordert. Gefordert wird die Überwindung einer „christlichen“ Religionsdidaktik, die Didaktik auf theologische Wissensvermittlung reduziert.

Dementsprechend stehen sich unversöhnlich gegenüber:

- das Nachdenken über Religion und das „Ansichtigwerden“ von Religion,
- die Logik theologischen Wissens und die Logik religiöser Anschauungen, Haltungen und Vollzüge,
- Religion als Wissen um „feste Inhalte“ und Religion als „innere Einstellung“,
- Problemlösungsfähigkeit und „Sinn für Religion“,

- die Vermittlung religiöser Inhalte und die „individuelle Aneignung von Religion“.

Zugleich verwirft Kunstmann ein Verständnis von Religionsdidaktik, wie es sich im Nachgang zu den „großen“ Konzeptionen herausgebildet hat: Religionsdidaktik als auf Praxis bezogene Handlungswissenschaft, in der sich theologische und bildungstheoretische (pädagogische) Begründungsansätze miteinander verschränken. In der Ablehnung eines „normativen“ Bezuges zur wissenschaftlichen Theologie wird die Interdisziplinarität betont und die Bedeutung der Systematischen Theologie als Bezugswissenschaft in Frage gestellt (S. 14).



Dana Fabini, *Alchemie*, Collage aus handgeschöpftem Papier, 1999, private Sammlung Herbert Fabini

liche Didaktik, die sich normativ gibt und deduktiv von angeblich voraussetzbaren ‚festen‘ Wahrheiten ausgeht, verfehlt in der Regel *sowohl* die heutigen Menschen *als auch* den Sinn der christlichen Überlieferung selbst.“ (S. 1)

Da nach Kunstmann die heutige Begegnung mit Religion faktisch nicht über „kognitive Inhalte“ erfolgt, spricht er statt von religiösen Inhalten von religiösen „Gehalten“ und „Gestaltungsformen“. Aufgabe einer im engeren Sinne verstandenen Religionsdidaktik ist es dann, „die Logik religiöser Anschauungen und die Vollzugslogik religiöser Prozesse“ (S. 2) aufzuzeigen.

Für Kunstmann ist religiöses Lernen primär von ästhetischen Zugängen bestimmt. Demgegenüber verlieren hermeneutisch-traditionserschließende und problemorientierte Zugänge an Bedeutung. Aus meiner Sicht stellt sich die Frage: Werden hier wieder Alternativen formuliert, die sich weder theoretisch noch aus der Praxis des Religionsunterrichts begründen lassen?

Eine weitere Beobachtung ist anzumerken: „Wahrnehmung und Begehung“ von Religion stehen im Zentrum der Überlegungen bei Kunstmann. Demgegenüber verschwindet geradezu Religion in ihrer Inhaltlichkeit und Gegenständlichkeit. Wird damit (wieder einmal) Schule als Ort eines primär kognitiven, reflektierenden Umganges mit Religion und die Fachlichkeit von Religionsunterricht in Frage gestellt?

Das Evangelium kommunikativ erschließen

Die „Fachdidaktik Religion“ von Grethlein und die „Religionspädagogik“ von Kunstmann treffen sich in einem gemeinsamen Anliegen: Schülerinnen und Schülern soll im Religionsunterricht eine „Begegnung mit religiöser Praxis“ ermöglicht werden.

Allerdings können Form und Inhalt der Begegnung mit Religion nicht unterschiedlicher gedacht werden. Während bei Kunstmann der ästhetische Zugang bestimmend ist, steht bei Grethlein in theologischer Perspektive ein auf religiöse Praxis orientierter Zugang im Vordergrund. Dieser bestimmt Ziel und Aufgabe des Religionsunterrichts: „Im Religionsunterricht soll Kindern und Jugendlichen das Evangelium kommunikativ erschlossen werden.“ (S. 186)

Diese allgemeine Bestimmung elementarisiert Grethlein mit Hilfe der Strukturbegriffe „Beten“ und „Gesegnet werden“. Sie normieren den Verwendungszusammenhang religiöser Inhalte. „Die hier vorgeschlagene Konzentration verfolgt als Anliegen eine Überprüfung und Reflexion der Inhalte des Religionsunterrichts unter der Frage: Welchen Beitrag leisten sie dazu, dass den Heranwachsenden die beiden wesentlichen elementaren und alltäglichen Vollzugsformen christlicher Religion zugänglich werden, das Beten und das Gesegnet werden bzw. Segnen.“ (S. 187)

In Ablehnung einer „Schulreligion, die sich an der ‚Gottesfrage‘ abarbeitet und wesentlich aus Lehren besteht“ (S. 182), ist für Grethlein „die Glaubenspraxis evangelischen Christseins“ der bestimmende Bezugspunkt für die Gestaltung religiöser Lernprozesse. Gegenüber einer Religionsdidaktik, die aus sei-



Dana Fabini, *Ebbe – Flut*, gemischte Technik auf Leinwand, 1997, im Besitz der Künstlerin

ner Sicht die Frage der Inhalte nur „formal“ bearbeitet, fragt er provokativ gegen den religionsdidaktischen Mainstream: „Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?“ (S. 185)

Zugleich möchte Grethlein mit seiner „Fachdidaktik Religion“ in dreifacher Weise Akzente setzen:

- durch eine stärkere Beachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts,
- durch eine „genauere“ Bestimmung der Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts,
- durch eine differenziertere Betrachtung der religiösen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (S. 267f).

Auch wenn ich Grethlein in dieser Akzentsetzung folgen kann, scheint mir doch, dass auch hier ein Begriff von „Praxis“ das didaktische Denken bestimmt, von dem sich weder theoretisch noch praktisch die Bildungsaufgabe des Religionsunterrichts in der Schule ableiten lässt. Nach Dietrich Benner hat Religion nur deshalb einen Platz im Bildungskanon der Schule, weil sich Religion in anthropologischer Perspektive wie Politik und Kunst als grundlegende menschliche Praxis verstehen und beschreiben lässt. Daher ist es richtig und unumgänglich, dass sich Religionsunterricht auf die „Praxis“ Religion bezieht. Aber die Fokussierung auf „Begegnung mit religiöser Praxis“ kann schwerlich aus dem Bennerschen Begriff der „Praxis“ Religion abgeleitet werden. Gegen die Zuweisung einer Sonderrolle betont Benner im Gegenteil die fachwissenschaftliche Struktur des Religionsunterrichts und fordert seine konsequente Einbeziehung in die aktuelle Diskussion um Bildungsstandards geradezu als Ausweis seiner Fachlichkeit.⁶ Grethlein und Kunstmann stellen aus meiner Sicht in unterschiedlicher Weise die Fachlichkeit des Religionsunterrichts in Frage: Kunstmann, indem er die ästhetische Dimension

religiöser Lernprozesse einseitig fokussiert, Grethlein, indem er gelehrte „Schulreligion“ und gelebte „religiöse Praxis“ als sich ausschließende „Praxen“ des Religionsunterrichts beschreibt und mit der Formel „Kommunikation des Evangeliums“ eine eher gemeindepädagogische Aufgabenbestimmung formuliert. Anders gefragt: Wird hier (wieder einmal) dem Religionsunterricht eine Sonderrolle im Fächerkanon der Schule zugewiesen, da die Begrenzungen eines fachlichen Umganges mit Religion ignoriert werden?

Wie lassen sich nun Religion als „Tatbestand“ und Religion als „Tätigkeit“ aufeinander beziehen? Provokativ gefragt: Wie viel „tätige“ Religion verträgt der Religionsunterricht?

Um nicht wieder einen scheinbaren Gegensatz aufzubauen: So wie Religion als „Tatbestand“ nur in Verbindung mit Religion als „Tätigkeit“ erschlossen werden kann, ist auch Religion als „Tätigkeit“ immer durch ein vorhergehendes Verständnis von Religion als „Tatbestand“, als ein Wissen um religiöse Inhalte und Traditionen geprägt. Die Frage bleibt, in welcher Weise sich der schulische Religionsunterricht auf diese Strukturmerkmale von Religion bezieht und diese in didaktische Kategorien fassen kann.

Theologisieren lernen

In Anlehnung und Übertragung der Kantschen Formel vom „Philosophieren lernen“ im Unterschied zum „Philosophie lernen“⁴⁷ möchte ich mit der Kategorie „Theologisieren lernen“ ein didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht skizzieren, das einen Weg zur Überwindung scheinbar unversöhnlicher Gegensätze weisen soll.

Als ein neuer Blickwinkel bzw. religionspädagogischer Ansatz hat sich die Kindertheologie in der Religionspädagogik etabliert. Wurde anfänglich in der Kindertheologie nur von Kindern als Theologen gesprochen, steht nunmehr die Ausweitung „Jugendliche als Theologen“⁴⁸ auf der religionspädagogischen Agenda. Die von der Kindertheologie abgeleitete Formel „Theologisieren lernen“ kann in Überwindung falscher Alternativen in dreifacher Weise didaktisch entfaltet werden:

- „Theologisieren lernen“ als Kompetenzerwerb,
- „Theologisieren lernen“ als die der Schule angemessene Form der Auseinandersetzung mit der „Praxis“ Religion (Dietrich Benner),
- „Theologisieren lernen“ als Hinführung zu anderen Formen und Orten religiöser „Praxis“.

„Theologisieren lernen“ leistet einen eigenständigen Beitrag zum Erwerb einer religiösen Kompetenz. Religiöse Kompetenz lässt sich nur als „integrierte“ Disposition bestimmen und verweist auf den Zusammenhang von Wissen, Verstehen, Können, Wertebewusstsein, Haltung und Handlungsfähigkeit.⁹ Eine abstrakte Gegenüberstellung von Religion als Wissen um „feste Inhalte“ bzw. Religion als „innere Einstellung“ ist in dieser Perspektive kaum möglich.

„Theologisieren lernen“ als didaktisches Leitbild weist dem Religionsunterricht eine angemessene Form der Auseinandersetzung mit der „Praxis“ Religion zu, ohne die Fachlichkeit des Unterrichts in Frage zu stellen. „Theologisieren“ muss „gelernt“ werden, ohne dass die „Vermittlung religiöser Inhalte“ und die „individuelle Aneignung von Religion“ sich als aus-

schließende didaktische Prinzipien gegenüberstehen. Theologisieren als „bildendes Lernen“ kann nicht auf Wissensvermittlung reduziert werden, sondern ist „Das Denken von Etwas“. Lernen ist in dieser Perspektive als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ zu begreifen, indem auch religiöse Inhalte so mitgeteilt werden, dass „der Lerner es selber nicht nur denkt, sondern als Produkt seines Denkens erkennt“¹⁰. Zudem setzt Theologisieren das „Einverständnis“ (Karl-Ernst Nipkow) voraus, sich auf die Sache Religion einzulassen. „Theologisieren lernen“ ist daher immer mehr als ein Reden *über* Religion, weil das Herausfinden einer bisher unbekanntem Wahrheit den Lernprozess bestimmt.

„Theologisieren lernen“ betont die Fachstruktur von Religion im Raum der Schule im Modus des Lernens. Damit ist aber die Lebensstruktur von Religion im Modus der Feier und des Festes nicht verschlossen. Im Gegenteil: „Theologisieren lernen“ ist ebenso als Hinführung zu anderen Formen und Orten der „Praxis“ Religion zu begreifen. Dies ist umso mehr möglich, wie Religion als Dimension der Schulkultur und damit im Schulprogramm der Schule verankert ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Perspektive der Kindertheologie die von Kunstmann und Grethlein markierten Positionsbestimmungen mit ihrer spezifischen Fokussierung auf Religion als „Tätigkeit“ kritisch zu befragen sind. Demgegenüber soll bereits mit dem Leitbegriff „Theologisieren lernen“ die Fachlichkeit von Religion zum Ausdruck gebracht werden, ohne Religion auf das Klassenzimmer zu begrenzen. Im Gegenteil: „Theologisieren lernen“ kann ebenso als Brücke zu anderen Orten und Formen von Religion innerhalb und außerhalb der Schule gedacht werden.

Anmerkungen

- 1 Wilhelm Sturm, zit. n. Rothgangel, Martin: Religionspädagogik heute – Trends und Tendenzen, in: Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis 21 (2003), Heft 4, S. 26
- 2 Theißen, Gerd: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, S. 94ff.
- 3 Vgl. Rothgangel a.a.O.
- 4 Schulte, Andrea/Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Religionspädagogik, Stuttgart 2003, S. 70
- 5 Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005; Heimbrock, Hans-Günter: Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland, Stuttgart 2004; Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen/Basel 2004; Zilleßen, Dietrich: Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004
- 6 Benner, Dietrich: Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, in: Battke, Achim u.a.: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht, Freiburg i.Br. 2002, S. 56f.; ders.: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günter Biemer zum 75. Geburtstag, in: theo-web Heft 2, 2004, 22ff.
- 7 Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003, S. 15
- 8 Schweitzer, Friedrich: Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: ZPT 1/05, S. 46f.
- 9 Kraft, Friedhelm: Bildungsstandards für den Religionsunterricht: vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung, erscheint demnächst in: Berliner Theologische Zeitschrift; Auszug in: theo-web Heft 1, 2005, S. 64ff.
- 10 Ladenthin, Volker: Wie man richtig in der Schule lernt, in: Religion unterrichten. Informationen für Religionslehrerinnen und -lehrer im Bistum Hildesheim, Heft 2, 2005, S. 94

Dr. Friedhelm Kraft ist Rektor am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Gerald Kruhoffer

Er ist faszinierend

Fragen und Einsichten der neuesten Jesusforschung

Er provoziert – er fasziniert. In diesem Spannungsfeld bewegen sich die Eindrücke, die Jesus von Nazareth bei vielen Menschen hervorruft. Bei aller Kritik an der Kirche, trotz aller Fragen und Zweifel im Blick auf das Christentum genießt Jesus selbst oft eine erstaunlich positive Einschätzung. Wer war Jesus wirklich? So wird immer wieder neu gefragt; und damit verbindet sich die Frage, welche Bedeutung seine Botschaft und sein Leben für die Gegenwart haben.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass in der letzten Zeit zahlreiche Jesusbücher erschienen sind. Zehn Veröffentlichungen, die während der letzten fünf Jahre im deutschsprachigen Raum erschienen sind, sollen im Folgenden berücksichtigt werden. Die Titel sind im kommentierten Literaturverzeichnis am Ende dieses Beitrags aufgeführt.

Gleich zu Anfang ist darauf hinzuweisen, dass aus der Gattung der Sensations- und Enthüllungsliteratur, mit der sich Roman Heiligenthal in seinem Buch „Der verfälschte Jesus“¹ bereits vor einigen Jahren kritisch auseinandergesetzt hat, nichts anzuzeigen ist.

Im Rahmen dieses Beitrags ist es nun nicht möglich, die neu erschienenen Jesusbücher im Einzelnen ausführlich zu würdigen und differenziert zu besprechen. Ich möchte vielmehr ausgewählte Fragestellungen, Thesen und Erkenntnisse kurz darstellen, dabei auch auf unterschiedliche oder gegensätzliche Positionen eingehen und an einigen Punkte eine persönliche Stellungnahme einbringen. Bei alledem geht es nicht ausschließlich um die fachwissenschaftliche Reflexion. Vielmehr bleibt die didaktische Perspektive im Blick, die darauf sieht, welche Fragen und Erkenntnisse der neueren Forschung für den Unterricht relevant werden können. Und zugleich geht es um die Frage: Was ist für die persönliche Klärung und Vergewisserung wichtig?

Die Quellen

Neue Schriften über Jesus und das Urchristentum sind in der letzten Zeit nicht entdeckt worden. Auch weitere einschlägige archäologische Funde sind nicht zu verzeichnen. So ist weiterhin von den vorliegenden Quellen, vor allem von den synop-

tischen Evangelien (Matthäus, Markus, Lukas), auszugehen. Die neueste Forschung hat sich allerdings besonders mit der Reden- oder Logienquelle (übliche Abkürzung: Q) beschäftigt. Diese Quelle ist, wie man seit langem annimmt, die Überlieferung, die Matthäus und Lukas neben Markus zur Abfassung ihrer Evangelien benutzt haben. Neuere Beobachtungen bestätigen, dass die Datierung für das Jahrzehnt zwischen 40 und 50 angenommen werden kann. Das ist im historischen Sinne ein beachtenswertes Ergebnis. Denn damit reicht diese Überlieferung sehr nahe an die Zeit des irdischen Wirkens Jesu heran.

Eine gewisse Ähnlichkeit mit der Redenquelle hat das Thomas-Evangelium. Diese im Jahr 1945 entdeckte Schrift überliefert 144 Worte Jesu. Das Thomas-Evangelium, das gegen Ende des ersten Jahrhunderts entstanden ist, enthält alte Jesusüberlieferung, da es zumindest eine Reihe von Worten in einer ursprünglicheren Fassung als die synoptischen Evangelien bewahrt hat und somit als wichtige Quelle für die historische Rückfrage nach der Botschaft Jesu heranzuziehen ist.²

Die Gottesherrschaft

Jesus verkündigt das Reich Gottes oder die Herrschaft Gottes, die in naher Zukunft beginnt und die zugleich schon in der Gegenwart anbricht. Diese Botschaft kommt besonders in den Gleichnissen, aber auch im Verhalten Jesu zum Ausdruck. Neben diesen eschatologischen Worten gibt es in der Überlieferung der Evangelien viele Aussagen, die von der Tradition der Weisheit geprägt sind. Dazu gehören Einsichten über das menschliche Leben sowie die Gewissheit von der Güte des Schöpfers, der für seine Geschöpfe sorgt (z. B. Mt 6, 25-34). Einige Exegeten³ – vor allem in der amerikanischen Forschung⁴ – halten die weisheitlichen Worte für das Zentrum der Botschaft Jesu. Nach ihrer Einschätzung ist die frühe Überlieferung (vor allem die Reden- oder Logienquelle) von der Weisheit geprägt und zeigt so den ursprünglich weisheitlichen Charakter der Verkündigung Jesu.

Eine Zuspitzung erfährt diese Auffassung bei einigen Forschern⁵, für die Jesus von den zeitgenössischen jüdischen Zukunftserwartungen nahezu unberührt sei. Die ihn prägende

Tradition sehen sie vielmehr in der kynischen Popularphilosophie des Hellenismus. Wie Diogenes habe Jesus durch seine einfache Lebensweise und paradoxen Weisheitssprüche seine Zeitgenossen provoziert. – Diese Thesen haben, wie sich denken lässt, Anfragen und Kritik hervorgerufen. Es ist z. B. völlig offen, ob überhaupt ein Einfluss der kynischen Philosophie in Galiläa anzunehmen ist; strittig ist auch, ob es sich um wirkliche inhaltliche Entsprechungen handelt oder bloß um oberflächliche und zufällige Parallelen. Grundsätzlich formuliert: Die „These vom kynischen Aussteiger mag dem Wunsch nach einem zu heute gängigen Leitvorstellungen passenden Bild Jesu entgegenkommen. Von den Quellen her erweist sie sich als unhaltbar“.⁶

Insgesamt vertreten viele Neutestamentler die Auffassung, dass die unterschiedlichen Überlieferungskomplexe – Reich-Gottes-Botschaft und Weisheitsworte – nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen. Vielmehr besteht die Aufgabe darin, sie in ihrem sachlichen Zusammenhang zu verstehen und zu interpretieren. Das bedeutet: Gerade die schon in der Gegenwart anbrechende Gottesherrschaft öffnet den Blick für die Welt als Schöpfung Gottes und gibt damit den Einsichten der Weisheit neue Überzeugungskraft.⁷

Die Forderung Gottes

Charakteristisch für die jüngste Phase der Forschung ist das Bemühen, Jesus innerhalb der jüdischen Zeitgeschichte, Gesellschaft und Kultur zu verstehen.⁸ Dies zeigt sich besonders bei der Frage nach der Bedeutung der Tora, also der göttlichen Weisung, wie sie Israel in den Geboten gegeben wurde. In diesem Zusammenhang gewinnt das im Matthäus-Evangelium überlieferte Wort neues Gewicht: „Ihr sollt nicht meinen, dass ich gekommen bin, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen; ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen“ (Mt 5,17). Eine genauere Kenntnis des zeitgenössischen Judentums und eine kritische Analyse der christlichen Quellen führte in der letzten Zeit zu dem weithin anerkannten Ergebnis: Zwischen der überlieferten Tora und der ethischen Forderung Jesu besteht kein grundlegender Gegensatz.⁹

Nun zeigen in den Evangelien mehrere Texte, dass sich Jesus kritisch mit geltenden Regeln auseinandersetzt, z. B. mit Vorschriften zur Einhaltung des Sabbats (Mk 2, 23-3,6 par.), sowie den Anweisungen über die kultische Reinheit (Mk 7, 1-20 par.). Diejenigen Forscher, die den Zusammenhang zwischen Jesus und dem zeitgenössischen Judentum stark herausarbeiten, sehen in dem provokanten Verhalten Jesu eher etwas Punktuell. Eine grundsätzliche Torakritik werde man daraus nicht folgern können.¹⁰ Demgegenüber wird von anderen Exegeten betont: Es muss darum gehen, innerhalb des jüdischen Kontextes nach dem individuellen Profil Jesu zu fragen.¹¹ Dies tritt in den Texten der Evangelien deutlich hervor. Sie zeigen, wie Jesus den eigentlichen Sinn der göttlichen Weisung hervorhebt, und wie er damit die vorgegebene Tora und ihre überkommene Auslegung transzendiert und erweitert.¹² Die von Jesus praktizierte Freiheit gegenüber einzelnen als verbindlich geltenden Vorschriften hat die späteren heidenchristlichen Gemeinden zweifellos darin bestärkt, die rituellen Gebote der Tora (vor allem die Beschneidung) aufzugeben.

Die ethische Forderung ist an der Gottesherrschaft orientiert.¹³ Unter diesem Vorzeichen steht das schon in der Tora enthaltene Gebot der Nächstenliebe (vgl. 3.Mose 19,18), in dem Jesus zusammen mit dem Gebot der Gottesliebe die Erfüllung der Tora sieht (Mk 12, 28-31 par.), und das er zum Gebot der Feindesliebe zuspitzt (Mt 5, 43-48). Die Orientierung an der Gottesherrschaft bzw. am Willen des Schöpfers zeigt: Es geht nicht einfach um ein „Du sollst“. Vielmehr gewinnen Menschen, die ihr Leben von der Nähe Gottes bestimmen lassen, die Freiheit und die Bereitschaft, ihr Tun an der Liebe auszurichten.

Die Wunder

Eine Reihe von Forschern sind der Auffassung, dass die Überlieferung der Worte und der Taten Jesu in gleicher Weise zu berücksichtigen sind. Die Aspekte des Lebens Jesu werden als Kontext seiner Verkündigung gesehen.¹⁴ Einige messen den Taten Priorität zu, und damit gewinnen auch die Erzählungen von den Wundern größere Bedeutung für die Rückfrage nach dem historischen Jesus.¹⁵ Nach Berger ist die Quellenlage der Evangelien im historischen Sinn als gut zu bezeichnen. So seien bis zum Erweis des Gegenteils die neutestamentlichen Berichte im historischen Sinne als wahr anzunehmen. Für sie ist allerdings die theologische Interpretation entscheidend, die deutlich macht: Die Leiblichkeit eines Heilungswunders ist unabdingbar; sie verweist zugleich auf das umfassendere Heilwerden des Menschen durch die Begegnung mit Gott. So sind die Wunder „nicht literarische Fiktionen, sondern realsymbolisch, nämlich real und auf das größere Ganze weisend“.¹⁶

Im Blick auf die historische Problematik betonen andere Neutestamentler: Zwar ist es berechtigt, das Handeln Jesu und damit auch die Wunder stärker zu berücksichtigen; jedoch kann diesem Teil der Überlieferung keine Priorität bei der historischen Rückfrage zukommen.

Wenn Jesus als „Magier“ charakterisiert wird, so ist dies angesichts der Quellenlage unmöglich und wissenschaftlich unhaltbar.¹⁷ Sicherlich ist die Überlieferung der Wunder Jesu differenziert zu betrachten. Manche von ihnen sind stark vom nachösterlichen Gemeindeglauben geprägt; bei einigen werden wunderhafte Züge erzählerisch gesteigert. Zugleich gibt es eine Reihe von Wundererzählungen, „die sich mit einer gewissen Sicherheit auf Jesus selbst zurückführen lassen“.¹⁸ Mit alledem gewinnt die Aussage Jesu zentrale Bedeutung: „Wenn ich aber durch Gottes Finger die bösen Geister austreibe, so ist ja das Reich Gottes zu euch gekommen“ (Lk 11, 20). Die Botschaft Jesu und sein heilendes Wirken gehören zusammen.

