

Loccumer Pelikan

4/08

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Neue Wege mit Paulus

Vom Lob der Zitate
zum Plädoyer
für die Ganzschrift

Der Koran für Kinder
und Erwachsene –
aus christlicher
und islamischer Sicht

Was verbindet das erste
Gebot, Tommy Hilfiger
und einen Zaun?

Kain und Abel begegnen

Paulus als Heiliger
und die Gemeinschaft
der Heiligen

Erinnerung
hat viele Farben

Reiches Deutschland,
arme Kinder

inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	151
	grundsätzlich	
Joachim Jeska	Neue Wege mit Paulus. Perspektiven für die Auseinandersetzung mit dem Apostel im Religionsunterricht	153
Peter Müller	Vom Lob der Zitate zum Plädoyer für die Ganzschrift. Didaktische Überlegungen zur Bibellektüre im RU	160
	kontrovers	
Melanie Beiner	Der Koran für Kinder und Erwachsene. Eine Rezension aus christlicher Sicht ...	166
Sebiha Ablak	Der Koran für Kinder und Erwachsene. Eine Rezension aus islamischer Sicht ...	167
	praktisch	
Dietmar Peter	Was verbindet das erste Gebot, Tommy Hilfiger und einen Zaun? Ein Experiment im Unterricht der Sekundarstufe I / II zum Thema „Zehn Gebote“	168
Matthias Günther	Kain und Abel begegnen – Annäherungen an ein Geschwisterpaar. Eine Unterrichtsstunde an der BBS	172
Valentin Winnen	Paulus als Heiliger und die Gemeinschaft der Heiligen. Eine Unterrichtsstunde für die Klassenstufen 7 und 8	178
	schule und gemeinde	
Christof Gamer	JuLeiCa – mehr als Gruppen leiten. Ein Gruppenleitergrundkurs in Zusammenarbeit von Kirche und Schule	186
	informativ	
Dirk Bischoff	Erinnerung hat viele Farben. Schüler der BBS Peine gestalten Sarg zum Tag des Friedhofs	191
Dietmar Peter	Reiches Deutschland, arme Kinder. Informationen, Unterstützungsangebote, Unterrichtsmaterialien im Internet	192
	Die aktuelle Ausstellung im RPI	159
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	188
	Herzlich willkommen im RPI: Sönke von Stemm	192
	Kirche auf der Bildungsmesse	195
	Buch- und Materialbesprechungen	196
	Impressum	198
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	199



Ich erinnere mich noch sehr genau an einen Theaterbesuch, bei dem am Ende der Vorstellung einer der Schauspieler noch einmal die Bühne betrat. Mit einer Bibel in der Hand fing er an laut zu lesen: die Erzählungen vom Anfang. Was war der Sinn? Gedacht war, die Bibel als Rausschmeißer zu benutzen. Das Verlassen des Theaterraumes als Abwendung vom Heiligen Buch. Ich blieb extra lange sitzen, aber nach einer halben Stunde hatte auch ich genug und wendete mich von der Bibel, besser: dem Vorleser, ab.

Heute scheinen sich die Dinge umzukehren: Die Bibel wird mit Hilfe von Schauspielern wie Ben Becker oder Roberto Benigni öffentlichkeitswirksam rezitiert. Das Heilige Buch als Showeinlage? Oder die Entdeckung der Bibel als Bildungsbuch. Das letztere wäre zu wünschen. Aber unzweifelhaft gilt: Für viele Kinder ist der Religionsunterricht eine Erstbegegnung mit biblischen Erzählungen.

Damit kommt vornehmlich dem Religionsunterricht die Aufgabe einer „Alphabetisierung“ in den elementaren Strukturen biblischer Sprache zu. Der Umgang mit religiösen Sprachformen ist für die Bildung einer eigenen religiösen Identität die entscheidende Voraussetzung, die Aneignung der religiösen Sprache der Bibel ein entscheidendes Bildungsziel des Religionsunterrichts. „Bibellesenkönnen“ (Hartmut Rupp) ist daher mehr als „Bibelwissen“. Es geht um die Fähigkeit, Aussagen der Bibel mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Bezug setzen zu können.

Im Zusammenhang curricularer Debatten wird die Forderung nach einem verpflichtenden Grundkanon biblischer Texte erhoben. Ich denke, es sollte weniger um einen vor-

gegebenen Kanon biblischer Texte gehen, als um die Bereitschaft analog zum Fremdsprachenunterricht im Religionsunterricht von Anfang an „biblisch“ zu reden. Dass dann weniger manchmal mehr sein kann, zeigt die Untersuchung von Anton Bucher und Helmut Hanisch – „Da waren die Netze randvoll...“ – in überzeugender Weise.