Passion und Kreuzigung

Warum musste Jesus sterben? Diese Frage hat eine historische und eine theologische Seite. Die historische Sicht untersucht dabei, ob es im Leben und Wirken Anhaltspunkte gibt, die zu seiner Verurteilung und Kreuzigung führten. Der wiederholt unternommene Versuch, Jesus als politischen Revolutionär darzustellen, spielt in der neuesten Forschung keine Rolle. Die von Jesus vertretene Gewaltlosigkeit sowie das

Gebot der Nächsten- und Feindesliebe sind mit der Rolle des Revolutionärs eindeutig unvereinbar. Es wird allerdings die Auffassung vertreten, dass er für die Erneuerung der politischen und gesellschaftlichen Strukturen in der Landbevölkerung Palästinas eingetreten sei, was zu Konflikten mit den Institutionen der Zeit geführt habe.¹⁹ Es erscheint fraglich, ob die Quellenlage derartig weitreichende Schlüsse erlaubt.

Jesus hat sich allenfalls punktuell mit seinem Verhalten von dem damals Üblichen abgesetzt. Dazu gehört zweifellos sein Verhalten gegenüber Frauen. So berichten die Evangelien, dass neben dem Kreis der Jünger einige Frauen Jesus begleitet und ihn bei seinem Wirken unterstützt haben (Lk 8, 1-3). Auch bei der Kreuzigung sind mehrere Frauen zugegen (Mk 15, 40f.).

Für das Wirken Jesu in der Öffentlichkeit zeigt Theiß den auf: Jesus übte keine direkte Machtpolitik aus; er wirkte durch symbolische Aktionen auf gewaltlose Weise in die Gesellschaft hinein.²⁰ Damit war natürlich die Möglichkeit zu bestimmten Konflikten gegeben.

Für Forscher, die den Zusammenhang von Jesus und dem zeitgenössischen Judentum stark betonen, besteht der Konflikt weniger mit den jüdischen, sondern vor allem mit den römischen Institutionen. Jesus ist „nicht als Rebell gegen das Judentum, sondern als jüdischer Aufrihrer von den Römern hingerichtet worden“.²¹ Nun ist seit langem unstrittig, dass der römische Statthalter Pontius Pilatus Jesus zum Tod am Kreuz verurteilt hat. Schwieriger ist es dagegen, die Rolle der jüdischen Institutionen, also der Priester in Jerusalem, historisch zu erfassen. Viele Exegeten vertreten dazu die Auffassung: Die religiösen Repräsentanten Israels sehen im Wirken Jesu eine Provokation; sie liefern ihn als Unruhestifter an den römischen Statthalter aus, der ihn dann als Aufrihrer zum Tod am Kreuz verurteilt.²²

Es sind nur wenige Worte in den Evangelien überliefert, in denen Jesus seinen bevorstehenden Tod deutet, z. B. im Zusammenhang mit dem Abendmahl (Mk 14, 22-25 par.). Oft werden diese Worte auf die liturgische Praxis der frühen Gemeinde zurückgeführt; andere Forscher rechnen sie zum Kernbestand der ältesten Überlieferung: Durch das Sterben Jesu wird die Möglichkeit eröffnet, dass die Botschaft von der Gottesherrschaft über seinen Tod hinaus weitergeht. Die durch Jesu Lebenshingabe gestiftete Mahlgemeinschaft ist dann die Zusage der bleibenden Gegenwart Gottes und zugleich eine Vornahme der vollendeten Gottesherrschaft.²³

Die Auferstehung – Jesus der Christus

Mehrere Jesusdarstellungen enden mit seinem Tod am Kreuz; das Ostergeschehen wird ausgeklammert. Für diese Entscheidung lassen sich nach historischen Kategorien zweifellos Gründe anführen. Im Sinne des Neuen Testaments ist es dagegen näherliegend, das Ostergeschehen in die Betrachtung einzu beziehen. Das Bekenntnis der Jünger: „Jesus ist auferweckt, er lebt“, ist eine historische Tatsache; und das gilt ebenso für das Entstehen der christlichen Gemeinde. Das Geschehen, das dem zugrunde liegt, die Auferweckung Jesu, ist dagegen auf empirische Weise nicht erkennbar. Sie ist mit den Mitteln der historischen Forschung nicht zu fassen. Wohl aber ist es dem

geschichtlichen Verstehen zugänglich, dass in den Ostererscheinungen der Ursprung der Botschaft von Jesus Christus liegt. Damit wird deutlich: Die neutestamentlichen Zeugen sprechen von Jesus nicht wie von einer geschichtlichen Person der Vergangenheit, sondern sie bezeugen ihn als den lebendigen, gegenwärtigen Christus. Auch wenn die Evangelien vom irdischen Jesus erzählen, so steht diese Erinnerung und Erzählung im Dienst der Verkündigung für die jeweilige Gegenwart.²⁴

Diese Perspektive hat, wie seit langem erkannt ist, für die Frage nach dem historischen Jesus besondere Bedeutung. Sie ist allerdings in verschiedenen Ansätzen der Gegenwart in den Hintergrund getreten.

So stellt Gerbern S. Oegema in seinem Forschungsbericht fest: Die Frage nach der Beziehung Jesu zum urchristlichen Kerygma werde gegenwärtig „ein wenig zurückgestellt“.²⁵ Demgegenüber ist in Aufnahme und Weiterführung früherer Einsichten festzuhalten: Christliche Verkündigung und christlicher Glaube können ihren Grund nicht in einem Bild des „historischen Jesus“ haben, dessen einzelne Aspekte sich immer nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit feststellen lassen. Grund der christlichen Verkündigung im Sinne des Neuen Testaments sind vielmehr die Worte und Taten des irdischen Jesus, wie sie die Evangelien (bereits in österlicher Perspektive) überliefern, und die Botschaft von Jesus Christus, dem Gekreuzigten und Auferweckten, wie sie die Apostel bezeugen. Wenn diese Verkündigung Menschen erreicht und überzeugt, dann entsteht Gewissheit des Glaubens.

Die historische Forschung wird damit relativiert. Sie muss nicht die Wahrheit des Glaubens erweisen; und umgekehrt können ihre Erkenntnisse die Gewissheit des Glaubens nicht infrage stellen. Zugleich hat aber die historische Forschung ohne Zweifel ihre Berechtigung, wenn sie nach Jesus von Nazareth als Gestalt der Geschichte fragt. Unter den Bedingungen der Neuzeit ist auf diese Fragestellung gar nicht zu verzichten. Darüber hinaus kann alles, was Jesus als Menschen in seiner Zeit verständlich und anschaulich macht, der Verkündigung der Christusbotschaft nur dienlich sein.

Sensationell aufgemachte Jesusbilder sind von der Forschung in den letzten Jahren nicht präsentiert worden, und das zeigt: Das Besondere seiner Person und Geschichte liegt auf einer anderen Ebene. Sensationell ist seine Botschaft und sein Beispiel der Liebe. Faszinierend ist die vorbehaltlose Güte Gottes, die er in seinen Reden und Taten bezeugt. Erstaunlich sind die Ereignisse um seine Kreuzigung und Ostern, in denen angesichts von Schuld und Tod die versöhnende Liebe und Leben schaffende Kraft Gottes offenbar wird. Auf diesem Hintergrund ist es plausibel, wenn Menschen stets aufs Neue nach Jesus fragen, um seine Bedeutung für die Gegenwart wahrzunehmen.

Kommentiertes Literaturverzeichnis

- Berger, Klaus: Jesus. Pattloch Verlag, München 2004
 Daecke, Sigurd M./Sahm, Peter R. (Hg.): Jesus von Nazareth und das Christentum. Braucht die pluralistische Gesellschaft ein neues Jesusbild? Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 2000

- Ebner, Martin: Jesus von Nazareth in seiner Zeit. Sozialgeschichtliche Zugänge, Katholisches Bibelwerk, Stuttgart 2003
- Koch, Klaus: Jesus von Nazareth, der Mensch Gottes. Eine gegenwärtige Besinnung, Mohr Siebeck, Tübingen 2004
- Körtner, Ulrich H. J.: Jesus im 21. Jahrhundert. Bultmanns Jesusbuch und die heutige Jesusforschung, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 2002
- Pöhlmann, Horst Georg: Wer war Jesus von Nazareth? 8. vollständig überarbeitete und grundlegend erweiterte Aufl., Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2002
- Rau, Eckhard: Jesus-Freund von Zöllnern und Sündern. Eine methodenkritische Untersuchung, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2000
- Roloff, Jürgen: Jesus, C.H. Beck Verlag, München 2000, 2. Aufl. 2002
- Schenke, Ludger u.a.: Jesus von Nazareth – Spuren und Konturen, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2004
- Stegemann, Wolfgang/Malina, Bruce J./Theißen, Gerd (Hg.): Jesus in neuen Kontexten, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2002
- Stegemann, Wolfgang: Jesus und seine Zeit (für 2005 angezeigt, erscheint nach Auskunft des Verlages 2006)

Hinweise zu einzelnen Veröffentlichungen:

Das Buch von *Roloff* (aus der Beck'schen Reihe „Wissen“) bietet in knapper Form (128 Seiten) eine informative Einführung zu den historischen Fragen und den wesentlichen Inhalten der Botschaft Jesu. In allgemein verständlicher Weise werden Ergebnisse der Forschung dargestellt und neuere Thesen kritisch reflektiert.

Berger geht mit seinem umfangreichen Buch (704 Seiten) bewusst über die Grenzen der Fachwissenschaft hinaus. Er „möchte modernen Menschen sagen, was sie von Jesus haben.“

Auch die Darstellung von *Koch* (373 Seiten) ist auf die Gegenwart bezogen – als „ein Beitrag zur Selbsterneuerung des evangelischen Christentums“.

Pöhlmann skizziert in seinem ebenfalls allgemein verständlichen Buch (240 Seiten) verschiedene Jesusbilder – und zwar aus den nichtchristlichen Religionen, aus der Philosophie, aus Dichtung und Literatur sowie aus der christlichen Theologie.

Der von *Daecke* und *Sahm* herausgegebene Sammelband (229 Seiten) ist interdisziplinär angelegt, u.a. durch Beiträge aus naturwissenschaftlicher Sicht und im Blick auf moderne Religiosität. Die weiteren Veröffentlichungen beziehen sich vornehmlich auf die fachwissenschaftliche Diskussion.

Das Buch von *Ebner* (242 Seiten) richtet sich mit sozialgeschichtlichen Fragestellungen vor allem darauf, Jesus im Horizont seiner eigenen Zeit verständlich zu machen. *Rau* benennt Schwierigkeiten der gegenwärtigen Forschung und erörtert Weiterführungen und Alternativen.

Der von *Körtner* herausgegebene Sammelband (231 Seiten) enthält auf dem Hintergrund von Bultmanns Jesus-Buch u.a. verschiedene Forschungsberichte auch über die amerikanische Forschung sowie Beiträge zum hermeneutischen Problem. In dem Band von *Schenke* (383 Seiten) sind Beiträge katholi-

scher Exegese zu wichtigen Themen der Botschaft und Geschichte Jesu vereinigt.

Der von *Stegemann* u.a. herausgegebene Band (288 Seiten) enthält unterschiedliche und zum Teil gegensätzliche Beiträge aus der Sicht sozialwissenschaftlicher Fragestellungen.

Bereits vor rund zehn Jahren sind im deutschsprachigen Raum mehrere grundlegende Werke erschienen:

- Becker, Jürgen: Jesus von Nazaret, Berlin/New York 1996
- Berger, Klaus: Wer war Jesus wirklich? Stuttgart 1995
- Hoppe, Rudolf: Jesus. Von der Krippe an den Galgen, Stuttgart 1996
- Schweizer, Eduard: Jesus, das Gleichnis Gottes. Was wissen wir wirklich vom Leben Jesu? Kleine Vandenhoeck-Reihe 1572, Göttingen 1995
- Theißen, Gerd/Merz, Annette: Der historische Jesus, Göttingen 1996, 3. Aufl. 2001

Anmerkungen

- ¹ Heiligenthal, Roman: Der verfälschte Jesus. Eine Kritik moderner Jesusbilder, 2. überarbeitete und erweiterte Aufl., Darmstadt 1999
- ² Zur Redenquelle und zum Thomas-Evangelium vgl. J. Roloff, S. 18-20; S. 24-27
- ³ Z. B. Ebner, Martin: Jesus – ein Weisheitslehrer? Freiburg 1998. Er betrachtet die Verkündigung Jesu in erster Linie als weisheitlich, allerdings gerahmt durch einige apokalyptische Voraussetzungen.
- ⁴ U. a. B. Mack, L. Vaage, J. S. Kloppenborg; referiert von D. du Toit, in: U. Körtner, S. 123-126
- ⁵ J. D. Crossan; B. M. Mack
- ⁶ J. Roloff, S. 80; weitere Argumente bei D. du Toit, in: U. Körtner, S. 127f.
- ⁷ J. Roloff, a.a.O.
- ⁸ Vgl. D. du Toit; in: U. Körtner, S. 109-119; G.S. Oegema, ebd., S. 61-90; W. Stegemann und E.W. Stegemann, in: W. Stegemann u.a., S. 167-184, S. 237-245
- ⁹ Vgl. J. Roloff, S. 98
- ¹⁰ E. W. Stegemann, in: W. Stegemann u.a., S. 243
- ¹¹ A. Lindemann, in: U. Körtner, S. 15; D. du Toit, ebd. S. 116
- ¹² J. Roloff, S. 103; G. Theißen/A. Merz, S. 332
- ¹³ Vgl. J. Broer, in: L. Schenke, S. 253f; J. Roloff, S. 101-104; K. Koch, S. 191-232
- ¹⁴ D. du Toit, in: U. Körtner, S. 111f.
- ¹⁵ E.W. Stegemann, in: W. Stegemann u.a., S. 243
- ¹⁶ K. Berger, S. 428, vgl. S. 51f.
- ¹⁷ A. Lindemann, in: U. Körtner, S. 18; vgl. L. Schenke, S. 148-155
- ¹⁸ J. Roloff, S. 86, vgl. S. 18
- ¹⁹ Horsley, vgl. dazu D. du Toit, in: U. Körtner, S. 95-98
- ²⁰ G. Theißen/A. Merz, in: S. M. Daecke/P. R. Sahm, S. 183-188, S. 192f.
- ²¹ E. W. Stegemann, in: W. Stegemann u.a., S. 243
- ²² Vgl. u.a. J. Oberlinner, in: L. Schenke, S. 317f.; J. Roloff, S. 105-110
- ²³ Vgl. J. Roloff, S. 111-113
- ²⁴ Bereits Martin Kähler hat 1892 in seiner Schrift „Der sogenannte historische Jesus und der geschichtliche biblische Christus“ die Auffassung vertreten: Nicht der von der Forschung ermittelte „historische Jesus“, sondern nur der von den Evangelisten und Aposteln verkündigte Christus kann Grund des Glaubens sein. Dieser Ansatz ist angesichts der gegenwärtigen Diskussionslage neu ins Gespräch gebracht worden; vgl. R. Zimmermann, in: U. Körtner, S. 171-173, unter Hinweis auf Arbeiten von U. Körtner, M. Karrer, R. Schnackenburg; H. G. Pöhlmann, S. 235-237
- ²⁵ Gerbern S. Oegema, in: U. Körtner, S. 75. Noch schärfer urteilt J. Broer. Er wirft den Richtungen, die sich fast ausschließlich für den historischen Jesus interessieren, „so etwas wie eine neue Naivität“ vor, da sie notwendige hermeneutische Fragestellungen ausblenden (in: L. Schenke, S. 27).

Dr. Gerald Kruhoffer war Dozent und stellvertretender Rektor am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Christine Labusch

„Was willst du, dass ich für dich tun soll?“

Die Geschichte von der Heilung des Blinden¹

Gesundsein – Heilsein – Lebendigsein

Kinder in unserem Kulturkreis machen schon früh die Erfahrung, dass etwas mit ihrer körperlichen oder seelischen Gesundheit nicht in Ordnung sein könnte. Medikamente, Psychopharmaka, therapeutische Maßnahmen, Diäten und unterschiedliche Fördermaßnahmen werden ihnen von erwachsenen Bezugspersonen verordnet. Die Auswirkungen auf das Selbstbild des Kindes liegen auf der Hand: Sie entwickeln einen defizitären Blick auf die eigene Person. „Da habe ich Ergotherapie... – oder „Diese Tabletten muss ich nehmen, wenn ich wieder Kopfschmerzen kriege...“ oder „Meine Schwester hat Neurodermitis, vielleicht kriege ich das auch...“. Pathologisierende Einflüsse und Tendenzen finden sich genug. Dagegen fehlt es an Erfahrungsräumen, in denen die unverletzliche Lebenskraft zum Vorschein kommen darf, in denen das Vertrauen in den eigenen Weg wachsen kann. Die eigenen gesunden, lebensbejahenden Seiten wahrzunehmen, ist ein schulisches Ziel, für das der Religionsunterricht mit den neutestamentlichen Heilungsgeschichten einen besonderen Reichtum an Hoffnungsgeschichten zu bieten hat.

Eine solche Zielperspektive setzt auf Bekräftigung, Bestätigung und Ermuti-

gung der Kinder, dass sie den Herausforderungen des Lebens im Vertrauen auf die ihnen innewohnenden Kräfte begegnen. Ein starkes Selbstwertgefühl „von innen heraus“ macht sie unabhängiger von oberflächlichen und destruktiven Angeboten, die von außen an Kinder herangetragen werden.

Hellungsgeschichten erschließen

Die in der Geschichte des blinden Bartimäus enthaltenen Befreiungserfahrungen können von Kindern nur durch eine Übersetzung erschlossen werden, damit sie etwas von ihrer Wirkkraft entfalten können. Die körperliche Dimension der Wunderheilung wird besonders bedeutsam, denn „wer körperfremd von Heilungen, Vertrauen und überwundener Angst unterrichtet, wird Mühe haben, den Schülern etwas vom Erfahrungs- und Sinnpotential der Wundergeschichten zu vermitteln.“²

Im Blick auf die Geschichte vom blinden Bartimäus sollte die Lehrerin oder der Lehrer eine Engführung im Sinne von „blind = schlecht, sehend = gut“ vermeiden, weil sie dem tieferen Anliegen der Erzählung nicht gerecht wird. Stattdessen sollten die Kinder verschiedene Facetten von Blindheit bzw. von Sehfähigkeit entdecken, so dass sich ihnen ein größerer Erfahrungsraum öffnet.

Dann geht es in der Geschichte nicht mehr nur um die Blindheit und das Sehen des Protagonisten Bartimäus, sondern der Blick der Kinder weitet sich auch für die anderen Personen der Geschichte.

Umsetzung im Unterricht

Die folgenden Unterrichtsbausteine zu den sechs Abschnitten der Geschichte enthalten neben verschiedenen Zugängen für die Kinder auch Reflexionsanlässe für die Lehrerinnen und Lehrer. Der Erschließungsweg für die Kinder führt über die vielen Wunder in der einen Wundergeschichte. Deshalb sollte die Lehrperson zunächst jeweils für sich geklärt haben, was sie selbst als „Wunder“ ansieht. Wenn sie sich der mehrfachen Dimensionierung des Wunderbaren vergewissert hat, kann sie weiterführende Wege mit den Kindern gehen. Diese Impulse dienen der Selbstreflexion der Unterrichtenden:

- Wofür bin ich blind?
- Was sind meine blinden Flecken?
- Was kann ich nicht mit ansehen?
- Wann schaue ich lieber weg?
- Wie würde ich meine Blindheit beschreiben?

Die folgenden Impulse helfen bei der Erschließung der Geschichte mit den Schülerinnen und Schülern: Die Kinder verbinden sich die Augen und erfahren in verschiedenen Übungen, die auch als



„Blinde“ und „sehende“ Kinder arbeiten als Partner zusammen und führen sich gegenseitig über das Gelände.

Lernzirkel angeordnet sein können, differenziert die Phänomene „Blindheit“ und „Sehfähigkeit“. „Blinde“ und „sehende“ Kinder arbeiten als Partner zusammen: Sie führen sich gegenseitig im Klassenraum, im Schulgebäude, draußen über ein angrenzendes Gelände.

Im Klassenraum bewegen sich „Blinde“ und „Sehende“ und werden von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern beobachtet. Die Szene sollte offen gestaltet sein und sich frei entwickeln. Die Zuschauer passen auf und notieren, was geschieht. Anschließend werden im Gespräch die Beobachtungen ausgewertet. Die Akteure berichten, wie es ihnen ergangen ist.

Wenn man blind ist, verändert sich die Wahrnehmung über die anderen Sinne Tasten, Schmecken, Riechen, Hören. In Partner- oder Gruppenkonstellationen erleben „Blinde“, dass „Sehende“ ihnen Dinge anbieten wie Gerüche (Duftöl, Gewürze, Lavendel), Geschmackseindrücke (Brot, Früchte, Nüsse), Tasteindrücke (Münzen für den Bettler, Erde und Steinchen, Stoffe, Fell), Hörbares (Stimmen, Gesang, Namen, Glocken, Schritte). Anschließend berichten sie: Was wurde als angenehm oder unangenehm erlebt?

In einer anderen Übung sitzt ein Kind mit verbundenen Augen am Boden. Zwei

andere Kinder gehen an ihm vorbei. Anschließend tauschen die Kinder zwei Mal die Rollen und berichten sich gegenseitig von ihren Eindrücke.

In einer weiteren Übung erforschen die Kinder die Vielfalt unserer Sehfähigkeit, insbesondere den Unterschied zwischen „Sehen“ und „Betrachten“. Sie bringen eine Blume, einen Zweig oder einen Stein mit. Nach dem ersten Sehen schauen sie noch einmal genau hin und versuchen, mit den Augen zu forschen. Ziel ist es, dass „Sehen auf den zweiten Blick“ zu erfahren.

Im dunkeln Raum im Schein eines Kerzenlichts betrachten die Kinder einander. Sie beobachten, was sich verändert, wenn die Abdunklung des

Raumes langsam aufgehoben wird. Die Kinder reiben die Hände aneinander bis sie warm sind, legen die Handballen auf die Augen und schauen in die Dunkelheit. Dann berichten sie, was sich verändert hat.

Nach dem Ende dieser erfahrungsbezogenen Übungen reflektieren die Kinder ihre Eindrücke und beantworten die Frage: „Sehen mit geschlossenen Augen und ‚Blindsein‘ mit offenen Augen: geht das?“

Impulse für die Selbstreflexion der Unterrichtenden:

- Ein Mensch nimmt wahr, wie erbärmlich es ihm geht und bittet um Erbarmen. Das Wegschauen vor dem eigenen Leid wird überwunden. Kenne ich eine Blindheit gegenüber meinen eigentlichen Bedürfnissen, gegenüber meinem wirklichen Leid?
- Wie laut wage ich es, für die Verbesserung meiner Lebens- (und Arbeits-)bedingungen die Stimme zu erheben?
- Was ist die für mich typische Art meine Not auszudrücken und um Hilfe zu rufen?

- Wie reagiere ich auf Kinder, die lautstark für ihre Bedürfnisse eintreten?

Impulse für die Erschließung mit den Schülerinnen und Schülern:

Die Kinder führen folgende Partnerübung möglichst langsam durch:

- Der „Blinde“ sitzt auf dem Boden, sein Partner holt ihn ab und bringt ihn zu seinem Stuhl.
- Der „Blinde“ sitzt auf dem Boden. Der Partner steht am anderen Ende des Raumes. Der Blinde ruft mehrmals nach seinem Partner bis er kommt und ihn zu seinem Stuhl bringt.
- Wechsel der Rollen.
- Austausch über die Erfahrungen und den Unterschied der Rollen.

Anschließend versuchen die Kinder folgende Frage zu beantworten: „Der Blinde ruft einfach nach Jesus, weil er will, dass sich für ihn etwas ändert. Was belastet oder behindert dich? Was könntest du tun, damit sich etwas verändert?“

Impulse für die Selbstreflexion der Lehrenden:

- Kenne ich das: im Gewirr der unzähligen Stimmen im Schulalltag eine einzelne Stimme heraushören, die mich in besonderer Weise berührt?



Im Klassenraum bewegen sich „Blinde“ und „Sehende“ und werden von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern beobachtet.

Wann folge ich dem vordergründigen Tumult, wann folge ich dem Ruf, der mich tiefer erreicht?

- Die Reaktion von Jesus bewirkt bei der Menge eine Kehrtwende. Die Menge sieht erst weg, ist blind für die Not des Blinden und kann ihn dann sehen, weil einer nicht weggeschaut hat. – Ein häufiges Phänomen in der Schule?
- Was bedeutet für mich „mit dem Herzen sehen“? Wie ändert sich mein Blick? Welches Kind in der Klasse würde ich gern mal mit dem Blick des Herzens betrachten?

Impulse für die Erschließung mit den Kindern:

Die Kinder beschäftigen sich genauer mit dem liebenden Blick. Sie bringen ein Foto von einer geliebten Person mit und versuchen folgende Frage zu beantworten: „Wie schaut ihr jemanden an, den ihr sehr lieb habt? Und was sagt ihr?“ Dann schreiben die Kinder kurze Botschaften wie beispielsweise: „Mit dir kann ich toll spielen. Du bist mein Freund.“ Dann sollen die Kinder über die Redewendung „mit dem Herzen sehen“ nachdenken. Ein Beispiel aus der indianischen Zeichensprache verdeutlicht ihnen die Bedeutung: Die Indianer stellen den Begriff „denken“ als Bewegung vom Herzen aus dar.



Die Kindern erproben den Wechsel der Blickrichtung und sollen mit „alten“ Augen „neu“ sehen.



In Partnerübungen erleben „Blinde“, dass „Sehende“ ihnen Dinge anbieten wie Gerüche, Geschmacks- und Tasteindrücke.
Fotos: Gerhard Bode-Labusch

Die Kinder ahmen die Bewegung nach: Stehend legen sie die rechte Handfläche auf ihr Herz. Dann machen sie mit der rechten Hand und dem rechten Arm eine weite Kreisbewegung nach außen und nehmen vor dem Körper die Hand zum Herzen zurück.

Die Bewegungen werden mit den Worten „hinaus in die Welt“ und „zum eigenen Herzen zurück“ unterstrichen und einige Male eventuell mit ruhiger Musik im Hintergrund wiederholt.

Impuls für die Selbstreflexion der Unterrichtenden:

Der Mantel ist ein Symbol für die „alte“ Lebensführung. Was sind meine „überholten“ Besitztümer, die eine Zeit lang lebensnotwendig waren und über die ich nun hinausgewachsen bin? Für was ist es Zeit, dass ich es loslasse?

Impulse für die Erschließung mit den Schülerinnen und Schülern:

Die Kinder sollen das Gefühl der Befreiung in einer Partnerübung nachempfinden: Ein Kind sitzt auf dem Boden und bekommt von den anderen nach und nach immer mehr „Hüllen“ umgehängt. Das können Jacken oder Decken sein. Eventuell werden dem Kind auch Sandsäckchen auf die

Schultern gelegt. Achtung: Das sitzende Kind muss signalisieren, wenn es ihr oder ihm zu viel wird. Es soll wahrnehmen, wie die Last sich anfühlt. Nach einem Rollenwechsel tauschen sich die Kinder über ihre Empfindungen aus. Danach erzählen die Kinder von ihren persönlichen Entwicklungsschritten, z. B. allein laufen, schwimmen können, allein verreisen, oder sie schreiben auf, wie sich so ein Entwicklungssprung anfühlte, ob sie Angst hatten und wie sie es dennoch geschafft haben. Ein Ausblick auf anstehende Entwicklungen schließt diese Phase ab.

Impulse für die Selbstreflexion der Unterrichtenden:

- Welchem Menschen würden sie gern mal die Frage stellen würden: „Was willst du, dass ich für dich tue?“
- Wie verändert sich der Blick auf den „Bedürftigen“, wenn man ihm zutraut, für sich selbst einzustehen?

Impulse für die Erschließung mit den Schülerinnen und Schülern:

Die Kinder erfahren dieses Gefühl in einer Partner- oder Kleingruppenübung: Ein Kind wird von ein bis drei anderen gefragt: „Was möchtest du, dass wir für dich tun?“ Das Kind darf einen Wunsch äußern.

Nach der Erfüllung des Wunsches wird gewechselt. Dabei sollte darauf geach-

tet werden, dass die Zeit gerecht verteilt ist. Eventuell kann Material zur Verfügung stehen wie z. B. eine Wärmflasche, Duftkissen, Kerzen, Bücher, Spiele, Seifenblasen, Musikkassetten oder Massageöl.

Impulse für die Selbstreflexion der Unterrichtenden:

Der Blick wird frei, der Gewinn, der aus der Blindheit gezogen wurde, wird drangegeben.

- Was hat das „neue Sehen“ bewirkt? War es Glaube, Vertrauen, Kontakt oder gelungene Kommunikation?
- Wissen wir das bei den Wundern unseres Lebens, in denen wir neu sehen können?
- Wenn ich den Blick wieder frei bekomme, auf welches andere Leben hoffe ich?
- Welche Erfahrungen habe ich mit Perspektivwechseln?

Impulse für die Erschließung mit den Schülerinnen und Schülern:

Die Kindern erproben den Wechsel der Blickrichtung und sollen mit den „alten“ Augen „neu“ sehen. Einige stehen auf einem Tisch, die übrige Gruppe sitzt am Boden. Jeder fragt sich, wie er die anderen sieht. Alternativ steht die Gruppe im Kreis, einzelne sitzen oder liegen in der Mitte.

Die Lehrerin oder der Lehrer sollte stets zum Wahrnehmen anleiten: „Wie ist das? Was hat sich verändert?“ Auf eine Bewertung der Empfindungen („Was war schöner?“) sollte verzichtet werden.

Anschließend können die Kinder ihre Fähigkeit, sehen zu können, genießen. Sie können eine „Augenweide“ gestalten, z. B. im Schulgarten ein Bild aus Naturmaterialien legen, im Klassenraum einen wunderschön gedeckten Tisch herrichten oder ein Bild malen. Alternativ kann jedes Kind ein Lieblingsbild

mitbringen, oder es sucht sich aus einer Sammlung eines aus. Dann beschreiben die Kinder einander die Bilder, so dass die zuhörenden Kinder innere Bilder entwickeln können.

Anschließend wird das Bild betrachtet und mit den imaginär entwickelten Bildern verglichen.

Zum Abschluss dieser Sequenz wird die Geschichte von Bartimäus noch einmal im Zusammenhang gelesen und mit den Bildern der Kinder in Beziehung gesetzt.

Anmerkung

- ¹ Der Beitrag wurde bereits veröffentlicht in: Grundschule Religion, Heft 7/2004, S. 10-14.
- ² Walter Kern/Lothar Kuld, zitiert in: Hans-Joachim Blum: Biblische Wunder – heute. Katholisches Bibelwerk, Stuttgart 1997, S. 212

Christine Labusch ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Förderschule.

M 1

Die Heilung eines Blinden bei Jericho

1. Und sie kamen nach Jericho. Und als er aus Jericho wegging, er und seine Jünger und eine große Menge, da saß ein blinder Bettler am Wege, Bartimäus, der Sohn des Timäus.
2. Und als er hörte, dass es Jesus von Nazareth war, fing er an zu schreien und zu sagen: „Jesus, du Sohn Davids, erbarme dich meiner!“ Und viele fuhren ihn an, er solle stillschweigen. Er aber schrie noch viel mehr: „Du Sohn Davids, erbarme dich meiner!“
3. Und Jesus blieb stehen und sprach: „Ruft ihn her!“ Und sie riefen den Blinden und sprachen zu ihm: „Sei getrost, steh auf! Er ruft dich!“
4. Da warf er seinen Mantel von sich, sprang auf und kam zu Jesus.
5. Und Jesus antwortete und sprach zu ihm: „Was willst du, dass ich für dich tun soll?“ Der Blinde sprach zu ihm: „Rabbuni, dass ich sehend werde.“ Jesus aber sprach zu ihm: „Geh hin, dein Glaube hat dir geholfen.“
6. Und sogleich wurde er sehend und folgte ihm nach auf dem Wege.

Mk. 10,46-52. Lutherbibel 1984

Lena Kuhl

Zugänge zum Gebet am Beispiel von Kain und Abel

„Lieber Gott, ich wollte das nicht...“

„Ich wollte das nicht“ – diesen Satz kennen wohl alle Eltern, alle Lehrerinnen und Lehrer, alle Erzieherinnen nur zu gut. „Lieber Gott, ich wollte das nicht. Ich wollte Abel nicht töten.“ So spricht ein Kind einer vierten Klasse im Gebet – ausgedachte Worte für Kain. Nachdem in der Klasse die Geschichte von Kain und Abel gehört und erarbeitet wurde, gab die Lehrerin den Kindern die Aufgabe, in der Rolle des Kain ein Gebet zu formulieren, in das sie alle Gedanken einbringen konnten, die Kain schließlich bewegt haben mögen:

„Stell dir vor, du bist Kain am Schluss der Geschichte! Dir geht durch den Kopf, was alles geschehen ist. Du denkst daran, wie Gott zu dir gesprochen hat und wie das auf dem Feld war. Du siehst deine Situation jetzt und denkst darüber nach, wie dein Leben weitergeht. Und du sprichst mit Gott, du betest und sagst Gott alles, was dich jetzt bewegt.“

In zahlreichen Kindergebeten dieser Klasse – Gebeten in der Rolle des Kain – kommt dieser Satz „Ich wollte das nicht“ wörtlich vor. Offensichtlich ist das eine Formulierung, die sich für Kinder im Zusammenhang mit Schuld anbietet. Etwas, das „schief gegangen ist“, haben sie so nicht gewollt. Es ist geschehen, ohne dass eine Absicht dahinter stand, ohne dass die Folgen absehbar waren und ohne dass ihnen das Ausmaß der ganzen Tat bewusst war. Obwohl die Kinder ganz in der Geschichte von Kain und Abel sind und bleiben, wird sehr schnell deutlich, dass die Gebetssätze transparent sind und eigene

Erfahrungen einbeziehen. Das ist es, was Kinder in ihrem Alltag erleben: Sie erleben das „böse Ende“ und haben es so nicht gewollt. Mit Sicherheit kann man Kinder in dieser Hinsicht sehr ernst nehmen, dass sie den vollen Umfang ihrer Tat, ihrer Schuld tatsächlich nicht gesehen und nicht gewollt haben. Es tut ihnen leid, was geschehen ist. Sie würden es, wenn möglich, rückgängig machen. Das setzen sie selbstverständlich für Kain auch so voraus. Sie treffen damit den Kern biblisch-christlichen Sündenverständnisses. Sünde ist eben nicht die verwerfliche Tat, die wir bei einigem Nachdenken und gutem Willen ebenso gut lassen könnten. Sie ist „nicht nur eine Untat, sondern eine Übermacht, die Menschen nicht beherrschen können – auch wenn sie sich aufs äußerste bemühen, das Rechte zu tun... Wir haben uns in der Sünde verstrickt – und wissen nicht einmal davon, bevor Gott uns anspricht und anrührt“¹. Immerhin wurde Kain vor der Tat von Gott ermahnt: „Die Sünde lauert vor der Tür. Du aber herrsche über sie!“ Kain hat darauf nicht gehört und seinen Bruder erschlagen. Er konnte der vor der Tür lauenden Sünde offensichtlich nicht widerstehen. Trotzdem kann auch für ihn der Satz gelten: „Ich wollte das nicht“. Es liegt nahe, mit Kindern darüber nachzudenken, woher das Böse denn kommt, wenn es nicht gewollt ist.

Was entdecken wir außerdem in den Gebeten der Viertklässler?

„Ich kann nicht mehr meine Familie sehen. Warum hast du mein Schaf nicht genommen? Kannst du Abel nicht wieder auf die Welt bringen? Ich will nicht mehr leben. Mein Leben ist kein Leben

mehr. Warum musste ich Abel töten? Warum muss ich um die Erde irren? Ich möchte zurück nach Hause.“

„Mein Leben ist kein Leben mehr“ – eine Einsicht, die Kinder ebenso häufig in ihr Gebet eingetragen haben, wie die, durch die Schuld von der Familie getrennt zu sein. „Ich möchte zurück nach Hause!“ – das ist wohl eher ein Wunsch eines neun- bis zehnjährigen Kindes als der des Kain. Und dennoch scheint das Kind nahe an den Erfahrungen der biblischen Gestalt dran zu sein. Wenn alle sozialen Bezüge wegbrechen, wenn die Familie nicht mehr da ist, bedeutet das zumindest für ein Kind: „Mein Leben ist kein Leben mehr“. Die Folgen der Tat sind so existenziell, dass sie nicht anders beschrieben werden können. Für Kain steht fest: „Meine Strafe ist zu schwer, als dass ich sie tragen könnte.“ (4.Mose 13). Wer sich mit dem Dialog Gottes mit Kain und mit den Folgen des Brudermordes beschäftigt, der wird darin genau diese Erkenntnis gewinnen: Kains Leben ist kein Leben mehr. Die Aufforderung der Lehrerin zum Schreiben eines Gebets in der Rolle des Kain hat offensichtlich dazu geführt, dass Kinder sich zum einen sehr genau mit den Motiven, den Empfindungen und Ängsten des Kain auseinandergesetzt haben, und dass sie zum anderen das alles immer spontan mit ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung gebracht und verschränkt haben. Schulischer Religionsunterricht sucht solche Formen der Gebeterziehung, in denen Kinder immer auch eine Distanzierungsmöglichkeit haben, in denen sie in der Rolle einer biblischen Gestalt oder eines anderen Menschen ein Gebet formulieren

und dabei eigene Erfahrungen verarbeiten können. Es geht um Gebetserziehung in dem Sinn, dass Kinder eingeführt werden in ein Reden mit Gott, das über das Bitten-um-etwas hinausgeht, das ein Aussprechen aller belastenden und auch aller beglückenden Erfahrungen darstellt und diese im Gegenüber mit Gott in Ansätzen auch reflektiert. Das Gebet des Kain bietet eine Möglichkeit, solch ein Gespräch mit Gott – ein Gebet – in der Rolle des Kain, also in der Distanzierung „auszuprobieren“, ohne dass der persönliche Schutz des Kindes verletzt wird. Das Gebet des Kain ist trotzdem und gleichzeitig – wie es sich zeigt – ein Gebet des jeweiligen Kindes, ein Gespräch mit Gott über erlebtes und erfahrenes Böses, über begangene Schuld und die Einsicht: „Das habe ich nicht gewollt!“ und „Mein Leben ist kein Leben mehr.“

Jedes Kind erhält ein Blatt Papier mit einer Schreibspirale und beginnt, ein Gebet zu schreiben. Die Form der Schreibspirale gewährleistet einen zusätzlichen Schutz, da nur derjenige das Gebet richtig lesen kann, der die Spirale in die Hand nimmt und während des Lesens dreht. Jedes Kind schneidet seine Spirale nach der Beschriftung aus und kann sie entweder zuhause oder im Klassenraum aufhängen. (M 1)

Wie kommen Kinder einer vierten Klasse zu solchen Gebetstexten? Welcher Weg führt sie dazu, sich derartig intensiv in die Rolle des Kain hineinzufühlen und in so existentieller Weise über Schuld nachzudenken? Das Unterrichtsvorhaben, in dem diese Gebete entstanden sind, soll im Folgenden beschrieben werden². Es wird darin deutlich, wie Kinder immer wieder Gelegenheiten zum theologischen Gespräch bekommen und genutzt haben und welche Themen zum Theologisieren sich auch im weiteren Verlauf noch ergeben haben und genutzt werden könnten.

Wie, wer, wo, was ist Gott? Fragen der Kinder als Ausgangspunkt

Die Unterrichtseinheit im vierten Schuljahr beginnt damit, dass Kinder alle Fragen zu Gott und alles, was ihnen dazu

einfällt, was sie über Gott wissen, sammeln. An der Tafel steht:

GOTT
Was wolltest du immer schon mal über GOTT wissen?
Was fällt dir ein, wenn du an GOTT denkst?
Was weißt du über GOTT?

Die Schülerinnen und Schüler schreiben – mit ruhiger Musik im Hintergrund – auf kleine Zettel alles das, was ihnen an Gedanken über Gott durch den Kopf geht. Die Methode, mit einzelnen Zetteln zu arbeiten, macht von vornherein deutlich, dass es sich nicht um eine logische Abfolge von Sätzen handelt, sondern um einzelne Gedanken, die assoziativ aufgeschrieben werden sollen. Jede Frage ist erlaubt, alles darf gesagt werden. Die Kinder werden ermutigt und notfalls unterstützt, und es ist allen klar, dass sie die Zettel ohne Namen abgeben dürfen.

Um die Anonymität zu unterstützen und Handschriften als Erkennungsmerkmal auszuschließen, verspricht die Lehrerin, die Zettel abzuschreiben und am nächsten Tag mitzubringen.

Lässt Gott irgendwann die Welt untergehen?

Hat Gott Jesus wirklich auferstehen lassen?

Wie ist Gott entstanden?

Gott schließt ungehorsame Menschen aus dem Paradies aus.

Warum gibt es Krieg und böse Menschen?

Gott, hast du noch Geschwister?

Gott, wie alt bist du?

Was bedeutet der Name „Gott“?

Gott mag auch böse Menschen.

Kann Gott zaubern?

Gott hat alle Menschen lieb. (2x)

Wie kann Gott überall sein?

Gott, hast du auch Angst?

Hast du Freunde, Gott?

Gott, hörst du unsere Lieder und Gedichte und bist da, wo Menschen leben?

Warum sehen wir Gott nicht?

Die Welt ist das Beste, was du geschaffen hast.

Liebt Gott jeden Menschen? Alle sagen, er liebt jeden!!!

Warum bist du so nett und lässt die Menschen selber entscheiden? Du zwingst sie nicht, das ist gut.

Wird Gott noch einmal seinen Sohn zu uns schicken?

Bist du ein Mann oder eine Frau? (2x)

Wollte Gott, dass Jesus gekreuzigt wird?

Ich habe gebetet, wo meine Eltern sich gestritten haben – sie sollen sich nicht trennen. Hast du mich nicht gehört oder was?

Wie hilft Gott den Menschen, bei denen eine Flut oder ein Erdbeben war?

Wie schafft es Gott, alle Gebete zu erfüllen?

Warum lässt du Menschen sterben bzw. Schreckliches passieren?

Warum musste mein Hase sterben, wo du doch so mächtig bist und sogar eine Welt erschaffen konntest?

Der Freund meines Bruders hat meinen Hasen umgebracht, ich habe gebetet, aber Gott erweckt niemanden mehr zum Leben.

Gott sieht alles, das Böse und das Gute.

Warum gibt es böse Menschen? (2x)

Gott beschützt uns vor dem Bösen.

Hat Gott eine Ehefrau?

Gott ist ein Gott, der nichts aufgibt.

Wieso schuf Gott die Welt und auch das Böse?

Die Kinder sitzen im Sitzkreis, alle Satzstreifen werden verteilt. Reihum werden die Fragen oder Sätze vorgelesen und in der Mitte des Kreises abgelegt. Nach jedem Beitrag wird eine kleine Pause zum Nachdenken eingehalten. Spontane Äußerungen werden zugelassen. Oft kommt eine Bemerkung wie: „Das möchte ich auch gern wissen!“ oder „Das finde ich auch.“ Manchmal findet die Zustimmung auch in einem Lachen ihren Ausdruck.

In einem weiteren Schritt werden die Aussagen sortiert. Welche passen zusammen? Welche stehen allein? Es gibt Frage- und Antwortgruppen, kleine Themenkomplexe, aber auch einzelne Satzstreifen.

Es ist sinnvoll, sich jetzt einer Frage intensiv zuzuwenden. Es stellt sich schnell heraus, dass ein deutlicher Schwerpunkt bei der Frage nach dem Bösen liegt; eine Reihe von Kinderbeiträgen gehören zu diesem Themenkomplex.

Warum gibt es Krieg und böse Menschen?

Gott schließt ungehorsame Menschen aus dem Paradies aus.

*Gott mag auch böse Menschen.
Gott sieht alles, das Böse und das Gute.
Wieso schuf Gott die Welt und auch das Böse?
Warum gibt es böse Menschen?
Gott beschützt uns vor dem Bösen.*

Und ein Beitrag, der zwar auch als Frage formuliert, aber bereits als Versuch einer Antwort zu verstehen ist:
*Warum bist du so nett und lässt die Menschen selber entscheiden?
Du zwingst sie nicht, das ist gut.*

Damit eine intensivere Auseinandersetzung mit den Fragen und Anregungen zum Thema „Gott und das Böse“ erfolgen kann, werden alle anderen Satzstreifen zunächst zurückgestellt und beiseite geräumt.

Gott und das Böse

Die Kinder gehen jetzt auf die Suche und entdecken in der Sammlung der Satzstreifen, die zum Teil in zwei- bis dreifacher Kopie vorhanden sind, einerseits Fragen und andererseits Sätze, die als Antwort dazu passen. Bereits hier entstehen sehr ernsthafte Gespräche, manchmal auch Streitgespräche und eindrucksvolle Begründungsversuche: Warum passt dieser Satz zu der Frage? Im Gespräch lassen sich Kinder auf weitere Antwortversuche ein. Reden über Gott ist immer Ausdruck einer Selbst- und Weltdeutung, in diesem Fall der Selbst- und Weltdeutung der Kinder, die – so gesehen – immer „richtig“ ist. Für die Lehrkraft geht es darum, den Unterricht nicht durch Belehrung zu einem von ihr gesetzten Ziel zu führen, sondern durch passende Anregungen, durch eine offene und wachsame Gesprächsführung, manchmal auch durch die Bereitstellung von Material zur Bearbeitung, die Vorstellungen der Kinder weiterzuführen.

In einem weiteren Schritt, wenn das Gespräch nicht mehr weiter führt und die Kinder das zu verstehen geben, greift die Lehrerin die Satzkarte heraus, die zuletzt im Mittelpunkt des Gesprächs stand: *Gott beschützt uns vor dem Bösen.*

Sie fordert die Kinder auf: „Denke eine Weile nach! Vielleicht erinnerst du dich an eine Geschichte, in der Gott dich oder jemanden sonst vor Bösem beschützt hat. Wenn dir nichts einfällt, kannst du dir auch etwas ausdenken. Male dazu dann ein Bild und schreibe den Satz darunter!“

Nach Beendigung dieser in großer Ruhe durchzuführenden Malarbeit kann eine kleine Ausstellung dafür sorgen, dass



Erzähl-landschaft mit Materialien, die zur freien Assoziation anregen.

alle Kinder sich einen Überblick über die entstandenen Werke verschaffen können. Manche Kinder möchten zu ihrem Bild erzählen, andere nicht. In einem Gespräch werden wichtige Erkenntnisse und die drängendsten Fragen aufgegriffen. Auch wenn der Satz „Gott beschützt uns vor dem Bösen“ durchaus auch als Provokation verstanden werden kann und Widerspruch hervorrufen könnte, ist für die meisten Kinder eine bejahende Haltung zu dem Satz selbstverständlich. Allerdings wird oft formuliert, dass es „nicht Gott direkt“ ist, der uns beschützt. „Gott schickt manchmal Menschen“, „Gott schützt durch Schutzengel“, oder „Gott schützt durch die richtigen Gedanken.“

Die Geschichte von Kain und Abel

Einen neuen Impuls bietet eine biblische Geschichte. Aussagen über Gott in biblischen Texten können sich als gute Hilfen erweisen. Sie passen sehr oft zu

den Fragen der Kinder, nehmen ihre Suchbewegungen auf und bereichern ihr Denken. So ist es auch mit der Frage nach dem Bösen. Sowohl im Alten als auch im Neuen Testament finden wir Geschichten und Texte, die deutlich machen: Gott will das Böse nicht! Gott will, dass der Mensch dem Bösen widersteht.

In diesem Fall wählt die Lehrkraft die Geschichte von Kain und Abel³ aus und bietet sie den Kindern mit Hilfe einer Erzähl-landschaft an. Die Kinder sitzen im Halbkreis. Vor ihnen ist ein einfarbiges dunkles Tuch für die entstehende Erzähl-landschaft ausgebreitet. Hinter dem Tuch befinden sich ein oder zwei Tische in Sichthöhe, auf denen Material ausgebreitet ist. Geeignetes Material ist alles, was freie Assoziation ermöglicht und Symbolfunktion übernehmen kann: Naturmaterialien wie Steine, Kastanien, Blätter, Federn, Wolle etc., dann Miniaturge-

genstände wie Teelichter, Seile, Mürmeln, Tücher, Papier etc.

Wichtig sind neben ästhetischen Materialien auch anstößige und kaputte Dinge wie Stacheldraht, Scherben etc.