Die Grundsatzbeiträge dieser Ausgabe beschreiben bibeldidaktische Zugänge. Peter Müller konkretisiert sein Plädoyer für eine „Ganzschriftlektüre“ am Beispiel des Markusevangeliums. Die Forderung nach dem „ganzen Markus“ wendet sich einerseits gegen eine „unreflektierte Evangeliumharmonie“. Andererseits geht es darum, biblische „Wissensschnipsel“ bzw. biblisches Zitatwissen mit Hilfe von Wissensstrukturen in Form eines „biblischen Rahmenwissen“ zu erweitern. Der Beitrag von Joachim Jeska stellt die Frage der Bedeutung von Paulus als Thema des Religionsunterrichts. Angesichts eines vielfach auf Biografisches, Bekehrung und Missionsreisen reduzierten Paulusbildes fordert der Autor eine Neubestimmung der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Völkerapostel. Es werden Wege aufgezeigt, in welcher Weise paulinische Themen und Texte in Anknüpfung an lebensweltliche Bezüge und Fragen der Gegenwart fruchtbar gemacht werden können.

Auch dieser Ausgabe liegt neben dem Jahresprogramm 2009 ein Überweisungsträger mit der Bitte um eine Spende für den Pelikan bei. Wir freuen uns über jeden Betrag!

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Marc Chagall, *Schöpfung*, *Dessins pour la Bible*, Paris 1960, Mourlot 234
© VG Bild-Kunst, Bonn 2008.

Neue Wege mit Paulus

Perspektiven für die Auseinandersetzung mit dem Apostel im Religionsunterricht

Von Joachim Jeska

Der Apostel Paulus führt im Religionsunterricht der Sekundarstufe I meiner Einschätzung nach ein regelrechtes Schattendasein.¹ Viele Lehrende haben offensichtlich eine große Scheu, den „sperrigen“ Theologen des ersten christlichen Jahrhunderts zu thematisieren – allenfalls „ausgetretene Wege“ sind hin und wieder Unterrichtsthema: die Missionsreisen und seine Bekehrung. Diese Beschränkung in der Auseinandersetzung mit Paulus verursacht allerdings bei denen Kopf- oder Bauchschmerzen, die den Völkerapostel als eine der zentralen Figuren der frühen Theologiegeschichte für eigentlich unumgänglich halten: „Ich unterrichte selber in verschiedenen Klassen Religion und habe mich bisher dem Thema ‚Paulus‘ erfolgreich verweigert. Ich hatte zwar immer den Eindruck, dass man diese Figur [...] im Religionsunterricht nicht übergehen sollte. Und trotzdem blieb es bei mir einfach bei einem Eindruck, bei einem unbestimmten Gefühl; es gelang mir nie, seine spezifische Botschaft in für SchülerInnen verständliche Worte zu fassen.“²

Was Rosalinde Hagendorn skizziert, hat letztlich vielschichtige Gründe, die hier freilich nur ansatzweise aufgezeigt werden können. Die Briefe des Paulus gelten vielen Lehrenden etwa im Blick auf die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I als zu schwierig oder unanschaulich, so dass nur sehr knappe Passagen und überhaupt wenige Texte in den Unterricht eingebracht werden. Zudem wird darauf verwiesen, dass die soziokulturellen, historischen und religionswissenschaftlichen Hintergründe, die zum Verständnis der paulinischen Briefe notwendig sind, den Schülerinnen und Schülern so fern lägen, dass ein Zugang dazu äußerst schwierig sei. Konsequenterweise werden jene Schriften und theologischen Erörterungen häufig gemieden.³ Wenn

ich im Folgenden kurze Blicke in die staatlichen Vorgaben und einige Schulbücher riskiere, so wird sich erweisen, dass unter den neutestamentlichen Schriften den Evangelientexten höchste Relevanz zukommt und mit ihnen Jesus Christus im Fokus des Religionsunterrichtes steht. Das soll an dieser Stelle nicht kritisiert werden; mir scheint aber, dass Paulus demgegenüber zu wenig Beachtung erfährt, und ich möchte daher neue Wege zum Apostel und mit ihm aufzeigen. Die Motivation dafür ist nicht, dass Schülerinnen und Schüler paulinisches Leben und Denken nur als ein Beispiel urchristlicher Biografie und Theologie kennen lernen sollen, sondern dass sie dieses auf ihre Wirklichkeitserfahrung beziehen, um sie zu bewältigen oder zu verändern und schließlich die Tradition aus heutiger Perspektive sachkritisch zu befragen. Tatsächlich muss es dabei einerseits um die religiösen und kulturellen Hintergründe der Texte – also der paulinischen Briefe als Primärquelle wie der Apostelgeschichte als einer sekundären Quelle über Paulus – gehen und andererseits um die jeweiligen Kontexte, also die Schriften als Ganze. Allein so ist gewährleistet, dass einzelne Textausschnitte nicht nur „gebrochene Steine“ aus einem unübersichtlichen Steinbruch sind, in dem sich Schülerinnen und Schüler in ihrer gesamten Schullaufbahn niemals zurechtfinden. Es wird sich dabei zeigen, dass paulinische Briefe und die Apostelgeschichte auch Jugendlichen eine Deutungskompetenz für zentrale Fragen unserer Zeit vermitteln können.