Zu Beginn hören die Kinder einmal die ganze Geschichte bis zu Ende, ohne sich anschließend dazu zu äußern. Als Textvorlage dient eine Version, die dem Bibeltext sehr nahe kommt, aber dennoch kindgemäß erzählt.⁴ Dann wird sie noch einmal in Sinnabschnitten vorgelesen, wobei nach jedem Abschnitt eine längere Pause gemacht wird. Die dient dazu, dass die Kinder dem Gehörten nachlauschen, ihren Gefühlen und Vorstellungen nachspüren und innere Bilder wahrnehmen. Sie werden aufgefordert, das Gehörte mit dem vorgegebenen Material darzustellen bzw. zu symbolisieren. Das wiederholt sich nach jedem Sinnabschnitt bis zum Schluss mehrere Male. So entsteht allmählich ein Gemeinschaftsbild, bei dem jede und jeder die Möglichkeit zur Mitgestaltung hat. Eine Regel muss vorher vereinbart

werden: Was liegt, das liegt! In die Gestaltung der anderen greife ich nicht ein, ich kann aber ergänzen, anlegen, hinzufügen.

Das Verlangsamten und die langen Pausen helfen dabei, eigene Assoziationen zum Ausdruck zu bringen. Die Anregungen anderer in der Gruppe wiederum setzen bei jedem einzelnen Kind Denkprozesse in Gang, die durch das Legen von entsprechenden Gegenständen dokumentiert und später im Gespräch aufgegriffen werden können. Alles hat seine Berechtigung, jedes Kind wird in seinen Fragen und Impulsen ernstgenommen. Am Ende der Geschichte lässt die Gruppe die entstandene „Landschaft“ auf sich wirken. Wer möchte, darf nun Fragen an die anderen stellen, wer möchte, darf antworten (muss aber nicht!). Es stellt sich heraus, dass die Kinder vor allem bei Kain hängen bleiben.

„Dem geht’s jetzt ganz schön schlecht!“
 „Das Schutzzeichen von Gott nützt ihm eigentlich nicht viel.“
 „Sicher denkt er jetzt: Hätte ich doch bloß auf Gott gehört!“
 „Ja, der hat ihn ja gewarnt!“

Nach einigen Beiträgen der Kinder wird deutlich, dass sie aus der Geschichte vor allem herausgehört haben, dass Gott die böse Tat nicht gewollt hat, dass er Kain zur Wachsamkeit ermahnt hat und dass Kain trotzdem seinen Bruder getötet hat. Die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes (*Wieso nimmt er das eine Opfer an und das andere nicht?*), die von Lehrkräften so gefürchtet wird, kommt überraschenderweise überhaupt nicht zur Sprache. Das hat – so ist anzunehmen – vor allem mit der Vorarbeit zu tun; die Kinder sind sozusagen auf die Frage nach Gott und dem Bösen „programmiert“. Um das zu verstärken, holt die Lehrerin ohne Kommentar den Satzstreifen noch einmal hervor, zu dem die Kinder vorher ihre Bilder gemalt und mit dem sie sich bereits länger beschäftigt hatten: *Gott beschützt uns vor dem Bösen*. Sofort beziehen die Kinder diesen Satz in ihre Überlegungen ein:

„Den Kain hat er nicht beschützt!“
 „Gott hat den Kain erst nach seiner bösen Tat beschützt.“
 „Aber Gott wollte ihn schon vorher beschützen, er hat ihn ja vor dem Bösen

gewarnt. Nur Kain hat nicht auf ihn gehört.“

„Kain hat überhaupt nicht gehört, was Gott zu ihm gesagt hat.“

„Eigentlich stimmt der Satz auch bei Kain. Aber trotzdem hat der seinen Bruder getötet.“

Die Lehrerin fordert die Kinder jetzt zur Einzelarbeit auf, die zu den oben aufgeführten Gebetstexten führt. Das Unterrichtsprjekt wurde hier abgeschlossen, mit einem Gebet, in dem die Bitten und Fragen der Kinder sicher gut aufgehoben waren.

Überlegungen zur Fortsetzung der Arbeit

Im Gespräch über Kains Tat haben die Kinder nahezu übereinstimmend festgestellt, dass Gott ihn davor beschützen wollte, dass Gott also das Böse nicht gewollt hat. Im Gebet in der Rolle des Kain formulieren sehr viele Kinder: „Ich wollte das nicht.“

Aber: Wenn Gott das Böse nicht gewollt hat und auch für Kain und die Kinder gilt: „Ich wollte das nicht“, wer wollte

dann das Böse? Wie kommt es, dass Böses geschieht?

Und: „Ich will nicht mehr leben. Mein Leben ist kein Leben mehr.“ schreiben die Kinder im Gebet des Kain. Was ist für sie Leben? Wann ist das Leben kein Leben mehr?

Neue Fragen, die auf Gespräche warten!

Anmerkungen

- ¹ Clasen, Winrich C.-W./Meyer-Blanck, Michael/Ruddat, Günter (Hg.): Evangelischer Taschenkatechismus, Rheinbach 2001, S. 89
- ² Es wurde in enger Absprache von Rebecca Hammer-Meinen in einer vierten Klasse einer Grundschule in Nordstemmen durchgeführt.
- ³ Zur religionspädagogischen Diskussion der Geschichte von Kain und Abel siehe: Herrmann, Hans-Jürgen: „Zu meinem Bruder hätte ich noch nie so was getan!“, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Calwer Verlag Stuttgart, 2004, S. 31ff.
- ⁴ Beispiele: Pockrandt, Anneliese/Herrmann, Reinhard: Elementarbibel, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr 1998, S. 245ff.; Steinwede, Dietrich: Die Bibel, Texte und Informationen, Patmos Verlag Düsseldorf 2003, S. 20; Knoke, Klaus/Hanefelt Kristensen, Esben: Die Bibel, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 1995, S. 16f.

Lena Kuhl ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Grundschule.

M 1

Schreibe die Sätze, die Kain zu Gott sagt, in die Spirale. Beginne in der Mitte, dort findest du schon die Anrede!



Peter Elster

„Die Liebe zu Gott“

Erich Fromm im Religionsunterricht der Kursstufe

Die Gottesfrage in der Kursstufe

Sowohl die derzeit gültigen Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht in der Kursstufe als auch die gängigen Unterrichtswerke entwerfen ein sehr weites Spektrum unterschiedlicher Aspekte des Sachthemas. Die Vielfalt der Perspektiven bietet einen Raum für eine tastende Annäherung an den persönlichen Umgang mit der Gottesfrage. Zugleich geht es darum, religiöses bzw. theologisch-philosophisches Wissen als kulturgeschichtliches Kontinuum aufzuzeigen, innerhalb dessen Schülerrinnen und Schüler eine sinnvolle Standortbestimmung vornehmen können.

Dass eine solche didaktische Maßgabe ihr Ziel erreicht, kann nicht ausgeschlossen werden, doch liegen die Probleme auf der Hand: Die Pluralität der Ansätze schafft nicht nur Weite, sondern auch Irritation. Die starke Betonung des Kognitiven gerade in der Kursstufe – vor allem mit Blick auf das Zentralabitur – drängt die persönliche Bezugnahme eher zurück, so dass sich möglicherweise viele Antworten auf (noch) nicht gestellte Fragen anhäufen.

Im Folgenden wird ein Kurs-Entwurf vorgelegt, der im Wesentlichen von *einem* Text ausgeht, nämlich der „Kunst des Liebens“ (Ausschnitte) von Erich Fromm. Die Vorteile der Konzentration liegen auf der Hand, die Nachteile wären die des theologischen „Seiteneinstiegs“, wenn dies ein Nachteil ist.

Erich Fromm – ein „unzünftiger“ Theologe?

Unter den theologisch relevanten Nicht-Theologen nimmt Erich Fromm einen bedeutsamen Platz ein. Mit seinen Gedanken zu Religion und humanistischer Ethik ist er auch in den neueren Unterrichtswerken regelmäßig vertreten. Eine durchgehende geistige Verwandtschaft mit Paul Tillich ist dabei nicht zu übersehen. Religion als Figur des Humanismus ist die Schnittmenge, die den theologischen Philosophen Paul Tillich und den im Kern religiös motivierten Psychologen und Sozialphilosophen Erich Fromm verbindet.

In einer besonderen Weise verdeutlicht Erich Fromm die Chance des Unzünftigen. Gerade die Theologie gerät oft genug in die Gefahr, sich in ihrer eigenen Theoriewelt zu verlieren. Der nichttheologischen Fachwelt, so auch Schülerrinnen und Schülern, ist oftmals der Zugang verwehrt, da der Horizont der hergebrachten theologisch-religiösen Gedankenwelt vom modernen Menschen nicht mehr geteilt wird. Der institutionell und denkerisch ungebundene Erich Fromm vermag den Stellenwert des Religiösen neu anzusprechen, so dass auch nicht-traditionell geprägte Schülerrinnen und Schüler der Oberstufe mitzugehen bereit sind.

Der Grundzug der Rationalität, die Nähe zu den Humanwissenschaften und die sprachliche Transparenz, die den Gedanken Erich Fromms eigen sind, kommen

Schülerinnen und Schülern entgegen, die weithin Vorstellungen eines positivistischen Optimismus vertreten (wobei sie dessen Defizite durchaus spüren). Sowohl die Einbeziehung des affektiv-emotionalen Bereichs als auch der durchgehende Rückbezug auf Elemente der biblisch-abendländischen Überlieferung geben dem gelegentlich etwas kühl-rationalen Stil Farbe und erschließen Zugänge auf noch nicht ausgetretenen Pfaden. Die Affinität zum Religiösen bei Erich Fromm hat biografischen Grund. Er entstammt dem orthodox-traditionellen Judentum (geb. 1900 in Frankfurt/M.) und betont in einer biographischen Rückschau den harmonischen Charakter der geistig-geistlichen Umwelt seiner Kindheit, die Beheimatung in einer gleichsam mittelalterlichen Atmosphäre¹, eine vor-moderne Welt, in der – bei aller Notwendigkeit, Geld zu verdienen – spirituelle Werte im Vordergrund standen. Jüdische Traditionen, dazu das Talmud-Studium prägten den jungen Erich Fromm, ebenso allerdings die Erfahrung privater und politischer Katastrophen (Erster Weltkrieg). Die Friedensvision der Propheten im Ohr, die destruktive Realität vor Augen öffnete er sich zum einen der humanistisch-aufklärerischen Interpretation des Judentums (H. Cohen, S. B. Rabinow), zum anderen den Humanwissenschaften, die sich mit Verständnis der psychischen und gesellschaftlichen Antriebe des Menschen befassten (S. Freud, A. Weber). Auch wenn sich der bis dahin traditionstreue Erich Fromm

1926 entschlossen von jüdischer Lebensweise abwandte, so blieben die Spuren seiner Herkunft immer wahrnehmbar. Man darf annehmen, dass diese Ablösung ein sehr schmerzhafter Prozess war, aber er war ebenso produktiv. Erich Fromm musste die Religion nicht exorzieren, er konnte ihre humanistischen Traditionen in seine Gedanken und Haltungen integrieren. Damit geriet Erich Fromm zwar zwischen die Theorie-Fronten seiner Epoche, doch ist denkbar, dass das religiöse Element in seiner Idee von der sich humanisierenden Gesellschaft zu neuer Bedeutung gelangt, nachdem die Ideologie der marxistischen Epigonen mit ihrem dogmatischen Atheismus von der Geschichte überholt wurde.

Im Folgenden soll die bekannte Monografie „Die Kunst des Liebens“² für den Unterricht der Kurstufe didaktisch entfaltet und unter Heranziehung sinnvoller Auszüge ein Kursverlauf konzipiert werden.

Warum die „Kunst des Liebens“?

Der Titel lässt erwarten, dass die Inhalte des Buches vorrangig in die Fachgebiete Ethik oder Anthropologie, jedenfalls nicht unbedingt in den Bereich der Theologie gehören. Die Maßgabe der Ethik jedoch bezieht Erich Fromm von Meister Eckhart: „Die Menschen sollen nicht so viel nachdenken, was sie *tun* sollen; sie sollen vielmehr bedenken, was sie *sind*.“ (Motto zu „Haben oder Sein“³). Entsprechend geht es in der „Kunst des Liebens“ auch kaum um konkrete Handlungsanweisungen, als vielmehr um die Erarbeitung von Identität und Authentizität, um Reifung und die Überwindung von Strukturen der Entfremdung. Bei diesen Impulsen zur Entwicklung der Persönlichkeit spielen religiöse Elemente eine zentrale Rolle: etwa die Begrenztheit des Menschen in der Begegnung mit dem Göttlichen oder der Glaube als Wirkkraft der Produktivität dieser Begrenztheit. Kritiker erwähnen gern, die Leserschaft, soweit sie religiös orientiert sei, achte mit Vorliebe auf das religiöse Vokabular, missverstehe Erich Fromm als Theologen, indem sie dessen Selbsterklärung als „nichttheistisch“ übersehe. Es darf vermutet werden, dass diese Kritiker selbst mit dem religiösen Vokabular

ihre Mühe haben und die religionskritischen Passagen so wahrnehmen, als werde darin die Religion destruiert – im Missverstehen Erich Fromms, der hier seine Wurzeln anerkennt, seine persönlichen wie auch die der jüdisch-christlichen Überlieferung insgesamt.

Mag sein, dass Erich Fromm in wissenschaftlicher Hinsicht defizitäre, essayhafte Ausführungen vorlegt, wie gelegentlich kritisiert wurde; einem Kurs der 12. oder 13. Jahrgangsstufe gereicht gerade diese Mischung von Inhalt, Stil und Anspruch zum Vorteil.

Didaktische Überlegungen

Es ist das vorrangige Ziel dieser thematischen Einheit, die religiöse Frage im Übergang zwischen Jugendalter und Postadoleszenz in den Bereich der Sinnstiftung und reiferen Lebensgestaltung zu rücken. Die Gottesfrage stellt sich daher wieder neu. Die Chance, das Thema aus einer gefühlten „anachronistischen Ecke“ herauszuholen und es womöglich sogar zu einem Paradigma für Emanzipation und Autonomie mit menschlichem Maß zu entwickeln, ist zu nutzen. Die Einheit soll einen Beitrag zur Überwindung der allgemeinen religiösen Sprachlosigkeit leisten und Zugänge zu Sprachformen eröffnen, in denen Mythos und Logos keine Gegensätze bilden, sondern als komplementäre Sprachmuster gedacht werden.

Hier deutet sich eine Falle an, in die wohl die meisten Schülerinnen und Schüler der Oberstufe geraten sind: Sie haben die übliche religiöse „Karriere“ (Taufe, Konfirmation) durchlaufen und sind somit von einer rudimentären religiösen Prägung bestimmt. Die Konfirmation wirkt weithin als ein bedeutsamer Einschnitt: Die Verknüpfung von Religion und Verbindlichkeit, von Überlieferung und Sinn stiftendem Lebenshintergrund löst sich, Kirche und individuelle Religion treten auseinander.

Mit Erich Fromm ist zu entdecken, dass menschliche Beziehungen und auch ein religiös motiviertes, humanistisches Selbstverständnis sich nicht erschöpfen im liberalen Laisser-faire, sondern unter der Maßgabe des Liebesgebotes gestaltet werden wollen. Es geht um die Wahrnehmung von Haltungen aus einer zentralen religiös-ethischen Motivation her-

aus, die in gewissen Grenzen einer objektivierenden Betrachtung durchaus zugänglich sind.

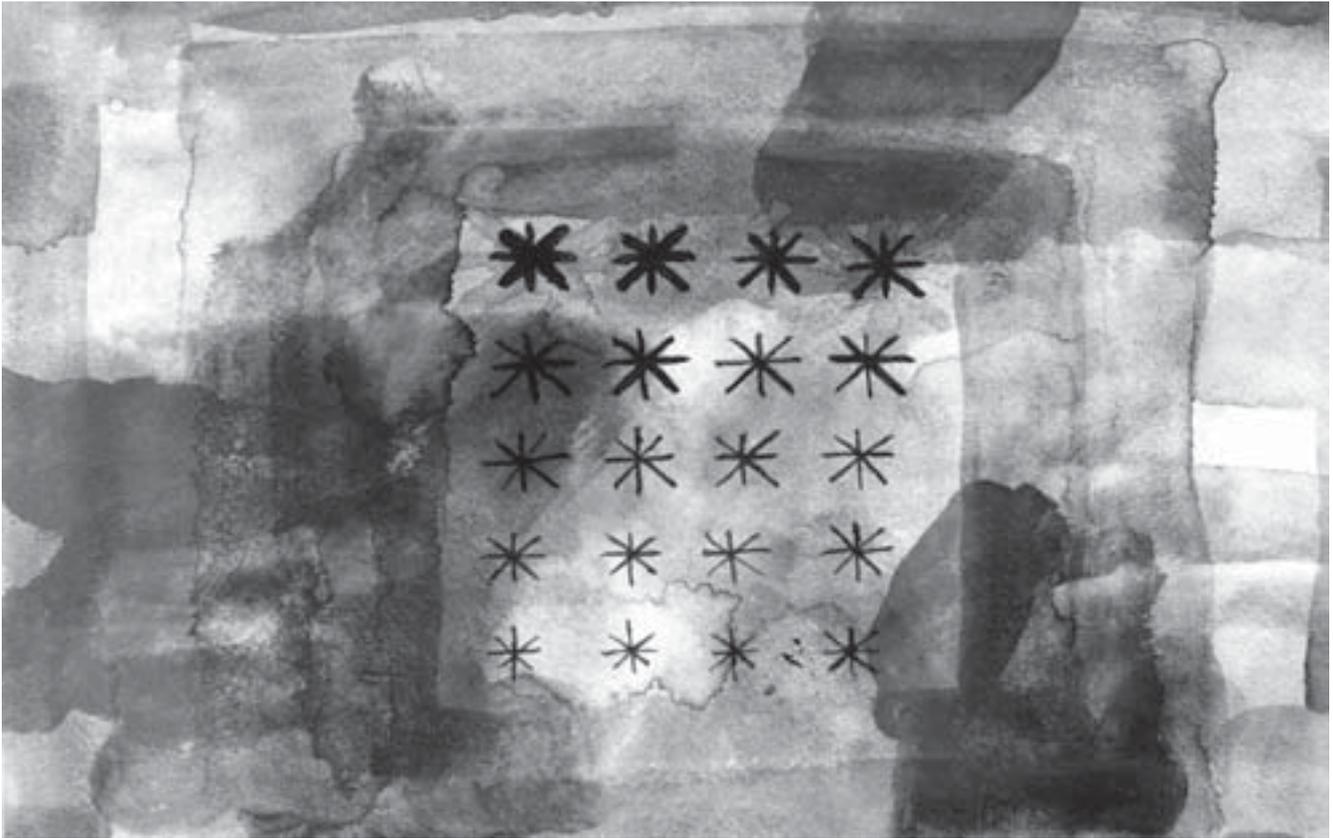
Natürlich kann Unterricht nicht in direkter Weise auf die Handlungsmotivation von jungen Menschen einwirken. Der Religionsunterricht übt wohl den Umgang mit Theorie-Ausschnitten ein, das Glaubens- und auch Bildungsgeschehen selbst bleibt jedoch unverfügbar, ereignet sich „nebenher“⁴. Viele junge Erwachsene haben erst wenig Erfahrung mit der Erkenntnisarbeit im Bereich von Religion und angrenzenden Wissensgebieten. Im öffentlichen Diskurs gelten religiöse Inhalte als heikel oder intim; das Gespräch läuft leicht auf Verlegenheiten hinaus, aus denen man sich mit dem schnellen Hinweis auf die subjektive Beliebigkeit religiöser Vorstellungen zu retten hofft. Es ist daher ein Ziel des hier entworfenen Kurses, zunächst die religiöse Sprachfähigkeit und das religiös motivierte Denken als natürliche Option des Menschen bewusst zu machen. Das bedeutet methodisch die schwerpunktmäßige Betonung von Sprech-, Denk- und Textarbeit. Darüber hinaus sollen Zugänge gesucht werden, die Schülerinnen und Schülern Gelegenheit bieten zur Vertiefung und zur Anbahnung von (Selbst-) Erkenntnis. Ich-Stärkung und Ermutigung zum Selbst-Sein als Voraussetzung für die Offenheit gegenüber anderen Lebensentwürfen erscheinen als Leitideen am Horizont.

Dem Kurs wird die Anschaffung von „Die Kunst des Liebens“ empfohlen, da der Text über längere Passagen als Ganzschrift gelesen wird (preisgünstige Taschenbuchausgabe).

Zur Praxis des Unterrichts: „Die Kunst des Liebens“ als Ganzschrift

Überwindung der „Kränkung des menschlichen Selbstbewusstseins“

Carl Friedrich von Weizsäcker fordert in seinen „Notizen zum Gespräch über Physik und Religion“ von Christen die Erarbeitung des „modernen Bewusstseins“. Sie müssten herausfinden aus der apologetischen Ecke, in die sie durch die „Kränkungen des menschlichen Selbstbewusstseins“ (Freud) durch Kopernikus, Darwin und Freud immer mehr gedrängt worden seien (M1).



Dana Fabini, *Briefe mit Träumen #4*, Farbtusche auf Papier, 2002, private Sammlung in Köln

Liebe als Antwort auf das Problem der menschlichen Existenz⁵

In diesem Abschnitt aus der „Theorie der Liebe“ wird erneut die Analogie von Evolution – der Mensch löst sich aus dem ursprünglichen Einssein mit der Natur – und Mythos (Gen 2f.) herangezogen. Der Mensch nimmt sich als abgetrenntes, bisweilen isoliertes und – als Folge – in Angst und Schuld verstricktes Wesen wahr. Er entwickelt Strategien, diese Gefangenschaft zu überwinden; sie sind vielfach ungeeignet und haben trügerischen Charakter, weil sie (noch) ohne Liebe sind: der Rausch, die Konformität, die (entfremdete) Arbeit. Konkretionen sind hier leicht zu bewerkstelligen: Erfahrungen und Wissen im Zusammenhang mit dem Rausch liegen im Kurs vor; Bilder, die Konformität zeigen, sind nicht schwer zu beschaffen (z. B. Reichsparteitag Nürnberg 1935, Bilder vom Stau oder von Massen am Strand). Geeignet ist auch das Bild, das die Einsamkeit in der Moderne inszeniert, z. B. Edward Hopper, „Nighthawks“ 1942 (M2). Bilder aus der modernen Arbeitswelt finden sich ebenfalls leicht. Fromm stellt der Fehlentwick-

lung die Dimension der Liebe gegenüber, die sich in ganz bestimmten Grundelementen zeigt: *Achtung, Verantwortung, Achtung vor dem oder der Anderen* und *Erkenntnis*. Aus diesen Elementen könne das Individuum eine reife, Liebe geleitete Beziehung entwickeln, ebenso aber Selbsterkenntnis, die an ihren Grenzen in Gotteserkenntnis einmünde. Diese Liebestheorie stellt die Vorarbeit für das eigentliche, theologisch relevante Kapitel dar. Zur Konkretion: Erich Fromm bietet selbst etliche Beispiele mit biblischem Bezug. Schülerinnen und Schüler können hier gewiss persönliche Erfahrungen einbringen. Eine Recherche-Hausaufgabe könnte darin bestehen, nach einer geeigneten Bebilderung der oben genannten vier Elemente forschen zu lassen (Zeitung, Illustrierte, Internet).

Die Liebe zu Gott⁶

Bewusstseinsentwicklung und Gottesbild

Fromm postuliert die Korrelation von menschlichem Bewusstsein und Gottesbild; es habe sich vom Tierbild (Totem)

über menschengestaltige Gottheiten (erst weiblich, dann männlich) zu abstrakten Vorstellungen (Bilderverbot) entwickelt. Dem entspreche die geistige Entwicklung: Aus der ursprünglichen Einbettung in die Natur ergebe sich dann die matrizentrische und danach die patrizentrische Religion und die sich daran anschließende matriarchale bzw. patriarchale Gesellschaftsordnung, schließlich der emanzipierte, erwachsene Mensch. Hier begegnet die bekannte Analogie von Ontogenese und Phylogenese.

In den Vätergeschichten des Alten Testaments entsteht etwas Neues. Gott setzt seinem Despotismus Grenzen, geht Vereinbarungen mit den Menschen ein, wird zu einem in diesen Vereinbarungen wirksamen Prinzip. Die Selbstoffenbarung als „Ich bin der, Ich bin da“ (Ex 3, 14) zeigt Gott als das Sein selbst. Namenlosigkeit und Bilderverbot ergeben sich konsequent.

Das Motiv des „brennenden Dornbusches“ könnte in Gruppenarbeit vertieft werden. Beispiele: Improvisation bzw. Programmmusik (Vertonung durch Keyboard oder Orff-Instrumentarium); Großbild; Standbild (lebender Busch mit

Zweigen, brennenden Kerzen, Gesang oder Sprechtext, frei formuliert).
Medien: Bilder von Mutter- und Vatergottheiten (Venus von Willendorf, Blitze schleudernder Zeus, Tiergottheit).