Ausgetretene Pfade

Die erst jüngst erfolgte Auflösung der Orientierungsstufe und Eingliederung der Schuljahrgänge 5 und 6 in die wei-

terführenden Schulen in Niedersachsen hat dazu geführt, dass die Vorgaben des Kultusministeriums für die Sekundarstufe I überarbeitet werden mussten. Den Rahmenrichtlinien (RRL EvRel) für die Schuljahrgänge 7 bis 10 wurden die Curricularen Vorgaben (CV EvRel) für die Schuljahrgänge 5 und 6 vorangestellt.⁴ Zugleich wurde ein Spiralcurriculum für diese sechs Schuljahre entworfen, dem-



Marc Chagall, *Auffindung des Moseknaben*, Paris/New York 1966, Mourlot 445
© VG Bild-Kunst, Bonn 2008

zufolge zwölf Leitbegriffen jeweils für einen Doppeljahrgang ein Leitthema zugeordnet wurde. Zudem stellen die Verfasser dieser Vorgaben mögliche Unterrichtsinhalte und -methoden dezidiert vor, teilen also den Lehrenden mit, wie diese Vorgaben zu konkretisieren sind. Auch wenn es sich freilich nur um mögliche Inhalte im Sinne einer „Planungshilfe“ handelt, so dienen doch jene Konkretionen Fachkonferenzen und Lehrenden als Arbeitsgrundlage.

An nur vier Punkten verweisen die Verfasser der Curricularen Vorgaben 5/6 auf Paulus: So wird im Rahmen „Biblischer Geschichte und ihrer Symbole“ Apg 16,25-40 als eine „Symbolgeschichte vom Haus“ vorgeschlagen (CV EvRel 12), seine Biografie gilt als ein mögliches Beispiel für die biografische Erarbeitung des Themas „Meine Träume – meine Wünsche – Wegweiser in die Zukunft“ (CV EvRel 22), Röm 8,38f. fungiert innerhalb des Leitthemas „Trauern und Trösten“ als Beispieltext dafür, dass der Tod

nicht das Ende ist (CV EvRel 23), und schließlich sollen am Ende der Einheit „Jesus von Nazareth in seiner Zeit und Umwelt“ Blicke auf die Stationen der Missionsreisen des Paulus geworfen werden, denn „Die Sache Jesu geht weiter“ (CV EvRel 16). Auf dieser Basis kann kaum ein Bild von Paulus entstehen, das Grundlage für die intensivere Beschäftigung mit dem Apostel sein kann. Das ist unter anderem deswegen zu bedauern, weil sich die Schülerinnen und Schüler zeitgleich im Geschichtsunterricht die kulturelle und religiöse Welt der Griechen und Römer erarbeiten.

In den Rahmenrichtlinien für die Schuljahrgänge 7 bis 10 am Gymnasium ist Paulus für den Doppeljahrgang 7/8 an drei Punkten relevant: Seine Person gilt als ein Beispiel für die Erfahrung, dass die biblische Botschaft zum Leben und Handeln befreit (RRL EvRel 16), die Episode des Demetrius-Auftritts (Apg 19,23-40) wird zum Thema „Gott und die Götter“ vorgeschlagen (RRL EvRel 18) und „der Christ“ Paulus wird zum möglichen Inhalt für die Begegnung mit dem Judentum (RRL EvRel 22). Für den Doppeljahrgang 9/10 schließlich verweisen die Verfasser auf folgende Punkte: Neben Luther soll Paulus im Rahmen der Rechtfertigung/Befreiung und der „Suche nach Glück und Heil“ thematisiert werden (RRL EvRel 27; 37), 1. Kor 13 dient als Beispieltext für „Liebe und Sexualität als Gottes gute Schöpfungsgabe“ (RRL EvRel 35) sowie 1. Kor 15 als Beispieltext für die Frage nach der Todesüberwindung (RRL EvRel 39). Diese sehr vereinzelt Bezüge auf die Person des Paulus und vor allem seine Theologie lassen es als schwierig erscheinen, dass die Schülerinnen und Schüler sich den Apostel und seine Anliegen in dem Sinne aneignen, dass sie ihn als Gesprächspartner für Gegenwartsfragen nutzen können. Dieses Urteil verstärkt sich, wenn man einzelne Schulbücher daraufhin durchschaut, welche Bedeutung in ihnen Texte aus den paulinischen Briefen bzw. der Apostelgeschichte haben.⁵