Theologia negativa und Symboltheorie

Hier schließen sich Aspekte der *Theologia negativa* an, d. h. die Gottheit Gottes wird nicht mit positiven, sondern mit negativen Attributen beschrieben, eine Auffassung, die in der jüdischen und christlichen Philosophie des Mittelalters zahlreiche Vertreter findet (M3). Diese Theologie wirkt auf die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß etwas dürr und konstruiert; jedoch vom Ende her gedacht, nämlich dem Verzicht auf jede Konkretion, aber dem gleichzeitigen Gedanken der umfassenden Wirksamkeit, erschließt sich der Sachverhalt etwas leichter. Ein einfaches Beispiel führt auf die Spur dieser Paradoxie: Der geometrische Punkt hat keine Ausdehnung, dennoch ist er nicht *nicht*, sondern hat einen genauen geometrischen Ort. Eine tiefere Dimension erschließt das Bild von Hildegard von Bingen „Die Chöre der Engel“ (in: Religion im Sekundarbereich, Hannover 1989, S. 282).

Zur persönlichen Vertiefung könnten die Schülerinnen und Schüler ein Bild zeichnen (etwa in Art eines Mandala); Vorstellung und Aussprache nach Möglichkeit.

Die *Theologia negativa* entfaltet, dass das Letzte, das Wesentliche nicht gedacht werden kann und gleichzeitig höchste Bedeutung hat. Sie beschreibt im Prinzip den Weg vom Denken zur höchsten Abstraktion und zur Mystik, einen Sprung vom Denken zum inneren Schweigen. Dieser gedankliche Sprung kann auch mit den Elementen der Symboltheorie, die dem Bedürfnis des Menschen nach Anschaulichkeit Rechnung trägt, bearbeitet werden, wie sie etwa von Paul Tillich entwickelt wird. Erich Fromm beschreitet diesen Weg hier nur in Andeutungen. Als M4 sei ein einschlägiger Text von Paul Tillich beigelegt, der auch als Klausur-Text in Frage kommt.

Gott ist und ist nicht

Es fällt Schülerinnen und Schülern in aller Regel schwer, Gedanken zuzulassen, die nicht rationalen Grundforderun-

gen entsprechen. Denken wird als Denken im Rahmen der aristotelischen Logik verstanden. Dieser Rahmen muss im Kontext der hier anstehenden Aufgabe überschritten werden. Die von Erich Fromm so genannte „paradoxe Logik“ stellt den Versuch dar, eine statisch-definitivische Denkweise durch eine dynamische, im letzten offene zu überwinden. Dieses Denken hat seine Geschichte, seine eigene Tradition; es schlägt sich nieder in den Weisheiten Lao-Tses, bei Heraklit oder auch in Hegels Dialektik⁷. In der „Kunst des Lebens“ werden etliche Weisheitssprüche aus dem Chinesischen oder Griechischen zitiert, z. B. *Könnten wir weisen den Weg, es wäre kein ewiger Weg.*

*Könnten wir nennen den Namen, es wäre kein ewiger Name.*⁸

Aber dieses Denken hat eben seine Aporien. Es hat asymptotischen Charakter. Es weiß, dass es sich seinem Gegenstand nur annähern, ihn aber nie berühren kann. Wie diese Begrenztheit in neue, tiefere Erkenntnis umschlagen kann, liest sich bei Meister Eckhard so: „Was in ein anderes verwandelt wird, das wird eins mit ihm. Ganz so werde ich in ihn verwandelt, dass er mich als sein Sein wirkt, (und zwar) als eines, *nicht* als *gleiches*; beim lebendigen Gott ist es wahr, dass es da keinerlei Unterschied gibt ... Manche einfältigen Leute wähen, sie sollten Gott (so) sehen, als stünde er dort und sie hier. Dem ist nicht so. Gott und ich, wir sind *eins*. Durch das Erkennen nehme ich Gott in mich hinein; durch die Liebe hingegen gehe ich in Gott ein.“⁹

An dieser Stelle wird deutlich, wie Religion in Ethik umschlägt. Die Kunst des Lebens ist eine aus der Mystik geborene Kunst. Die Anverwandlung an das Göttliche, das Unendliche (hebr.: *En-Sof*) ist die Anverwandlung an das *summum bonum*, an die göttlichen Prinzipien, ist also die ethische Tat. Diese ist dann nicht durch die Forderung des Gesetzes, sondern verdankt sich dem Kraftfeld des Göttlichen. Auch aus dieser Perspektive ist die Überwindung einer personalen Gottesvorstellung unabweisbar, wenn der Mensch den Bildern der Entfremdung seine Bilder von Identität und Authentizität gegenüberstellen will.

Hier endet die Lektüre der „Kunst des Lebens“. Es sei darauf hingewiesen,

dass Erich Fromm die hier vorgelegten Gedanken sehr viel ausführlicher in seiner Schrift „Ihr werdet sein wie Gott“ (GA VI, S. 83-226) entwickelt hat.

Die Gottesbeziehung Jesu

Das Neue Testament beschreibt die Gottesbeziehung von Jesus in personalen Kategorien. Gott ist – nach Erich Fromm – (noch) der Fordernde, der Urheber des Gesetzes, von dem kein i-Tüpfel ausgesetzt wird. Und doch geht diese Vorstellung nicht in einem legalistischen Zusammenhang von Forderung und Erfüllung auf. Gott ist im Gesetz verborgen, aber er ist nicht identisch damit. In der Bezeichnung „Vater“ liegt vertraute Annäherung, persönliche Direktheit, nicht jedoch – wie könnte auch – mystische Vereinigung. In dieser Direktheit relativiert sich die autoritative Anforderung des Gesetzes: Primär ist die Beziehung zu Gott, sekundär die formelle Gesetzes-treue (vgl. Bergpredigt, Mt 6, 33; der reiche junge Mann, Mt 19, 16ff.). Die in Anlehnung an Rudolf Bultmann formulierten Thesen zum Gottesverständnis von Jesus sollen Schülerrinnen und Schüler einen Zugang zu dieser Thematik erleichtern (M5).

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Hardeck, Jürgen: Erich Fromm, Darmstadt 2005, S. 13
- ² Fromm, Erich: Die Kunst des Lebens, 61. Aufl., München 2005
- ³ Fromm, Erich: Gesamtausgabe, hrsg. von Rainer Funk, München 1989, Bd. II, S. 270
- ⁴ Vgl. Zilleßen, Dietrich: Die Haltlosigkeit der Symbole und die Zufälligkeit der Bildung, in: Dressler, Bernhard (Hg.): Symbole und Metaphern, Loccum 1995, S. 13
- ⁵ Fromm, Erich: Die Kunst des Lebens, S. 17-30 und S. 37-45
- ⁶ vgl. ebd., S. 77-97
- ⁷ Hegel kann man bearbeiten mit: Weischedel, Wilhelm: 34 große Philosophen in Alltag und Denken, 8. Aufl., München 1980, S. 251 ff.
- ⁸ Fromm, Erich: Kunst des Lebens, S. 88ff. – Vielleicht könnten einfache Gedichte oder Sätze dieser Art von den Schülerinnen und Schülern selbst geschaffen werden.
- ⁹ Ebd., S. 95

Peter Elster ist Schulpastor an einem Gymnasium in Lüneburg.

**Carl Friedrich von Weizsäcker:
Notizen zum Gespräch über Physik und Religion**

Die durchschnittliche Haltung heutiger Physiker zur Religion scheint mir agnostisch, aber offen zu sein. Meinem Eindruck nach sind bewusst antireligiöse Überzeugungen bei Physikern seltener als bei Biologen und viel seltener als bei Soziologen. Dies mag daran liegen, dass die Zeit des Streits mit der Kirche bei der Physik historisch schon am weitesten zurückliegt. Es fragt sich, was diese geschichtliche Abfolge bedeuten mag.

Freud spricht ... von den drei Kränkungen des menschlichen Selbstbewusstseins durch Kopernikus, Darwin und die Psychoanalyse. Wir hatten zu lernen, dass unser Ort in der Welt nicht deren Mitte ist, dass die anderen Geschöpfe unsere Brüder sind, und dass das „Ich nicht Herr im Hause“ ist. Die dritte Kränkung ist die tiefste: ... Die ernüchternde Selbsterkenntnis durch die Wissenschaft rückt immer näher auf den Personkern des Menschen vor.

Dass diese fortschreitende Ernüchterung einen fortschreitenden Konflikt mit der Religion bedeute, muss man aber nur dann folgern, wenn man in der Religion von vornherein einen Repräsentanten der Selbstherrlichkeit des menschlichen Ichs sieht. Man könnte umgekehrt in der Ernüchterung über das Ich eine Annäherung an der Kern religiöser Erfahrung sehen. Sollte Religion uns nicht demütig machen? Aber die wissenschaftliche Ernüchterung ist bisher inhaltlich nicht religiös, und das Ich findet die Kompensation der Kränkung darin, sich selbst als Träger der Erkenntnis zu fühlen.

Die Physik hat aber einen doppelt positiven Zugang, zum mindesten zur religiösen Frage. Der eine Zugang mag an Gestalten wie Kepler verdeutlicht werden. In den mathematischen Gesetzen der Natur enthüllt sich eine ungeahnte Herrlichkeit. Kepler interpretierte diese vielen Physikern gemeinsame Erfahrung in christlichem Platonismus. Die Welt ist nach Gottes Schöpfungsgedanken, d. h. in mathematischer Harmonie, gebaut. Der Mensch, nach Gottes Bilde geschaffen, vermag diese Gedanken nachzudenken. Naturwissenschaft ist Gottesdienst.

Den anderen Zugang hat die Physik des ersten Drittels unseres Jahrhunderts eröffnet. Das Weltbild der klassischen Physik war objektivistisch, deterministisch; das Bewusstsein stand außerhalb der so beschriebenen Natur. Die Quantentheorie ist nur interpretierbar, wenn man die Bezogenheit der objektivierenden Naturbeschreibung auf den Beobachter explizit berücksichtigt. So wurde die primitive Ontologie der klassischen Naturwissenschaft erschüttert. Philosophische Fragen wurden eröffnet, die noch nicht beantwortet sind.

Die Beendigung des Streits zwischen Physik und Kirche ... scheint mir nicht das Wichtigste der heutigen Situation. Naturwissenschaftler und Christen können einander einen wichtigeren Dienst tun, wenn sie einander kritische Fragen stellen.

Christen müssen die Naturwissenschaftler fragen, ob das, was sie der Welt antun, nicht vielleicht objektiv verbrecherisch ist. ... Fragen, nicht anklagen. Nur die Selbstanklage eröffnet die Quellen der Gnade; gegen eine fremde Anklage kann und darf man sich verteidigen. Objektiv, nicht subjektiv verbrecherisch; die erlösende Erfahrung der Sünde beginnt, wo wir uns mit unserem Handeln identifizieren lernen, obwohl die subjektive Intention nicht böse war. Eine durch diese Erfahrung hindurchgegangene Wissenschaft könnte zu sich selbst finden; eine gegen diese Erfahrung abgeschirmte Wissenschaft wird objektiv böse.

Naturwissenschaftler müssen die Christen fragen, ob sie das moderne Bewusstsein vollzogen haben. In der protestantischen Theologie der letzten zwanzig Jahre (Erstveröffentlichung 1977) ist sehr viel von diesem Vollzug nachgeholt worden. Hier wurde zum Teil das moderne Bewusstsein zu simpel als Wahrheit akzeptiert. Aber als Abbau einer unhaltbaren (und durch Angst bedingten) kirchlichen Selbstbehauptung war der Vorgang notwendig. Vielleicht gilt für die notwendige Erfahrung der Kirche mutatis mutandis dasselbe wie für die notwendige Erfahrung der Wissenschaft. Es ist keine Schande und keine Gefährdung, zuzugeben, dass die gedanklichen Probleme zwischen religiöser Wahrheit und modernem Bewusstsein ungelöst sind.

(aus: von Weizsäcker, Carl Friedrich: Der Garten des Menschlichen, Frankfurt/M. 1983, S. 328f.)

M 2

Edward Hopper, *Nighthawks*, 1942, Öl auf Leinwand (Art Institute of Chicago, Illinois)



(aus: http://www.artic.edu/aic/collections/amer/highlight_item?acc=1942.51)

M 3

(1) Rabbi Mose ben Maimon (Maimonides), 1138-1204

(Du) wirst ... erkennen müssen, dass Gott in keiner Weise und in keinem Sinn ein Wesensattribut zukommt, und dass es ebenso unmöglich ist, dass er ein Wesensattribut besitze, wie es unmöglich ist, dass er ein Körper sei. Wer aber glaubt, dass er Einer sei, desungeachtet aber zahlreiche Eigenschaften besitze, der nennt ihn zwar mit seinem Worte Einen, hält ihn aber in seinem Denken für eine Vielheit. ... Somit kommt Gott auf keinerlei Weise ein positives Attribut zu. In der Tat sind es die verneinenden Aussagen, deren wir uns bedienen müssen, um das Denken zu dem hinzuleiten, was wir in bezug auf Gott glauben müssen.

(aus: Maimonides, *Führer der Unschlüssigen*, zit. n. Fromm, Erich: *Ihr werdet sein wie Gott*, Gesamtausgabe Bd. VI, München 1989, S. 103)

(2) Meister Eckhart, 1260-1328

So vermag denn der Mensch überhaupt nicht zu wissen, was Gott ist. Etwas weiß er wohl: was Gott *nicht* ist; das streift dann der vernünftige Mensch alles ab. Und solange findet die Vernunft keinen Anhalt an einem wesenhaften Gegenstande: sie harrt, wie die Materie der Form harrt. Wie die Materie nicht ruht, sie werde denn erfüllt mit allen Formen, so ruht die Vernunft nimmer als allein in der wesenhaften Wahrheit, die alle Dinge in sich beschlossen hält: mit dem *Wesen* allein gibt sie sich zufrieden. Und das zieht Gott Schritt für Schritt von ihr zurück, damit er ihren Eifer wach erhalte und sie anreize weiterzugehen, dem wahren grundlosen Gute immer weiter nachzutrachten und es anzueignen; damit sie sich nicht zufrieden gebe mit irgend welchen *Dingen*, sondern immer tiefere Sehnsucht fühle nach dem höchsten und letzten Gute!

(aus: Meister Eckhart, Schriften, hrsg. v. Herman Büttner, Jena 1938, S. 76)

(3) Nicolaus von Cues, 1401-1464

Wenn wir Gott nicht im Wissen ergreifen können, dann vielleicht im Nichtwissen. „Die Vernunft muss also unwissend werden und in Schatten gestellt werden, wenn sie dich sehen will. ... Wissen ist Nichtwissen.“ Das führt zu dem Paradox, dass Gott im Nichtwissen gewusst wird. ... Nichtwissen heißt für Nicolaus nicht, resignierend auf das Wissen zu verzichten. Vielmehr fordert er, dass man in der Frage nach Gott das Nichtwissen ausdrücklich als solches ergreife. Das drückt sich darin aus, dass er es als „docta ignorantia“, als „wissendes Nichtwissen“ versteht.

(aus: Weischedel, Wilhelm: Der Gott der Philosophen, 3. Aufl., Darmstadt 1994, S. 162)

M 5**Thesen zum Gottesverständnis von Jesus**

- Das Gottesverständnis von Jesus muss im Kontext der zeitgenössischen Grundstimmung verstanden werden: Der Einbruch des Gottesreiches steht unmittelbar bevor.
- Jesus maß sich nicht göttliche Qualität an.
- Sein Selbstverständnis steht eher in Verbindung zur alttestamentlichen Prophetie.
- Leitgedanke ist die Wahrnehmung und Ausübung des Willens Gottes. Die Nähe des Weltendes intensiviert diesen Gedanken, dominiert ihn aber nicht.
- Der Mensch ist auf den Schöpfer angewiesen. Er beschenkt den Menschen mit allem, was er braucht.
- Gott wird ein Gott der Nähe („Vater“), nachdem er im Judentum eher in der Ferne der Erhabenheit gerückt ist.
- Gott ist auch der Fordernde; die Forderung konkretisiert sich in der zufälligen, alltäglichen Situation, der Begegnung mit dem Nächsten.
- Gott ist ein Gott der Vergebung, die ihrerseits Handlungsmotiv der Menschen werden soll.
- Jesus spricht nicht zum Volk als ganzem, sondern zum Einzelnen (Entgeschichtlichung/Individualisierung). Der Einzelne ist für die Wahrnehmung der Situation, die ihn fordert, verantwortlich.

(nach Bultmann, Rudolf: Theologie des NT, 8. Aufl., Tübingen 1968, S. 22ff.)

M 4**Paul Tillich, 1996-1965**

Gott ist das fundamentale Symbol für das, was uns unbedingt angeht. Hier wäre es wieder falsch, zu fragen: „Ist Gott denn nur ein Symbol?“ Denn die nächste Frage müsste lauten: „Ein Symbol wofür?“ Und dann würde die Antwort heißen: „Für Gott.“ – „Gott“ ist ein Symbol für Gott. Das bedeutet, dass in der Idee Gottes zwei Elemente zu unterscheiden sind: einmal das Element der Unbedingtheit, das Gegenstand der unmittelbaren Erfahrung und nicht symbolisch in sich selbst ist; zweitens das konkrete Element, das aus unserer täglichen Erfahrung genommen und in symbolischer Weise auf Gott angewendet wird. Der Mensch, dessen unbedingtes Anliegen in einem heiligen Baum ausgedrückt ist, besitzt beides, die Unbedingtheit des Anliegens und die Konkretheit des Baumes, der seinen Bezug zum Unbedingten symbolisiert. Der Mensch, der Apollo anbetet, ist in konkreter Weise unbedingt ergriffen, denn sein letztes Anliegen ist in der göttlichen Gestalt des Apollo symbolisiert. Der Mensch, der Jahwe, den Gott des Alten Testaments, verehrt, hat ein unbedingtes Anliegen und ein konkretes „Bild“ dessen, was ihn unbedingt angeht. Das ist der Sinn der scheinbar so paradoxen Feststellung, dass „Gott“ das Symbol Gottes sei. In diesem Sinn ist Gott der fundamentale und universale Inhalt des Glaubens.

Es ist klar, dass durch diese Deutung des Gottesbegriffs eine Diskussion über die Existenz oder Nicht-Existenz Gottes sinnlos wird. Es ist sinnlos, nach der Unbedingtheit des Unbedingten zu fragen. Dieses Element in der Idee Gottes ist in sich selbst gewiss. Aber der symbolische Ausdruck für die Beziehung zum Unbedingten variiert endlos im Lauf der Menschheitsgeschichte. Es wäre sinnlos, zu fragen, ob die eine oder andere Gestalt, in der das Unbedingte symbolisch dargestellt wird, „existiert“. Wenn „Existenz“ sich auf etwas bezieht, das im Ganzen der Wirklichkeit vorgefunden wird, so existiert kein göttliches Wesen. Die Frage nach der Existenz Gottes kann also gar nicht so gestellt werden, sondern es muss heißen: Welches unter den unzähligen Symbolen des Glaubens ist dem Sinn des Glaubens am meisten angemessen? Mit anderen Worten: Welches Symbol des Unbedingten drückt das Unbedingte aus, ohne götzenhafte Elemente zu enthalten? Dies ist das eigentliche Problem und nicht die so genannte „Existenz Gottes“ – eine Phrase, die eine unmögliche Kombination von Worten ist. Gott als das Unbedingte im unbedingten Ergriffensein des Menschen ist eine größere Gewissheit als jede andere Gewissheit, sogar größer als die Gewissheit unserer selbst. Aber die Begegnung mit Gott im Symbol einer göttlichen Gestalt ist Sache des Glaubens, des Wagnisses und des Mutes.

„Gott“ ist das fundamentale Symbol des Glaubens, aber es ist nicht das einzige. Alle Eigenschaften, die wir ihm zulegen, wie Macht, Liebe, Gerechtigkeit, sind aus unseren endlichen Erfahrungen genommen und werden symbolisch angewandt auf das, was sich jenseits von Endlichkeit und Unendlichkeit befindet. Wenn der Glaube Gott „allmächtig“ nennt, so benutzt er die menschliche Erfahrung der Macht, um den Gegenstand seines unendlichen Anliegens symbolisch darzustellen; aber er beschreibt nicht ein höchstes Wesen, das tun kann, was ihm beliebt. Das gleiche gilt für alle anderen Eigenschaften, die der Mensch Gott zu schreibt, und für alles Handeln Gottes in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Es sind Symbole, die aus unserer alltäglichen Erfahrung genommen sind; aber es sind keine Berichte über etwas, das Gott in grauer Vorzeit getan hat oder in ferner Zukunft tun wird. Glaube ist nicht das Für-wahr-Halten von Geschichten, sondern er ist die Annahme von Symbolen, die unser unbedingtes Ergriffensein im Bild göttlichen Handelns ausdrücken.

(aus: Tillich, Paul: Das Symbol für das, was uns unbedingt angeht, in: Kakuschke, Reimar/Wichmann, Günter (Hg.): Reden von Gott. Befragter Glaube Nr. 12, Düsseldorf 1977, S. 30f.)

Christian Berndt

„Die pinke Jacke“

Konfis schreiben ihr eigenes Weihnachtsspiel

Das Problem

Wo bekomme ich alle Jahre wieder ein Weihnachtsspiel her, das

- nicht langweilig und abgegriffen wirkt, sondern den Sinn und Geist von Weihnachten neu in unserer Zeit erscheinen lässt?
- sich innerhalb einer begrenzten Zeit (fünf bis sechs Termine) einüben lässt?
- von Konfirmandinnen und Konfirmanden gerne und mit Spaß gespielt werden kann?
- zu den engen Verhältnissen einer Kapelle mit nur neun Quadratmeter Altarraum passt?
- und bei der Rollenanzahl so flexibel ist, dass alle Konfirmandinnen und Konfirmanden, die mitspielen möchten, dies auch können?

Diese Fragen stellen sich mir in jedem Spätsommer und Herbst, weil in meiner Gemeinde die Hauptkonfirmandinnen und -konfirmanden traditionell während der Christvesper ein Weihnachtsspiel aufführen.

Ein Versuch

Mit fertigen Stücken aus Büchern oder dem Internet konnte ich dem hinter den Fragen liegenden Anspruch in den letzten Jahren immer schwerer gerecht werden. Daher wollte ich ei-

nen für mich neuen Weg ausprobieren und mit einer Gruppe von Konfirmandinnen und Konfirmanden ein eigenes Stück schreiben. Im Folgenden skizziere ich, wie wir im Jahr 2003 das moderne Weihnachtsspiel „Die pinke Jacke“ selbst entwickelt, geschrieben und aufgeführt haben.

Die Gruppe:

Von insgesamt 30 Hauptkonfirmandinnen und -konfirmanden möchten 16 ein modernes Weihnachtsspiel aufführen. Dazu werden die bisherigen zwei Gruppen neu aufgeteilt, damit alle potenziellen Spielerinnen und Spieler zusammen planen und üben können. Der Unterricht findet alle 14 Tage in Doppelstunden statt.

Die Gruppe hat schon etwas Erfahrung mit Rollenspiel und bibliodramatischen Elementen. Sie ist hoch motiviert. Der Zusammenhalt in der Gruppe ist, bis auf eine Außenseiterin, groß.

Erste Doppelstunde: Ein Spiel wird geboren

Aufgabe:

Innerhalb von zehn Minuten in frei gewählten Gruppen bis zu fünf Personen eine Szene zum Thema „Heiligabend in diesem Jahr“ erarbeiten und anschließend gleich im Plenum vorspielen.

Präsentation:

Die Szenen werden auf die Bühne gebracht und gewürdigt.

Spielfindung/Diskussion: Wollen wir ein fertiges Weihnachtsspiel aufführen oder ein eigenes schreiben? Dazu lasse ich das Stück des Vorjahres in Rollen lesen. Ein weiteres Stück bringe ich als Alternative ein. Im Plenum wird entschieden, welches Stück gespielt werden soll.

Erfahrung:

Vermutlich gerade wegen der kurzen Vorbereitungszeit entstanden sehr lebendige, treffende Szenen, die die Konfis mit Begeisterung spielten. Beispiel: In einer Szene wünscht sich ein kleines Kind einen Weihnachtsbaum. Die Mutter lehnt dies mit heftigen Worten ab. Eine ältere Frau beobachtet jedoch die Auseinandersetzung und kauft dem jammernden Kind den Baum. Die Mutter kommt damit nicht gut zurecht, aber das Kind freut sich.

Aus den vorhandenen Szenen wird gemeinsam die Grundidee für das Stück entwickelt: Die Szenen werden als Erlebnisse einer Konfirmandin am Heiligen Abend aneinander gereiht. Diese hat Weihnachten mit der Familie Ärger und verlässt wütend das Haus, um einfach heraus zu kommen, aber auch um nach der Bedeutung von Weihnachten zu suchen (erste Szene). Sie begegnet einer Freundin (zweite Szene) und zieht

mit ihr durch die Stadt. Dort erleben die beiden die schon vorgeführten Szenen als Beobachterinnen.

Während der Erarbeitung dieser Grundidee kommt es zu einem intensiven Gespräch über die Bedeutung von Weihnachten, Geschenken und der Familie.

Zweite Doppelstunde: Das Skript

Aufgabe in zwei Gruppen, dann im Plenum:

Aus den bisherigen Spielideen/Szenen ein Weihnachtsspiel skizzieren. Dazu können die bisherigen Szenen geordnet, neue Szenen ergänzt, alte Szenen gestrichen werden. Wenn das Grundgerüst des Spieles steht, werden die Rollen, soweit sie schon feststehen, vergeben. In der restlichen Zeit schreiben die Jugendlichen in fünf Kleingruppen „ihre“ jeweiligen Szenen, d. h. die Szenen, in denen sie selber mitspielen, auf und arbeiten sie weiter aus.

Erfahrung:

Trotz des vierzehntägigen Abstandes sind die beim letzten Mal gespielten Szenen sehr präsent. Schritt für Schritt wird ein Drehbuch aus acht Szenen erarbeitet. Einige Jugendliche möchten „ihre“ Szenen zu Hause weiter bearbeiten.

Dritte Doppelstunde: Das Skript

Aufgabe:

In Kleingruppen an den jeweiligen Szenen weiter schreiben. Wenn eine Gruppe fertig ist, nimmt sie sich eine der noch zu schreibenden Szenen vor.

Erfahrung:

Nach dieser Doppelstunde sind sechs von acht Szenen größtenteils fertig. Eine Rolle muss neu vergeben werden, weil

sich die Rollen beim Schreiben geändert haben. Eine Konfirmandin übernimmt eine zweite Rolle. Zwei Konfirmandinnen erklären sich bereit, die Texte abzutippen und mir innerhalb von einer Woche zu geben. In der bis zum nächsten Treffen verbleibenden Woche mache ich leichte Korrekturen und ergänze eineinhalb Szenen, die gedanklich im Plenum vorbereitet, aber noch nicht ausgearbeitet waren. (Zeitaufwand: ca. vier Stunden)



Dana Fabini, *Ebbe – Flut #11*, gemischte Technik auf Leinwand, 1993, im Besitz der Künstlerin

Vierte Doppelstunde: Proben

Aufgabe:

Das jetzt schriftlich vorliegende Spiel in den verteilten Rollen durchlesen, Änderungswünsche einarbeiten und in Gruppen proben.

Erfahrung:

Die Jugendlichen spielen weiterhin mit viel Lust und schreiben einige Sätze nach ihrem Sprachgebrauch mehrfach um. Schwierig ist nur, die beiden Hauptdarstellerinnen überall proben zu lassen,

da eine von ihnen in sechs, die andere in allen acht Szenen vorkommt. Die beiden haben zwar viel Text. Da sie ihn aber zum Großteil selbst mit geschrieben haben, lernen sie ihn schnell.

Fünfte und sechste Doppelstunde: Probe und Generalprobe

In der Zeit kurz vor Heiligabend werden die wenigen Requisiten wie Weihnachtsmannkostüm, Weihnachtsbaum, Handys, Tisch, Querflöten, Chipstüten usw. sowie die Beleuchtung hinzugefügt. Ein besonderes Augenmerk gilt der engen Bühne in der Kapelle und dem Sprechen.

Heiligabend: Aufführung

Mit viel Applaus werden die Konfirmandinnen und Konfirmanden für die Premiere ihres Weihnachtsspieles belohnt. Die Kapelle ist mit ca. 270 Personen bis auf den letzten Platz belegt.

Fazit

Mit einer motivierten Gruppe kann die Erarbeitung und Aufführung eines eigenen Stückes auch in kurzer Zeit gelingen. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden waren einschließ-

lich der Außenseiterin mit Begeisterung dabei, weil es ihr Stück war, mit ihrer Lebenswelt und ihrer Sprache. Sie konnten sich mit ihrer ganzen Kreativität und Spielfreude einbringen und erzählen auch fast zwei Jahre nach der Aufführung noch von ihrem Spiel.

Das Weihnachtsspiel der Konfirmandinnen und Konfirmanden ist einzusehen unter der Internetadresse: www.rpiloccum.de/pelikan.

Christian Berndt ist Pastor in Stade.

Projektgruppe Berufsschule¹

Zur Qualität im Berufsschulreligionsunterricht

Qualität, Evaluation, Fragen nach Stärken und Verbesserungspotentialen haben Konjunktur. Das hat verschiedene Gründe: Der Pisa-Schock hat die Frage nach der Effizienz des Unterrichts grundsätzlich aufgeworfen. Die Entwicklung hin zu einer größeren Selbstständigkeit der Schulen (nicht nur) in Niedersachsen verlangt nach Kriterien, mit denen sich Schulen mit unterschiedlichen Profilen vergleichen lassen. Die Auflösung der bisherigen Schulaufsicht und der Aufbau einer Schulinspektion, deren Aufgabe es ist, die Leistung einer Schule zu evaluieren, erfordert einheitliche Kriterien für diese Prozesse. Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 sind alle Berufsbildenden Schulen in Niedersachsen zur Selbstevaluation nach dem EFQM-Modell² verpflichtet. Dafür müssen im Blick auf die Bewertung des Unterrichts ebenfalls Kriterien entwickelt werden, und die Schulen suchen nach Vorschlägen, an denen sie sich orientieren können.

In fast allen dieser Fälle müssen die Kriterien für den Unterricht sehr allgemein gefasst sein – weil sie entweder auf verschiedene Schulen und Unterrichtssituationen angewandt werden sollen (so

z. B. für die Schulinspektion), oder weil sie einem eher theoretisch begründeten Idealbild von Unterricht folgen. Und immer haben sie *den* (und das heißt: allen) Unterricht einer Schulform oder den Unterricht in einem Fach für alle Schulformen im Blick.

Einen anderen Weg ist eine Gruppe von Religionslehrkräften an Berufsbildenden Schulen aus dem Raum Hannover gegangen. Erstmals 2003 trafen sie sich im Rahmen einer regionalen Lehrerfortbildung, um zunächst für sich Kriterien für einen guten Berufsschul-Religionsunterricht zu entwickeln. In einem zweiten Schritt wurden die insgesamt acht Merkmale auf Unterrichtssituationen bezogen und so konkretisiert.

Die Merkmale im Einzelnen

Mit Hilfe des Gütemerkmals „Schülerpartizipation“ wird der Blick zunächst auf die zu unterrichtende Personengruppe gelenkt. Die „Nähe zu lebensweltlichen Fragen“ prüft, ob mit den gewählten Themen, die persönlichen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt worden sind. Die „Klare Unterrichtsstruktur“ wird in Unterrichts-

einheiten, in denen mit den Schülerinnen und Schülern intensiv diskutiert wird, besonders wichtig. Die „Methodenvielfalt“ zeichnet das Fach Religion besonders aus. Unter anderem indem Methoden eingesetzt werden, die die Begegnung mit religiöser Praxis ermöglichen.

Obwohl die „Fachliche Qualität“ des Berufsschulreligionsunterrichts selbstverständlich ist, haben die Verfasser dieses Qualitätsmerkmal trotzdem explizit erwähnt, da dieser Aspekt in einem engen Zusammenhang mit dem Merkmal „Christliche Orientierung“ steht. Dabei soll der „Flexible Unterricht“ nicht aus dem Blick der Unterrichtenden geraten, um so auf situationsbedingte Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können. Bei der Durchführung des Unterrichts sollte selbstverständlich eine gute „Atmosphäre“ im Klassenraum herrschen.

Wie die einzelnen Gütemerkmale von den Verfassern verstanden werden, spiegelt sich in den jeweiligen Abschnitten „Definition“ wider. Die Abschnitte „Beispiele/Aspekte“ erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Die Beispiele sollen sowohl die Definitionen der

Verfasser verdeutlichen, als auch Impulse für die Umsetzung der Gütemerkmale geben. Die Frageform der formulierten Sätze in den Abschnitten „Indikatoren der Selbstevaluation“ erschien den Verfassern und Verfasserinnen als geeignetes praktikables Mittel zur Selbstevaluation des eigenen Unterrichts.

Erst nachdem die Arbeit an diesen Kriterien abgeschlossen war und die Kriterien in der Praxis erprobt werden konnten, wurden die Gütekriterien um das Element der Außenevaluation ergänzt. Befragt werden diejenigen, für die der Unterricht geplant und durchgeführt wird – die Schülerinnen und Schüler. Sie allein geben ein Urteil ab. Den unterschiedlichen Schulformen an berufsbildenden Schulen entsprechend geschieht dies auf drei verschiedenen Niveaustufen. Sie unterscheiden sich zwar in der Differenzierung der Fragestellungen und ihrer Komplexität, beziehen sich aber immer auf die acht Merkmale.

Es liegt in der Natur der Sache, dass sich bei den Grundfragen des Unterrichts Parallelen zu anderen Kriterienkatalogen ergeben. Wie Unterricht prinzipiell anzulegen und zu gestalten ist, darüber herrscht zum Glück weitgehend Konsens. Darüber hinaus werden aber das Spezifische des Religionsunterrichts und die Situationen der Schülerinnen und Schüler an Berufsbildenden Schulen in den Blick genommen. Dieses und der stringente Praxisbezug zeichnen die Gütekriterien für den Berufsschulreligionsunterricht aus. Auf dieselbe Grundlage aufbauend bieten sie die Möglichkeit der Selbst- und Fremdevaluation.

Gütekriterium: Schülerpartizipation

Definition:

Schülerpartizipation zielt darauf, Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Möglichkeiten (Rahmenbedingungen, Situation und Fähigkeit der Lerngruppe) an Vorbereitung, Durchführung, Beurteilung und Auswertung des Unterrichts zu beteiligen.

Beispiele/Aspekte:

- Teilhabe an
- Themenfindung,
 - Planung,
 - Durchführung,

- Beurteilungen (Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung),
- Regeln: Aufstellung, Einhaltung, Sanktionierung,
- Konfliktlösung.

Transparenz im Blick auf

- Definition und Gewichtung mündlicher, schriftlicher und sonstiger Leistungen,
- Regelmäßige Besprechung des Leistungsstandes.

Indikatoren für die Selbstevaluation:

- Sind die Schülerinnen und Schüler an der inhaltlichen und organisatorischen Planung des Unterrichts (mit-)beteiligt?
- Sind Zeiten eingeplant, um die Durchführung der Planung und den Arbeitsstand gegenseitig zu beurteilen und ggf. zu verändern?
- Konnten die Schülerinnen und Schüler vereinbarte Regeln im Rahmen ihrer Möglichkeiten einhalten?
- Habe ich den Schülerinnen und Schülern meine Planungs- und Leistungskriterien offen gelegt?
- Ist es mir gelungen, die Schülerinnen und Schüler an Beurteilungsprozessen zu beteiligen?

Gütekriterium: Nähe zu lebensweltlichen Fragen

Definition:

Nähe zu lebensweltlichen Fragen heißt, sowohl die jetzige als auch die künftige persönliche Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, zu berücksichtigen und zu den Unterrichtsinhalten in Bezug zu setzen. Die persönliche Lebenssituation ist u. a. gekennzeichnet durch Privatleben, Schule, Beruf und gesellschaftliche Einflüsse.

Beispiele/Aspekte:

- Berufe,
- Alter und Herkunft,
- Religionszugehörigkeit,
- Jugendkultur.

Indikatoren für die Selbstevaluation:

Habe ich die mir bekannten unterrichtsrelevanten Informationen über die Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler bei der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt?

Gütekriterium: Klare Unterrichtsstruktur

Definition:

Einer klaren Unterrichtsstruktur liegt eine realistische Zeitplanung bezogen auf die Makrostruktur sowie auf einzelne Unterrichtsstunden von 45 bzw. 90 Minuten zugrunde. Der Unterricht wird bestimmt durch ein konkretes Unterrichtsziel und klar gegliederte Phasen. Überleitungen sollen so formuliert werden, dass die Verknüpfung der einzelnen Lernphasen für die Klasse erkennbar wird. Eine präzise Aufgabenstellung erleichtert den Lernenden die Mitarbeit.

Beispiele/Aspekte:

Klar gegliederte Phasen sowohl bei lernzielorientiertem als auch bei handlungsorientiertem Unterricht. Sinnvolle Verknüpfungen/Überleitungen:

- Wir haben den Schritt gemacht, um...
- Als nächstes machen wir..., um...

Präzise Aufgabenstellungen:

- Zeitangabe bei Stillarbeit/Gruppenarbeit,
- schriftlich fixierte Formulierung der Arbeitsaufträge.

Indikatoren für die Selbstevaluation:

- Hatte ich eine realistische Zeitplanung?
- Hatte ich klare Unterrichtsziele und waren sie für die Gruppe erkennbar?
- Sind meine Überleitungen und Arbeitsanweisungen verstanden worden oder gab es auffällig viele Rückfragen?

Gütekriterium: Fachliche Qualität

Definition:

Fachliche Qualität bezieht sich auf die Wechselwirkung exegetischer Erkenntnisse und systematischer sowie ethischer Aussagen. Die religionspädagogische Kompetenz erweist sich u. a. in der Fähigkeit zur didaktischen Reduktion komplexer Inhalte und der Entfaltung ihrer möglichen existenziellen Bedeutung.

Beispiele/Aspekte:

- Sachlich richtige Darstellung der Inhalte,
- Verknüpfung lebensweltlicher Themen mit theologischen Aspekten,

- Auswahl geeigneter Methoden und Medien zur Vermittlung der Inhalte,
- Fachwissen und Fähigkeit zur Argumentation wird bewertet, nicht die Meinung.

Indikatoren für die Selbstevaluation:

- Habe ich mich mit den Inhalten sachbezogen und theologisch verantwortungsvoll auseinandergesetzt?
- Habe ich den Inhalt angemessen didaktisch reduziert?
- Ist es mir gelungen, die Erfahrungen und Fragen der Klasse mit zentralen Aussagen des christlichen Glaubens in Beziehung zu setzen?
- Haben die eingesetzten Methoden und Medien zum Verständnis der Inhalte beigetragen?

Gütekriterium: Methodenvielfalt

Definition:

Vermittlungsorientierte und aktivierende Methoden eröffnen den Schülerinnen und Schülern angemessene Handlungsspielräume und fördern prozessorientiert die Schlüsselqualifikationen (Fach- und Methodenkompetenz, soziale und personale Kompetenz).

Beispiele/Aspekte:

- Gestalterische Methoden wie z. B. Collagen, Tonarbeiten, Malen...
- Erlebnis aktivierende Methoden wie z. B. Rollenspiele, Standbilder, Pantomime...
- Text erschließende Methoden wie z. B. Szenisches Lesen...
- Einübung in Gesprächsführung: z. B. Podiumsdiskussion, freie Rede, Pro-Contra-Diskussion.

Ein Schwerpunkt liegt u. a. auf den Methoden, die die Begegnung mit religiöser Praxis ermöglichen:

- Meditation,
- Lernortkooperation (Zusammenarbeit mit kirchlichen Einrichtungen, Wohlfahrtsverbänden, Bestattungsunternehmen).

Indikatoren für die Selbstevaluation:

- Habe ich in einer Unterrichtseinheit bzw. in einer Unterrichtsstunde gezielt unterschiedliche Methoden eingesetzt?

- Haben die ausgewählten Methoden geholfen, die angestrebten Kompetenzen zu erwerben?

Gütekriterium: Flexibler Unterricht

Definition:

Flexibler Unterricht zeichnet sich durch die Bereitschaft der Lehrkraft aus, sowohl von der Unterrichtseinheit als auch von der Unterrichtsstunde abzuweichen, wenn die Situation der Schülerinnen und Schüler, die Bedürfnisse der Lerngruppe oder aktuelle Ereignisse im lebensweltlichen Umfeld dies erfordern. Dabei müssen die eigenen Grenzen erkannt und akzeptiert werden.

Beispiele/Aspekte:

- Gesprächsforen anbieten und ggf. externe Beratung hinzuziehen,
- Konfliktlösungsstrategien anbieten und einüben.

Indikatoren für die Selbstevaluation:

- Konnte ich auf aktuelle Ereignisse oder Interessen der Lernenden eingehen, ohne dabei die Makroplanung aus dem Auge zu verlieren?
- War die Situation, auf die ich eingegangen bin, überhaupt relevant?

Gütekriterium: Christliche Orientierung

Definition:

Christliche Orientierung vollzieht sich in der Begegnung und Auseinandersetzung mit christlichen Lebensdeutungen und Wertmaßstäben, mit christlicher Kirche, mit anderen Religionen. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler das Recht zu wissen und die Freiheit zu glauben.

Beispiele/Aspekte:

- Kenntlichkeit der Person, des Unterrichtenden ohne Dogmatismus,
- Konkrete Hilfen zur persönlichen Lebensbewältigung,
- Positionieren und Argumentieren
- Orientierung in existentiellen und ethischen Fragen,
- Christsein in einer Vielfalt der Religionen,
- Orientierungshilfen zur Identitätsentwicklung am Anfang der Erwerbstätigkeit.

Indikatoren für die Selbstevaluation:

- Habe ich in meinem Unterricht Beispiele für christliche Lebensdeutungen und Wertmaßstäbe angeboten?
- Hatten die Lernenden Gelegenheit zur persönlichen Auseinandersetzung?
- War ich mit meiner Überzeugung für die Schüler erkennbar?
- Habe ich ggf. abweichende Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler akzeptieren können?
- Habe ich Entscheidungshilfen für die Entwicklung einer eigenen Berufsethik angeboten?

Gütekriterium: Atmosphäre

Definition:

Von einer guten Unterrichtsatmosphäre kann dann gesprochen werden, wenn Offenheit und gegenseitiges Akzeptieren den Unterrichtsverlauf prägen und die Schüler sich als Menschen angenommen wissen.

Darüber hinaus gehört eine die Schülerinnen und Schüler ansprechende, motivierende Gestaltung des Lernumfeldes dazu.

Beispiele/Aspekte:

- Raumgestaltung,
- Sitzordnung,
- Raum/Zeit für Gespräche,
- Raum/Zeit für Emotionen.

Indikatoren für die Selbstevaluation:

- Habe ich mit den mir möglichen Mitteln die äußeren Bedingungen für eine gute Atmosphäre geschaffen?
- Finden im Unterricht offene Gespräche statt?

Anmerkungen

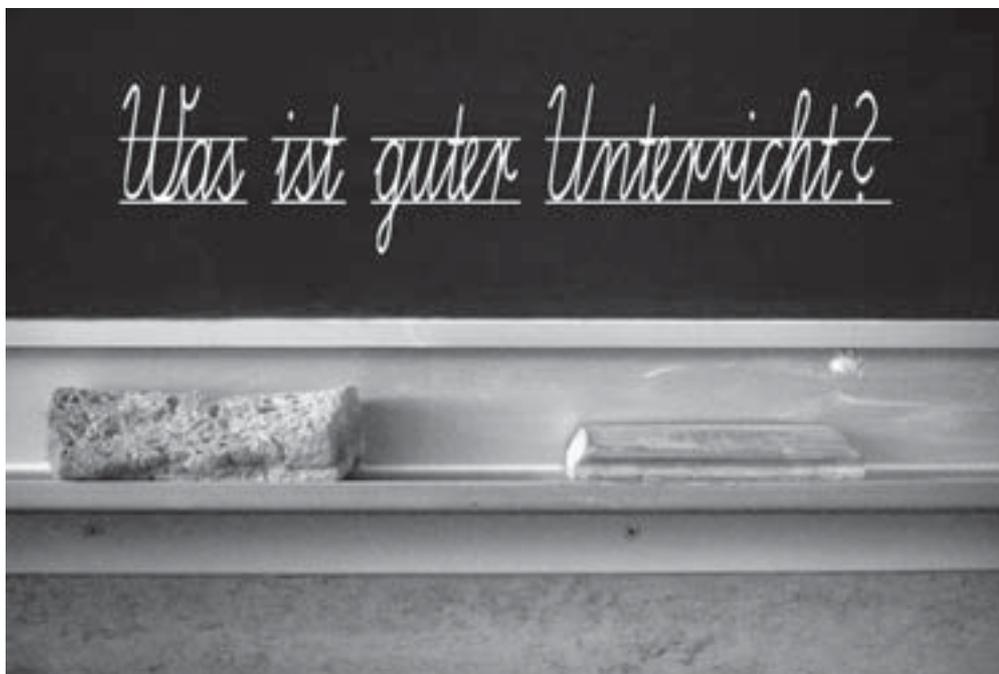
- 1 Die Verfasser dieses Beitrages sind Joachim Kreter, Martin Kusell, Silvia Mustert, Sylke Schuknecht, Thorsten Wasmuth- Hödicke. An dem Projekt haben ferner mitgewirkt: Ina Begert-Brockstedt, Burgdorf; Jürgen Beyer, Gifhorn; Ralf Brinkmann, Syke; Ulrike Hahne, Nienburg; Olaf Ideker-Harr, Lüneburg; Maria Kaune- Rabofski, Hannover; Wolfgang König, Uelzen; Volmar von Kuenheim, Nienburg; Markus Maidl, Gifhorn; Jürgen Meyer, Diepholz; Hans- Werner Müller, Nienburg; Dr. Harry Noormann, Hannover; Andrea Pabst-Dietrich, Hannover; Detlef Petsch, Hannover; Andreas Schmitz, Gifhorn; Maria Westernströer, Hildesheim.
- 2 EFQM: European Foundation for Quality Management (Europäische Stiftung für Qualitätsmanagement)

Dietmar Peter

Was ist guter Unterricht?

Websites und Dokumente zum Thema „Unterrichtsqualität“

Nicht erst nach TIMMS und PISA besteht Einigkeit darüber, dass der schulische Unterricht gut sein sollte. Fragt man allerdings danach, was guten Unterricht ausmacht, so erhält man extrem unterschiedliche Antworten von Lehrern, Schülern, Eltern, Schulaufsichtsbehörden und Politikern. Dabei sind die Antworten aus der Perspektive der einzelnen Gruppen durchaus nachvollziehbar und einleuchtend. Das Spektrum reicht von Freude und Spaß im Unterricht, Action, entschiedener Parteinahme für das Kind, Abkehr von der „Schmusepädagogik“, voller Lehrplannerfüllung und Computereinsatz bis hin zu Disziplin in der Klasse, Methodenvielfalt, Individualisierung und Differenzierung, Schülerpartizipation und fahrplanmäßigem Funktionieren. Die Liste ließe sich beliebig erweitern. Allerdings ist sie gänzlich ungeeignet, um Unterrichtsqualität für unterschiedliche Fächer, unterschiedliche Ziele, unterschiedliche Schulformen, unterschiedliche Regionen etc. zu beschreiben und zu sichern. Die Frage nach Unterrichtsqualität lässt sich eher beantworten, wenn danach gefragt wird, warum Schule und Unterricht veranstaltet werden. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass es in einem guten Unterricht immer um den Gewinn für die Schülerinnen und die Schüler zu gehen hat, um einen Lernzuwachs und um die Entwicklung neuer Erlebnis- und Verhaltensdispositionen. Ausgehend von dieser Prämisse wird die aktuelle Qualitätsdebatte von vier Trends dominiert. Sie ergänzen sich zum Teil, stehen aber auch in Konkurrenz zueinander. So spricht man von leistungsorientierter Unterrichtsqualität, verstehensorientierter Unterrichtsqualität, von selbstständigem Lernen als Unterrichtsprinzip und von Partizipation und Kooperation als Unterrichtsparadigma (nach Weinert).



Aus diesen grundlegenden Schwerpunkten speisen sich die inzwischen im Internet und in den Printmedien in großer Zahl veröffentlichten Qualitätsmerkmale und Kriterienkataloge, die zur Grundlage schulischen Qualitätsmanagements gemacht werden. Sie gehen von einseitigen oder multiplen Vorstellungen aus. Hier sei angemerkt, dass bei der Unterschiedlichkeit von Lernzielen, Lernenden und Lernsituationen einseitige Vorstellungen für eine Optimierung oder Beurteilung des Unterrichts ungeeignet sind.

Zur Beurteilung der Güte der publizierten Kriterienkatalogs sollte darauf geachtet werden, ob die Kriterien ein breites Spektrum der Bewertung abdecken, so dass sich mit ihnen unterschiedliche Lernprozesse und Unterrichtsstrategien erfassen lassen. Andernfalls legen sie den Unterricht auf bestimmte Schwerpunkte fest und engen didaktische Entscheidungsräume ein.

Im Folgenden sollen Webseiten und -dokumente vorgestellt werden, die nach Unterrichtsqualität fragen und mögliche Kriterien benennen.

Schulinspektion Niedersachsen

Zur Qualitätssicherung der schulischen Arbeit wird in Niedersachsen zur Zeit ein umfassendes System der Schulinspektion aufgebaut. Diese versteht sich als Unterstützungsangebot an die Schulen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität ihrer Arbeit. Ein wesentlicher Schwerpunkt der Inspektion ist die Evaluation unterrichtlichen Handelns. So sollen etwa 50 Prozent aller Lehrkräfte einer Schule im Unterricht besucht werden. Damit die Schule in diesem Bereich die Bewertung „eher stark als schwach“ erreicht, müssen mindestens 75 Prozent aller Einzelwertungen, die im Rahmen der Besuche vorgenommen wurden, positiv sein. Grundlage für die Bewertungen ist ein umfassender Kriterienkatalog, der Schwerpunkte in den Bereichen „Zielorientierung und Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses“, „Didaktisch-methodische Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“, „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ und „Pädagogisches Klima“ setzt. Der Kriterienkatalog wird zurzeit erprobt. Er wurde im Rahmen des Abschlussberichtes der Arbeitsgruppe „Schulinspektion“ veröffentlicht und kann unter der Adresse „cdl.niedersachsen.de/blob/images/C8892332_L20.pdf“ geladen werden.

Was ist guter Unterricht?

„In der Schule sollte genau dasjenige stattfinden, wozu die Schulen erfunden wurden und was bis heute ihre Stärke ist, nämlich den Schülern Hilfen für den systematischen Wissens- und Könnensaufbau zu geben – und dies nicht isoliert im Kämmerlein, sondern in der stützenden und fordernden Unterrichtsgemeinschaft.“ (Meyer) Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, hat der Unterrichtsforscher Hilbert Meyer unter dem Titel „Was ist guter Unterricht“ ein Buch veröffentlicht, in dem er zehn Merkmale guten Unterrichts beschreibt. Die Merkmale können auf der Internetseite zum Buchprojekt (www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9287.html) geladen werden. Hier finden sich auch das Inhaltsverzeichnis und das Vorwort zur Publikation sowie ergänzende Texte zu den Themen „Gelingensbedingungen von Lernprozessen“ und „Guter Unterricht – praktisch“. Ebenso kann auf der Seite eine Reflexionsübung zum guten Unterricht geladen werden, die von Lehramtsstudierenden im Sommersemester 2005 entwickelt wurde (Gruppenpuzzle). Ebenso hilfreich für die Reflexion des eigenen Unterrichtsverhaltens sind die von einer achten Hauptschulklasse entwickelten Kriterien guten Unterrichts.

Evaluation und Qualitätsforschung in der Schule

Eine neue Seite zum Thema Evaluation und Qualitätsforschung in der Schule wurde auf dem Deutschen Bildungsserver eingerichtet. Die Seite stellt verschiedene Formen, Ansätze und Instrumente der Evaluation von Schulen sowie die Schulqualität in den Mittelpunkt. Dabei wird gefragt, was die Indikatoren für Qualität sind, wie Schul- oder Unterrichtsqualität verbessert oder entwickelt werden kann und welche Qualitätsmanagement-Modelle im Schulbereich überhaupt sinnvoll sind. Zahlreiche Verweise führen zu Seiten, die aktuelle Entwicklungen in Schulen aufzeigen, derzeit existierende Schulprogramme präsentieren, über Schulversuche berichten und Modellprojekte und Förderprogramme in einzelnen Bundesländern beschreiben. Insgesamt ist die Seite allen zu empfeh-

len, die sich einen grundlegenden Überblick über Maßnahmen zur Qualitätssicherung an deutschen Schulen verschaffen wollen. Das Informationsangebot kann unter folgender Adresse abgerufen werden: www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1264.

Schulevaluation und Schulinspektion in den Ländern

Einen grundlegenden Überblick über den Stand der Schulevaluation und Schulinspektion in den einzelnen Bundesländern gibt eine Seite des Deutschen Bildungsservers (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2652). Neben unterschiedlichen Ansätzen wird auf Materialien zur Unterstützung der schulinternen Evaluation und Schulprogrammarbeit hingewiesen. Darüber hinaus finden sich Links zum Seiten, die verschiedene Kriterienkataloge zur Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung bereitstellen.

Guter Unterricht und Schulentwicklung

Warum können einige Lehrkräfte besser unterrichten als andere? Mit dieser Frage leitet Jürgen Oelkers seinen 2004 gehaltenen Vortrag im Bildungszentrum Weinfeld ein. Im weiteren Verlauf beschreibt Oelkers wesentliche Faktoren für das Zustandekommen von Schulleistungen, sowie Merkmale von Schul- und Unterrichtsqualität und macht Verbesserungsvorschläge. In einem zweiten Teil nimmt er kritisch „zum Problem und zur Konstruktion von Bildungsstandards“ und zum „Teaching for Testing“ Stellung. Der Vortrag wurde unter „www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/157_WeinfeldUnterricht.pdf“ veröffentlicht und sei allen empfohlen, die sich mit dem Verhältnis von Unterrichtsqualität und Bildungsstandards auseinandersetzen möchten.

Kriterien guten Unterrichts

Zur Schaffung von Transparenz haben inzwischen viele Ausbildungsseminare ihre Kriterienkataloge veröffentlicht, die für sie handlungsleitend bei der Beobachtung von Unterricht im Rahmen der Ausbildung sind. Beispielhaft sollen hier einige Adressen genannt werden, die einen Überblick ermöglichen, die aber auch Unterschiede in den Gewichtungen einzelner Punkte verdeutlichen.

- www.seminar-heidelberg.de/Gymnasium/Mentor/D_Unterrichtsbewertung.pdf
- spzwww.uni-muenster.de/~griehsha/prx/reflex.html
- www.studienseminar-westerburg.bildung-rp.de/BeurteilungUnterricht.PDF
- www.semghs.fds.bw.schule.de/kriterien_zur_analyse.htm
- www.semgyim.uni-tuebingen.de/sem/in2/kriterien_unterr.htm
- www.learn-line.nrw.de/angebote/schulinspektion/unterricht.html

Weitere Kataloge lassen sich leicht über eine Suchmaschine im Internet auffinden und können die Grundlage zur Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns und zur Verständigung über Kriterien guten Unterrichts z. B. innerhalb einer Fachkonferenz dienen.

Dietmar Peter ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Haupt- und Realschule.

Buch- und Materialbesprechungen

Wilfried Engemann: *Personen, Zeichen und das Evangelium. Argumentationsmuster der Praktischen Theologie.* Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2003, ISBN 3-374-02074-7, 394 Seiten, 48,00 Euro.

Der Münsteraner Praktische Theologe Wilfried Engemann hat in vorliegendem Band eine Sammlung von 16 unabhängig von einander lesbaren Vorträgen und Aufsätzen, zum überwiegenden Teil neu bearbeitet, vorgelegt.

Engemanns großes Thema, nicht erst seit seiner Habilitation, ist die Bedeutung von Zeichen für die Theologie. Der Fruchtbarmachung philosophischer und literaturwissenschaftlicher Zeichentheorien – Engemanns Kronzeugen sind vor allem Umberto Eco und Wolfgang Iser – gilt auch dieser Band. Wie konzentrische Kreise, die um den Mittelpunkt der Frage nach den Zeichen gezogen sind, präsentiert sich dabei das Buch selbst: Das mittlere der drei Kapitel stellt die zeichentheoretische Grundlegung des Buches, ja sogar des Programms Engemanns dar: „Zeichen. Reflexionsfelder der Praktischen Theologie.“ Darum herum kreisen die Kapitel, die die Bedeutung der Zeichen für die Handlungsperspektiven der Praktischen Theologie (PT) zum Thema haben. Im ersten Kapitel, „Kommunikation des Evangeliums“, wird mit deutlich homiletischem Schwerpunkt der Blick auf die Konstitutionsbedingungen gelingender Kommunikation gelegt. Dagegen stellt das dritte Kapitel die „Bedeutung der Person für praktisch-theologisches Argumentieren“ in den Mittelpunkt.

Die Bedeutung der Zeichen und der Lehre von ihnen für die PT liegt in der grundlegenden Einsicht Umberto Ecos in der Offenheit eines Kunstwerkes bezüglich möglicher Interpretationen: Wie ein Kunstwerk einer Vielzahl von Interpretationen offen gegenüber und damit

immer in einem Kommunikationsprozess steht, so sind auch die Handlungsfelder der PT – die Predigt, die Lebensäußerungen der Gemeinde, das Evangelium usw. – immer interpretationsoffen. Was von manchem als Mangel empfunden wird – jede Predigt, jedes seelsorgerliche Gespräch ist uneindeutig –, stellt Engemann als zu kultivierende Stärke heraus. Es ginge in der Predigt nicht darum, Menschen zu einer bestimmten Glaubensäußerung zu bewegen, sondern ihnen „einen Erschließungsraum zu schaffen“ (S. 42), in dem sie sich, freilich erst nach vollbrachter Deutungsleistung, als von Gott angenommen fühlen könnten. Eine solche ergänzungsbedürftige Predigt wird von Engemann als „ambiguitär“ bezeichnet (S. 100). Dem „Hermeneutischen Sukzessiv“, also der Pflicht zur subjektiven Neudeutung eines jeden Textes (S. 253) folgend, bedeutet dies für die ambiguitäre Predigt, Freiräume zu lassen, in denen Hörerinnen und Hörer die für ihr jeweiliges Leben gültigen Ergänzungen vornehmen können. Diese Deutungsleistung stellt für Engemann keine subjektive Beliebigkeit dar, die es zu überwinden gilt, sondern eine Notwendigkeit. Paradigmatisch – und auch auf andere Bereiche als die Homiletik übertragbar – folgert er: Es ist „Abschied zu nehmen von einer Predigtstrategie, die Aktionen und Eigeninitiative des Hörers nur als Ausweichmanöver vor dem Wort Gottes kennt“ (S. 156).

Der Grundansatz Engemanns ist zu würdigen, stellt er doch einen Versuch dar, nach dem Scheitern derjenigen Ansätze der Wort-Gottes-Theologie, die den religiösen Menschen bewusst ignorierten, produktiv die Grundbedingungen gelingender religiöser Kommunikation herauszustellen. Engemann arbeitet dabei interdisziplinär: Vielfach ist seine Position in Auseinandersetzung mit Philosophie, Literaturwissenschaft, Psychologie und Soziologie erwachsen. Der oft

fein-ironische, zuweilen etwas sarkastische Unterton vieler Aufsätze macht das Lesen nicht nur zu einem gedanklichen Gewinn, sondern auch zu einem Vergnügen.

Die zentrale Rolle, die die Homiletik im gesamten Buch spielt, bildet eine Forderung nach Ergänzung: Zwar wird die Leserin, der Leser nach der Lektüre des grundlegenden zweiten Kapitels in den Stand versetzt, Schlussfolgerungen für andere Handlungsbereiche der PT zu ziehen, dennoch darf man hoffen, dass Engemann seinen Ansatz selbst noch stärker für Seelsorge und Religionspädagogik durchdekliniert.

Damit ist ein Punkt angesprochen, an dem trotz des insgesamt erfreulichen Charakters des Buches Kritik zu üben ist. In allen Bereichen, wo es nicht um Homiletik geht, fällt das Buch etwas ab: Von der Seelsorge fordert Engemann eine Beratungsfunktion, die zur Korrektur der Lebensführung verhelfen soll (S. 344). Hier wäre eine Verortung im zeichentheoretischen Ansatz wünschenswert gewesen – warum Seelsorge ambiguitär sein kann, wenn sie zu eindeutigen Handlungsmaximen leitet, wird nicht hinreichend deutlich. An dieser wie an einigen wenigen anderen Stellen stellt sich die Frage, ob es Engemann gelingt, sich von der Rhetorik der Wort-Gottes-Theologie sprachlich ebenso weit zu lösen, wie der Inhalt seiner Texte es suggeriert. Dies wird jedoch den Gesamteindruck des Buches nur unwesentlich schmälern. Wer auf der Suche nach einer Praktischen Theologie ist, die ihre Grundlagen in reflektiertem Dialog mit der in anderen Kontexten so bedeutsamen Diskussion um die Zeichen gewinnt, wird bei Engemann ebenso fündig, wie derjenige, der an einer schonungslosen Aufdeckung der leeren Floskeln mancher Predigt, manches Seelsorgegesprächs interessiert ist.

Karsten Jung

Werner H. Ritter/Margarete Pohlmann: Gut oder böse? Urteilsbildung in Schule und Gemeinde. Reihe TLL Thema, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2004, ISBN 3-525-61555-8. 23,90 Euro

„Gut oder böse?“ – das Heft zur theologisch-ethischen Urteilsbildung in der Reihe TLL (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer) nimmt sich in insgesamt neun Beiträgen eines anspruchsvollen Themas an. In seinem Zentrum stehen fünf „Reflexionen“, die die Frage nach gut und böse aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen. Religionspädagogisch steckt zunächst Werner H. Ritter den thematischen Rahmen ab, innerhalb dessen auf evangelischer Seite Martin Hailer die biblischen und systematisch-theologischen „Basics“ darlegt und sein katholischer Partner Hanspeter Schmidt für die Wahrnehmung der „fundamentalen Differenz“ von Gut und Böse plädiert. Hailer gelingt in aller Knappheit eine sachgemessene Einführung in die Denkbewegungen um die Phänomene des Guten und Bösen. Es wird deutlich, dass letztlich dem Subjekt immer wieder zugemutet wird, angesichts unerklärbarer Restbestände die Entscheidung zum Guten oder Bösen zu treffen. Hilfe bieten dabei die in der Bibel aufgehobenen Erfahrungen und das Vertrauen im Gebet. Er schließt: „Die Unfertigkeit der Welt entlastet von falschen Sinnversprechen und von Verdrängungen. Sie mündet in die Bitte des Vaterunser: Erlöse uns von dem Bösen. Über diese Sprachgestalt der Bitte hinaus gibt es keinen Erklärungsanspruch des verborgenen Sinns des Bösen. Wenn der Religionsunterricht diesen Anspruch abweisen und zum Modus der Vaterunserbitte führen kann, dann hat er sehr viel erreicht.“ (S. 57) Dagegen bleibt Schmidts Beitrag doch weitgehend auf der Ebene des Postulierenden. Ganz katholisch ist für ihn Kirche letztlich die Gemeinschaft, aus der heraus – auf der Basis liebevoller „Kommunikation Gottes“ (S. 75) – gesagt werden kann und muss, was Gut und Böse ist. Weniger als um Ursachenforschung geht es ihm als um die differenzierende und zum Handeln bringende Benennung. Vor den beiden Theologen gibt

Anton A. Bucher noch einen entwicklungspsychologischen Überblick und verortet die Frage nach Gut und Böse in Bezug auf Kinder und Jugendliche. Den Abschluss der Reflexionen bildet ein kulturhermeneutischer Beitrag von Almut Hammer, die am Beispiel von Freund-Feind-Bildern in Massenmedien, Fantasy-Literatur sowie Rollen- und Computerspielen das Thema des Buches vor einen Ausschnitt des populärkulturellen Horizonts stellt.

Gerahmt werden die Reflexionen von jeweils zwei Beiträgen. Den Auftakt bilden „Annäherungen“: zum einen von Helena Wiemer, einer 14-jährigen Schülerin, die einen Hinweis darauf geben, auf welchen Denk- und Gefühlsboden das Thema in dieser Altersgruppe fallen kann. Sie werden ergänzt von Inge Kirsner – „Gestaltungsversuche einer Mutter“ –, die mit über Möglichkeiten und Grenzen nachsinnt, ihre Kinder zu „guten“ Menschen zu erziehen.

Den Abschluss bieten als Beiträge zur unterrichtlichen Praxis zwei „Konkretionen“. Margarete Pohlmann, Fachleiterin

für evangelische Religion, skizziert eine breit angelegte Unterrichtseinheit (17 Doppelstunden!) zur ethischen Urteilsbildung für die SEK I und SEK II einschließlich der zur Verwendung kommenden Materialien. Sie selbst versteht – bei aller intendierten Logik der Abfolge der Stunden – ihren Beitrag auch als Baukasten, der in der Tat eine Fülle an Unterrichtsideen liefert. Die Ausarbeitung geht bis in ausformulierte Arbeitsaufträge, und doch kann und will sie wohl auch nicht unmittelbar Unterricht abbilden. Sie enthebt den Kollegen oder die Kollegin kaum von der Aufgabe der konkreten Planung für die eigene Klasse und ist für jegliche Form der kurzfristigen Vorbereitung ungeeignet. Manfred Tiemann schließlich liefert Material für den Unterricht aus dem Bereich des Kinos (und verweist en passant etliche Male auf Beiträge im Rahmen eines Schülerlandeswettbewerbes des RPI!), sowie Hinweise, mit welchen Impulsen dieses Material in den Religionsunterricht einzubringen ist. Durchgeplante Stunden sind dies (noch) nicht,

Loccumer Pelikan auf CD-ROM

Ausgaben 1/1998 bis 4/2005
inklusive Volltextsuche



Dietmar Peter (Hg./CD-ROM)
Loccumer Pelikan auf CD-ROM
Ausgaben 1/1998 bis 4/2005
ISBN 3-936420-16-8
4,90 Euro

aber brauchbare thematische Einstiege für die, die sich dem Thema über eine populärkulturelle Schiene annähern wollen.

Insgesamt ein Buch, das Unterrichtenden einen schnellen, gut lesbaren, dabei dem thematischen Anspruch gerecht werdenden Einstieg in die spannende Frage nach Gut und Böse bietet, Hinweise auf weiterführende Literatur gibt und auf diese Weise zur ersten, die weitere Planung des Unterrichts leitenden Orientierung verhilft.

Bernd Abesser

Matthias Bahr/Ulrich Kropac/Mirjam Schambeck (Hg.): *Subjektwerdung und religiöses Lernen*. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. Festschrift für Georg Hilger zum 65. Geburtstag, Kösel Verlag, München 2005, ISBN 3-466-36670-4, 286 Seiten, 15,95 Euro.

Anlässlich des 65. Geburtstages des Regensburger Religionspädagogen Georg Hilger haben Bahr, Kropac und Schambeck vielfältige Beiträge namhafter Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in vorliegendem Sammelband zusammen geführt.

Ausgangspunkt ist die These, dass Menschen Subjekte und Ebenbilder Gottes sind – eine Grundannahme, die der Religionspädagogik ein sicheres Fundament gibt, und die in den einzelnen Beiträgen immer wieder eine Rolle spielt. In fünf Kapiteln werden die facettenreichen Aufsätze sodann gebündelt: Kinder und Jugendliche als Subjekte religiösen Lernens (Kapitel I), Horizonte einer Religionsdidaktik in der Postmoderne (Kapitel II), Prinzipien religiösen Lernens für heute und morgen buchstabieren (Kapitel III), Subjektorientierung im Praxisfeld des Religionsunterrichts (Kapitel IV) und Irritationen und Inspirationen – Religionspädagogik in der Begegnung mit anderen Disziplinen (Kapitel V).

Die Vielfalt der Annäherungen an das Thema vermag zu überzeugen und macht Leserinnen und Lesern deutlich, wie vielfältig die Perspektiven zu Subjekten religiöser Bildung sind.

Der Band beginnt mit einem Beitrag von Schambeck zur Kindertheologie und

stellt dar, wie gerade Kinder als Subjekte religiösen Lernens Beachtung finden müssen (S. 18ff.). Langenhorst nähert sich der Kindertheologie kritisch und literarisch an und wirft die Frage nach dem Grad der Authentizität der Zugänge zu Kindertheologie auf (S. 40f.) und stellt fest, dass Kindertheologie als Begriff wohl eher überfrachtet sei (S. 46) und wohl eher von „kindlicher Elementartheologie“ (S. 49) gesprochen werden müsste.

Nach diesem ersten Kapitel über Kinder und Jugendliche werden im folgenden zweiten Kapitel verschiedene Zugänge religionsdidaktischer Modelle zum Subjektbezug des religiösen Lernens bearbeitet.

Im breit angelegten dritten Kapitel werden sodann zahlreiche religionsdidaktische Aspekte erörtert (dekonstruktive Bibeldidaktik (Kropac), ökumenisches Lernen (Bröking-Bortfeldt), interreligiöses Lernen (Leimgruber) etc.) – Leserinnen und Leser werden bei der Lektüre dieses Kapitels wohl auch an die „Religionsdidaktik“ von Hilger, Leimgruber und Ziebertz denken, die gerade diese vielfältigen handlungsleitenden Aspekte neuerer Religionsdidaktik „salonfähig“ gemacht hat (München, Kösel Verlag 2001).

Im vierten Kapitel geht es nun um das Praxisfeld „Religionsunterricht“ und dabei um Religionslehrerinnen und Religionslehrer (Reil), Religionsbücher (König) etc. Reil greift die aktuell geführte Debatte um Kompetenzen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern auf und beschreibt das spezifische derer Kompetenz als „Beziehungskompetenz“ (S. 199ff.).

Im fünften und letzten Teil der Festschrift werden kreative Annäherungen an das Thema vorgenommen, die irritieren und inspirieren (so der Titel des Kapitels) und den Blick auf den notwendigen interdisziplinären Diskurs der Religionspädagogik legen.

Den Herausgeberinnen und Herausgebern ist es mit diesem Band gelungen, wohl nicht nur Georg Hilger als dem Jubilar, sondern auch zahlreichen religionspädagogisch interessierten Leserinnen und Lesern eine wirkliche Freude zu bereiten.

Renate Hofmann

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema
von
Mitte November 2005
bis
Ende Februar 2006

„Symbol Licht“

erarbeitet von
Bettina Focke
Barbara Hagen
Ingrid Illig
Susanne Klein
Lena Kuhl
Christine Labusch
Imke Rode-Wagner
Jutta Sydow
Tanja Voss

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Kirche will Bündnisse für Bildung gegen Armut

Hannover (epd). Evangelische Sozialwissenschaftler wollen den Zusammenhang von Armut und mangelnder Bildung aufbrechen, der aus den jüngsten PISA-Ergebnissen hervorgeht. Dazu sollten regionale Bündnisse für Bildung und gegen Armut geschaffen werden, heißt es in einer vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in Hannover vorgestellten Studie.

Jugendeinrichtungen, Schulen, Arbeitgeber, Gewerkschaften und Kirche sollten in ihrer Region zur Förderung der Bildung zusammenarbeiten, fordert der Sozialwissenschaftler Jürgen Rinderspacher in seiner Untersuchung. In dem Bündnis sollten Industrie- und Handelskammern zudem das Engagement von Unternehmen koordinieren. Gedacht sei nicht nur an finanzielle Beiträge, sondern daran, das Interesse von Jugendlichen für Arbeit und Beruf zu wecken.

In der Studie heißt es, Bildungsarmut und Einkommensarmut verstärken einander. So verfestigte sich die Armut ganzer Bevölkerungsschichten. Das widerspreche allen Ansprüchen auf Chancengleichheit. Abhilfe sieht Rinderspacher in gezielten Fördermaßnahmen. Kirchen, Jugendeinrichtungen, Arbeitgeber und andere könnten Räumlichkeiten und Kontakte in solche regionalen Bündnisse einbringen. Das Sozialwissenschaftliche Institut der EKD will mit Tagungen und weiteren Initiativen für solche regionalen Bündnisse werben. (epd lnb rks 12406/3.11.2005)

Lernprogramm für Migrantenkinder

Hannover (epd). Hannover hat als erste Stadt in Niedersachsen ein Spiel- und Lernprogramm für Migranten mit ihren Kindern im Vorschulalter gestartet. Das Diakonische Werk Hannover will mit dem Projekt „HIPPY“ 50 Familien mit Kindern zwischen vier und sechs Jahren so fördern, dass sie den Schulanforderungen besser gewachsen sind, sagte Diakoniepastor Walter Lampe.

HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) bedeute „Hausbesuchsprogramm für Eltern mit Vorschulkindern“, so Lampe. „Ziel ist es, die Mütter und Väter aus der sozialen Isolation zu holen, die Integration zu fördern und den Kindern Spaß zu ver-

HIPPY sei 1969 an der Hebrew University in Jerusalem entwickelt und in den 70er Jahren zu einem landesweiten Programm in Israel ausgebaut worden. Zurzeit arbeiteten acht Nationen mit HIPPY. In Deutschland seien zwölf Einrichtungen beteiligt. In Hannover könne das



Dana Fabini, *Der Brief der Absinthtrinkerin*, Collage aus handgeschöpftem Papier, 2004, im Besitz der Künstlerin

mitteln“, sagte der Pastor. Lampe wies daraufhin, dass in Hannover 40 Prozent der Vier- bis Siebenjährigen ausländischer Herkunft seien und Unterstützung brauchten: „Kinderarmut ist nicht nur materielle Armut, sondern besteht aus mangelhaften Voraussetzungen für Bildung und soziale Integration.“

HIPPY dauere zwei Jahre und finde im wesentlichen zu Hause statt, erklärte Renate Sindbert, die nationale Koordinatorin des Programms, aus Nürnberg. Die Familien würden wöchentlich mit Spiel- und Lernmaterialien ausgerüstet. Der Umgang damit werde ihnen von „Hausbesucherinnen“ erklärt, die aus den jeweiligen Kulturkreisen der Familien stammten. Häufig handele es sich dabei um eine der Mütter. Die Eltern sollten zweimal pro Woche etwa 20 Minuten mit den Kindern spielen und lernen. Alle 14 Tage fänden Gruppentreffen mit allen Teilnehmern statt.

Programm nach Angaben von Walter Lampe aufgrund einer Großspende von 50.000 Euro durch den Rotary Club gestartet werden. Es finanziere sich ausschließlich aus Spenden und erhalte keinerlei Zuschüsse. (epd Niedersachsen-Bremen/b2685/22.08.05)

Niedersachsen startet Anti-Gewalt-Projekt an Schulen

Hannover (epd/as). Das Land Niedersachsen hat ein Anti-Gewalt-Projekt für seine Schulen gestartet. Kultusminister Bernd Busemann (CDU) kündigte an, dass an 100 ausgewählten Schulen das so genannte „Buddy“-Konzept zum Einsatz kommen würde. Das amerikanische Wort „Buddy“ bedeutet „Kamerad“ – ein Freund also, der im Leben für einen da ist und auf einen achtet. Auf diesem Prinzip basiert auch das Buddy-Projekt: Kindern in schwierigen Situationen wird ein etwa gleichaltriger „Buddy“ an die

Wir bitten um Ihre Mithilfe!

Die Arbeitsgruppe zur Erstellung einer Arbeitshilfe *Schulgottesdienste im multireligiösen Kontext* sucht Materialien zum Thema „religiöse Feiern“.

Schicken Sie uns Ihre Ideen, Anregungen, Praxisbeispiele, Kurzberichte (auch in Stichworten), Texte, Fotos, Literaturhinweise...

RPI Loccum, z. Hd. Herrn Dr. Friedhelm Kraft
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
oder per E-Mail an: friedhelm.kraft@evlka.de

Seite gestellt. Jemand der zuhört, Streit schlichtet, Orientierungshilfe leistet, sich für sein Gegenüber verantwortlich fühlt und im Notfall auch professionelle Hilfe einschaltet. Die Erfahrung zeigt, dass Jugendliche meist mehr Vertrauen zu Gleichaltrigen haben als zu Erwachsenen. Über viele Probleme reden sie lieber mit Freunden oder Mitschülern, statt mit Eltern oder Lehrern.

Das Buddy-Projekt wurde 1999 als Initiative des Straßenkinder-Hilfvereins Off-Road-Kids e.V. und der Firma Vodafone ins Leben gerufen. Bereits in der Vergangenheit haben sich einzelne niedersächsische Schulen an dem Projekt beteiligt; nun wird es erstmals landesweit angeboten. „Die Erfahrung zeigt, dass Gleichaltrige oft mehr ausrichten können als Lehrer oder Eltern“, sagte Uli Kostenbader, Geschäftsführer der Vodafone-Stiftung, die das Projekt trägt. „Sie sprechen eine gemeinsame Sprache und können Probleme auf gleicher Augenhöhe lösen.“

Schulen, die an dem Pilotprojekt teilnehmen möchten, können sich bis zum 15. Februar 2006 beim Kultusministerium in Hannover bewerben. Bei der Auswahl werden Schulen bevorzugt, die bisher kein anderes Angebot zur Gewaltprävention haben. Fachleute des Vereins „Buddy e.V.“ bilden dann Schulpsychologen und Beauftragte für Gewaltprävention zu „Buddy-Trainern“ aus, die ihre Kenntnisse an die Schulen weitergeben. Nach Angaben der Stiftung hat das „Buddy-Projekt“ bundesweit bisher mehr als 180.000 Schülerinnen und Schüler sowie 14.000 Lehrer erreicht. Nähere Informationen gibt es im Internet unter www.buddy-projekt.de.

Eigenverantwortliche Schule ab 2007 Kultusminister kündigt Änderung des Schulgesetzes an

Hannover. „Im Jahr 2007 sollen alle Schulen in Niedersachsen im Sinne eines zuvor entsprechend geänderten Schulgesetzes Eigenverantwortliche Schulen sein. Für die Umsetzung der weiteren Bausteine des Projekts bedarf es aber im Anschluss mehr Zeit, insbesondere für die innere Qualitätsentwicklung der Schulen.“ Dies gelte auch für die Öffnung von Schule oder die Unterrichtsorganisation, kündigte der niedersächsische Kultusminister Bernd Busemann an.

„Wir werden den Schulen auf ihrem Weg so viel Zeit geben, wie sie für ihre Weiterentwicklung benötigen, und ihnen die nötige Beratung und Unterstützung gewähren“, machte Busemann deutlich. So könne zum Beispiel das vorgeschlagene gemeinsame Budget von Landesmitteln und Mitteln des Schulträgers vor Ort erst umgesetzt werden, wenn sich Schule, Schulträger und Land einig sind. „Die Landesregierung wird zeitnah einen Gesetzentwurf zur Novellierung des Schulgesetzes in den Landtag einbringen, mit dem zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen der zukünftigen Eigenverantwortlichen Schulen verankert werden sollen. Die Schulverfassung wird so verändert, dass die Gesamtkonferenz erhalten bleibt“, betonte Busemann. Verändert werden müsse aber die Gewichtung der Entscheidungsbefugnisse zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern und der Gesamtkonferenz. Künftig sollen Schulleiterinnen und Schulleiter auch formal Vorgesetzte der Lehrerinnen und Lehrer sein, erläuterte

der Kultusminister. Alle Schulen würden zudem verpflichtet, geeignete Instrumente zur Qualitätsentwicklung einzusetzen, seien es das SEIS-Instrument der Bertelsmann Stiftung oder andere erprobte QM-Konzepte.

Er sei ein Fan gut funktionierender Personalvertretungen geworden, würdigte Busemann die konstruktive Mitarbeit der Personalräte bei der Umsetzung der Schulstrukturreform. „Im Hinblick auf eine neue Aufgabenverteilung zwischen den Eigenverantwortlichen Schulen und der Schulaufsicht müssen auch Modelle einer Personalvertretung mit neuer Aufgabenverteilung vor Ort in den Schulen wie auch in übergeordneter Funktion entwickelt werden“, stellte Busemann fest. Die GEW rief er auf, „wie die anderen Verbände auch, hier ebenfalls konzeptionelle Vorschläge zu unterbreiten“. (Niedersächsisches Kultusministerium, Pressemeldung vom 10. Okt. 2005)

Göttinger Pädagoge legt Buch über Mobbing an Schulen vor

Göttingen (epd). Der Göttinger Pädagoge und Autor Karl Gebauer hat ein neues Buch zum Thema Mobbing an Schulen vorgelegt. Anhand von Fallbeispielen stellt er darin zunächst die emotionalen Muster dar, nach denen Mobbing abläuft. Erläutert werden weiterhin die Ursachen von Mobbing und Gewalt sowie das Verhältnis von Opfern, Tätern und Mitläufern. Ein Praxisteil zeigt, wie Lehrer und Eltern die Signale von Opfern besser erkennen und wirksam Hilfe leisten können.

Im Kern gehe es bei Mobbing um die Überwindung starker Verunsicherung und tief sitzender Ängste, erklärte Gebauer in einem epd-Gespräch. Viele gewalttätige Jugendliche hätten während ihrer Kindheit zu wenig Zuwendung und zu wenig Anregungen durch ihnen nahe stehende Personen erfahren.

Gebauer zufolge versuchen die Gewalttäter, Unsicherheit und Angst durch Machtausübung in ein Gefühl von Stärke umzuwandeln. Das Erleben eigener Macht wachse mit der Zahl der Mitläufer und könne zu einem suchtähnlichen Verhalten führen. Die Mitläufer verstrickten sich aus eigener Unsicherheit und Angst immer mehr in Mobbing und Gewalt. Das Opfer sei wegen seiner

Angst und Vereinsamung oft „wie gelähmt“ und könne sich in den meisten Fällen nicht aus eigener Kraft aus der Situation befreien. „Mobbingprozesse laufen in der Regel verdeckt ab“, sagte Gebauer. Dennoch sendeten die einzelnen Beteiligten meistens Signale aus, die von Lehrern und Lehrerinnen erkannt und richtig gedeutet werden müssten. Karl Gebauer war 25 Jahre Rektor einer Göttinger Schule. Er hat zahlreiche Bücher und Aufsätze zum Thema Schule und Gewalt veröffentlicht. Gemeinsam mit dem Göttinger Hirnforscher Professor Gerald Hüther organisiert Gebauer seit einigen Jahren Bildungskongresse mit mehr als 1.000 Teilnehmern. (Karl Gebauer: Mobbing in der Schule, Göttingen 2005, 160 Seiten) (epd Niedersachsen-Bremen/b2854/07.09.05)

Gute Resonanz bei Wettbewerb „Projekt: Diakonie“

Loccum (as). 131 Beiträge wurden zum diesjährigen Schüler-Landeswettbewerb der Evangelischen Kirchen in Niedersachsen angemeldet, etwa so viele wie im Vorjahr. Koordinatorin Bärbel Husmann vom RPI Loccum zeigte sich mit der Resonanz zufrieden, denn wegen der Einführung des Zentralabiturs bestünden in diesem Jahr wesentlich engere zeitliche und inhaltliche Spielräume. Der Wettbewerb, der in diesem Jahr unter dem Motto „Projekt: Diakonie“ steht,

richtet sich an Schüler im evangelischen Religionsunterricht der Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien.

Oldenburger Studie über „Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen“

Oldenburg (epd). Kinder haben einer Oldenburger Untersuchung zufolge ein großes Bedürfnis nach Gott und Religion. Das gelte auch für Kinder, die nicht religiös erzogen worden seien, hat die Religionswissenschaftlerin Ilse Flöter in ihrer Doktorarbeit festgestellt. Für ihre Untersuchung hatte Flöter in einer Kleinstadt 108 Kinder aus dem vierten Grundschuljahrgang befragt.

Die Mehrheit der Kinder habe erst in der Schule oder auf eigene Initiative angefangen, über Gott nachzudenken, fand die frühere Grundschullehrerin heraus. Bei ihnen überwiege das Bild eines liebenden, beschützenden Gottes. Er spiele auch in ihrem Alltagsleben eine Rolle, bis hin zum Gebet. Der schulische Religionsunterricht müsse darum der Sehnsucht der Kinder nach Gott Rechnung tragen und ihre Lebenswelt berücksichtigen, so Flöter.

Drei streng evangelikal erzogene Kinder hätten in der Befragung auch Vorstellungen über einen bedrohlichen, Angst einflößenden Gott geäußert. Sie hätten einen deutlichen Unterschied zwischen ihnen als Christen und den anderen Kin-

der gesehen, besonders den muslimischen.

Die fünf befragten muslimischen Kinder hätten mit Gott Gedanken an Liebe und Schutz verbunden, aber auch an das Gericht nach dem Tod.

Diese beiden Gruppe seien wegen der geringen Zahl allerdings nicht als repräsentativ anzusehen, erklärte die Universität Oldenburg. Die qualitativ-empirische Untersuchung trägt den Titel „Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen“. (epd Niedersachsen-Bremen / b3300 / 17.10.05)

„Und wenn sie nicht gestorben sind...“ Interaktive Ausstellung für Kinder über den Tod

Hannover (as). „Erzähl mir was“, bitten Kinder oft, und meist enden die Geschichten dann mit dem Satz „...und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“ Aber was ist, wenn sie doch gestorben sind? Kaum eine Kindergeschichte erzählt vom Tod, denn oft haben Erwachsene Probleme, mit Kindern darüber zu sprechen.

Die Ausstellung „Erzähl mir was vom Tod“, die ab dem 18. Januar 2006 im Niedersächsischen Landesmuseum in Hannover gezeigt wird, nimmt sich auf spielerische Weise dieses schwierigen Themas an und lädt Kinder und Jugendliche zwischen acht und 14 Jahren zu einer spannenden Expedition ins Jenseits ein.

Bernd Abesser und Bärbel Husmann

Als gäbe es Gott ...

Loccumer Andachten

Als gäbe es Gott ... – der Titel der *Loccumer Andachten* ist programmatisch. In ihnen wechseln wir die Perspektive und begeben uns mit den Hörenden in eine Bewegung, die mit Gott rechnet. Wir laden ein, die Welt mit anderen Augen wahrzunehmen und zu fragen: Was ändert sich, wenn wir nachdenkend aussteigen aus dem Alltag, der auch ohne die „Arbeitshypothese Gott“ begangen werden könnte?

Bernd Abesser und Bärbel Husmann

Als gäbe es Gott ...

Loccumer Andachten

Rehburg-Loccum 2004

ISBN 3-936420-09-2

154 Seiten, 14,90 Euro



Ein „Reisepass“, erhältlich im geheimnisvollen Reisebüro ins Jenseits, dient als Wegweiser durch die Ausstellung. Über begehbbare Rauminszenierungen werden die Besucherinnen und Besucher mit Themen wie „Alter“, „Zeit“ und „Vergänglichkeit“ vertraut gemacht. Emotional, künstlerisch und poetisch aufbereitet ermöglichen die einzelnen Stationen, sich dem komplexen Thema auf unterschiedliche Weise zu nähern: über das Spiel und über visuelle Animation. Die Wanderausstellung, die vom Berliner *Kindermuseum im FEZ Wuhlheide* konzipiert und produziert wurde, wird in Hannover bereits im Vorfeld von einem umfangreichen Programm aus Musik-, Theater-, Literatur-, Kunst- und museumspädagogischen Projekten begleitet. Das Programmheft ist erhältlich bei der Landeshauptstadt Hannover, Fachbereich Bildung und Qualifizierung, Bereich Stadtteilkulturarbeit, Friedrichswall 15, 30159 Hannover, Telefon: 0511/168-45784.

Schüler erforschen jüdisches Leben in Göttingen

Göttingen (epd). Schülerinnen und Schüler der Integrierten Gesamtschule (IGS) Göttingen erforschen und dokumentieren das jüdische Leben in ihrer Stadt. Die Ausstellung „Nicht nur am Rande – Orte und Zeiten jüdischen Lebens in und um Göttingen“ wurde am 31. Oktober in der evangelischen Kirche St. Martin eröffnet, teilte die Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit mit. Durch die Ausstellung führt ein „roter Faden“ vom Rand Göttingens in die Mitte und von der Geschichte bis in die Gegenwart, hieß es. Vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 lebten in Göttingen 411 Jüdinnen und Juden. Sie wurden ins Exil getrieben oder in Konzentrationslager verschleppt und ermordet. Seit elf Jahren gibt es in der Universitätsstadt wieder eine Jüdische Gemeinde. Sie hat mehr als 200 Mitglieder. (epd Niedersachsen-Bremen / b2780 / 31.08.05)

Berufsschüler werden nach ihren Werten befragt

Melle/Braunschweig (epd). Religionslehrer aus sieben Bundesländern wollen Berufsschüler nach ihren Wertvorstellungen befragen. Eine Fragebogen

zur direkten Auswertung in der Klasse sei mit dem Braunschweiger Professor Andreas Feige entwickelt worden. Nur so könne man etwa erfahren, was den Auszubildenden wichtiger sei, Gott oder die Clique, sagte Franz-Josef Hülsemann als Leiter der Arbeitsgruppe. Das bundesweit angelegte Projekt startet nach Hülsemanns Angaben in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Bayern, Sachsen und dem Saarland. Die Auswertungs-Software für die anonyme Befragung gestatte der Klasse eine detaillierte Präsentation ihrer eigenen Ergebnisse. „Damit kommen wir an Themen und Einstellungen heran, die im direkten Gespräch unter einer Fassade von Coolness verborgen bleiben“, schildert Feige erste Erfahrungen. Auf die Auswertung am Computer sei die ganze Klasse hoch gespannt.

Das Team am Sozialwissenschaftlichen Institut der Technischen Universität Braunschweig erhoffe sich einen Rücklauf der Daten für eine bundesweite Auswertung, sagte Feige. Bisher gebe es noch keine Studie darüber, was junge Erwachsene in der Berufsausbildung über Ethik, Moral und Religion denken. Der Fragebogen sei von 14 evangelischen und katholischen Berufsschulpädagogen gemeinsam mit ihren Klassen und mit Feige entwickelt worden. (epd Niedersachsen-Bremen / b3216 / 10.10.05)

„Eine Schatztruhe“ zum Blättern Neue Broschüre zum ehrenamtlichen Engagement in Gemeinden

Hannover (as). Diakone und Diakoninnen haben einen hohen Anteil an der Gewinnung freiwillig Mitarbeitender in den Gemeinden. Sie sind aber auch mit ihrer Ausbildung, Qualifizierung und Förderung sowie mit der Koordination der Einsätze betraut. Darauf macht jetzt auch eine neue Broschüre aus dem Haus Kirchlicher Dienste aufmerksam.

„Ehrenamtliches Engagement fördern und unterstützen“ dient nicht nur als Anregung für die eigene Berufsgruppe, sondern vor allem für die Entscheidungsträger in kirchlichen Gremien und in Kirchenvorständen. Sie enthält neben dem Konzept eines professionellen Freiwilligenmanagements etliche Modelle und Projekte aus der Arbeit von Diakonen

und Diakoninnen, Literaturhinweise und Kontaktadressen. Die Broschüre ist kostenlos und kann im Internet unter www.kirchliche-dienste.de/materialien.php bestellt oder unter www.kirchliche-dienste.de/fachgebiete/material.php?fg=7&id=559 als pdf-Datei heruntergeladen werden. (www.kirchliche-dienste.de, Stand 17.10.2005)

Sonderservice der evangelischen Kirche zur Fußball-WM

Hannover (epd). Zur Fußball-Weltmeisterschaft 2006 bietet die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) einen Sonderservice für Zuschauer an. Fernsehübertragungen von Spielen könnten auch in Kirchengemeinden verfolgt werden. Gemeinden, die dieses Angebot nutzen möchten, könnten sich im Internet unter www.ekd.de/wm registrieren lassen.

Der Fußball-Weltverband (FIFA) und die Firma „infront sports & media“ aus der Schweiz hätten vereinbart, dass öffentliche Vorführungen von Fußballspielen im Rahmen der FIFA WM 2006 für und bei Non-Profit-Unternehmen kostenfrei möglich seien, sagte EKD-Sprecher Christof Vetter.

Voraussetzung für die öffentlichen Vorführungen sei, dass es sich um nicht-kommerzielle Veranstaltungen handelt und die Kirchengemeinden sich bis spätestens 14 Tage vor Beginn der Fußball-WM registrieren lassen. Die Gemeinden dürften kein Eintrittsgeld oder ein sonstiges Entgelt für den Zugang erheben. Der Verkauf von Getränken, Speisen und sonstigen Waren am Ort der öffentlichen Vorführung sei allerdings gestattet.

Das EKD-Kirchenamt will Anfang November die Infos „Ein starkes Stück Leben. Ideen und Entwürfe für die kirchliche Arbeit anlässlich der FIFA Fußball-Weltmeisterschaft 2006“ herausgeben. Darin seien Informationen und Anregungen für die Gestaltung solcher Übertragungen gebündelt. Zudem gebe die EKD weitere Ideen für Gottesdienste, Konfirmandenfreizeiten, Unterrichtsstunden und Andachten, die einen theologischen Zugang zum Thema Fußball und Sport aufzeigen. (epd Niedersachsen-Bremen / b2853 / 07.09.05)

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich.

Der »Loccumer Pelikan« berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion:

Bärbel Husmann, Dr. Friedhelm Kraft (verantwortlich),
Lena Kuhl, Anne Sator

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

Anschrift der Redaktion:

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 0 57 66 / 81-0
Telefax: 0 57 66 / 81-184
Internet: <http://www.rpi-Loccum.de>
E-Mail Adresse: RPI.Loccum@evlka.de

Bankverbindungen:

Volksbank Steyerberg, BLZ 256 625 40, Kto.-Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto.-Nr. 222 000

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Auflage: 15.300

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Bernd Abesser, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Christian Berndt, Schwinger Ackerweg 6 B,
21684 Stade

Peter Elster, Dr.-Lilo-Gloeden-Str. 8,
21337 Lüneburg

Dr. Renate Hofmann, Wiesenstraße 27 a,
31134 Hildesheim

Dr. Karsten Jung, Theologische Fakultät, Schroederplatz 3-4,
18055 Rostock

Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Dr. Gerald Kruhoffer, Pastorenkamp 7,
31547 Rehburg-Loccum

Lena Kuhl, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Christine Labusch, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Dietmar Peter, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

PD Dr. Ursula Rudnick, Annastr. 62,
52062 Aachen

Projektgruppe Berufsschule, c/o Joachim Kreter, Vor der Höhe 17,
31535 Neustadt

365mal Gottes Wort

Der Ökumenische Taschenkalender
zur Schriftlesung **2006**



Ihr Begleiter
durch das Jahr und
ein willkommenes
Geschenk

Schriftlesungskalender 2006 »365mal Gottes Wort«

- Bibeltext mit Kommentar für jeden Tag
- Gebete
- farbige Meditationsseiten
- monatlicher Terminplaner für 2006 und 2007

— Expl. in Feinleinenstruktur (dunkelgrün)	Euro 4,90
— Expl. in Lederoptik (elegant grau)	Euro 5,90
— Expl. in Lederhülle (blauschwarzes Rindleder) mit Buchblock und Register (zum jährlichen Austausch)	Euro 8,50
— Expl. Buchblock (ohne Einband) für bereits vorhandene Lederhülle	Euro 3,00

Fordern Sie unseren Kalenderprospekt kostenlos an.

Der Kalender lädt ein: zur täglichen Lektüre einer Stelle aus der Heiligen Schrift, einem kurzen Gebet, einem Moment des Innehaltens und des Friedens, mitten im Alltag.

VERLAG DER
ACTION
365

Christliche Öffentlichkeitsarbeit

Kennedyallee 111a · 60596 Frankfurt/Main
Tel. 069-680912-33 · Fax 069-680912-12
eMail: verlag@action365.de · www.action365.de

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Religionspädagogisches Institut Loccum

Ute Beyer-Henneberger (Hg.)

Wenn die Schule zum Lebensort wird – Herausforderungen für die Gestaltung der Konfirmandenarbeit

Loccum 2004, 88 S., 10,00 Euro
ISBN 3-936420-12-2

Christoph Dahling-Sander, Bärbel Husmann, Heike Scheiwe (Hg.)

So fremd – so nah. Dialog zwischen Christentum und Islam

Hannover/Loccum 2005, 120 Seiten, 10,00 Euro
ISBN 3-936420-10-6

Bärbel Husmann (Hg.)

Projekt: Diakonie

Grundlegende Beiträge und konkrete Anregungen für den ev. Religionsunterricht an Gymnasien
Loccum 2005, 127 Seiten, 8,00 Euro
ISBN 3-936420-11-4

Lena Kuhl, Ingeborg Klöppel

Religionsunterricht im 3. Schuljahr

in gemischt-konfessionellen Lerngruppen – Teil I
Unterrichtsmaterialien für den ev. Religionsunterricht in der Grundschule
Loccum 2005, 158 Seiten, 10,00 Euro
ISBN 3-936420-15-7

Lena Kuhl (Hg.)

Schauen – Handeln – Lernen

Anregungen aus der Lernwerkstatt Loccum
Loccum 2004, 109 S., 10,00 Euro
ISBN 3-936420-05-X

Dietmar Peter (Hg.)

... dein ist mein ganzes Herz

Das Thema „Liebe, Partnerschaft und Sexualität“ im Religionsunterricht
Arbeitshilfen Sekundarstufe I
Loccum 2004, 118 S., 9,00 Euro
ISBN 3-936420-03-3

Dietmar Peter

Konflikte wahrnehmen, verstehen und gestalten

Unterrichtsmaterialien für die Klassenstufen 5 und 6
Loccum 2005, 134 Seiten, 8,00 Euro
ISBN 3-936420-07-6

Evelyn Schneider (Hg.)

Stern-Stunden

Gelungenes aus der Praxis
Texte und Materialien für den ev. Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen
Loccum 2005, 148 Seiten, 10,00 Euro
ISBN 3-936420-17-3

Evelyn Schneider (Hg.)

Money, Macht und Mammon

Texte und Materialien für den ev. Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen
Loccum 2004, 105 Seiten, 9,00 Euro
ISBN 3-936420-08-4