Im ersten und dritten Band des von Gerhard Kraft, Dieter Petri, Heinz Schmidt und Jörg Thierfelder herausgegebenen „Kursbuch Religion 2000“⁶ fristet der Apostel Paulus tatsächlich ein Schattendasein. Für die Klassen 5 und 6 wird auf ihn lediglich an zwei Stellen Bezug genommen, beide Male im Blick auf den frühchristlichen Gottesdienst. Noch knapper fassen die Autoren den Apostel im Band für den Doppeljahrgang 9/10 in den Blick. In Klasse 7/8 können die Schülerinnen und Schüler allerdings deutlich mehr über den großen Heidenmissionar erfahren, denn dieser Band enthält eine fünfzehnteilige Einführung in das Leben und Denken des Apostels.

Eine ganz ähnliche Herangehensweise wählen die Autoren des von Ulrike Baumann und Michael Wermke herausgegebenen „Religionsbuches“⁷. Auch hier spielen paulinische Texte oder Gedanken im ersten und dritten Band kaum eine Rolle. Wie im „Kursbuch Religion 2000“ so entfalten

die Autoren auch hier im zweiten Band, dem für den Doppeljahrgang 7/8, Grundsätzliches zu Leben und Denken des Heidenmissionars. Das geschieht auch in ähnlichem Umfang: Auf sechzehn Seiten wird die paulinische Biografie nacherzählt.

In dem von Gerd-Rüdiger Koretzki und Rudolf Tameus herausgegebenen Werk „Religion entdecken – verstehen – gestalten“⁸ wird Paulus im ersten Band vorgestellt, allerdings nur sehr kurz. In dem Band für den Doppeljahrgang 7/8 ist lediglich ein einziger paulinischer Text zu entdecken, im Folgebund wird Paulus dann aber mehr Platz eingeräumt. Zwar wird im ersten Band durch einen biografischen Zugang eine – wenn auch schmale – Grundlage vorgestellt, doch werden die möglichen Anknüpfungspunkte in höheren Schulklassen nicht genutzt – Paulus bleibt für die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise eher verborgen als dass er verstanden wird.

Die Beispiele bestätigen den eingangs skizzierten Eindruck: Der Apostel Paulus wird im Religionsunterricht der Sekundarstufe I nur sehr eklektisch wahrgenommen. Hin und wieder wird auf Textausschnitte verwiesen, allerdings kann ein umfassendes Bild dieses bedeutenden Theologen kaum entstehen. Wohl wird in zwei der drei besprochenen Unterrichtswerke ein einführendes Kapitel dargeboten, doch ist dieses inhaltlich in der Regel beschränkt auf die Biografie des Paulus, seine Bekehrung und Missionsreisen. Dabei trauen die Autoren den Lernenden kaum zu, Paulustexte im originalen Wortlaut zu lesen. Schließlich steht sein Denken ebenso wenig im Vordergrund wie die Kontexte der gewählten Beispieltex-te. Was etwa im 1. Korintherbrief oder im Römerbrief insgesamt thematisiert wird, bleibt im Dunkeln.⁹ Die Schülerinnen und Schüler erhalten auf diese Weise kaum Kenntnis von paulinischem Denken und Theologie, worauf dann in der Oberstufe zurückgegriffen werden könnte, um Texte des Apostels eingehend zu analysieren.¹⁰ Besonders bemerkenswert sind zudem die Leerstellen: Zu den Themen Kreuz und Rechtfertigung sucht man paulinische Texte zumeist vergeblich, auch werden Gerechtigkeit, Schöpfung, Schuld und Vergebung sowie Juden und Christen in der Regel ohne Hinweis auf die Theologie des Paulus thematisiert.

Paulus und die gesellschaftlichen Themen der Zeit

Ich möchte an dieser Stelle keinem rein historischen oder kulturgeschichtlich motivierten Umgang mit der Bibel das Wort reden,¹¹ wohl aber halte ich es für notwendig, einer zu beobachtenden „Enttraditionalisierung“ entgegen zu treten.¹² Es kommt insofern ganz wesentlich darauf an, inwiefern paulinische Themen und Texte Bezüge zur Gegenwart erlauben und in personaler Interaktion erarbeitet werden können. Wir bewegen uns hier also auf dem schmalen Grat der Beschäftigung mit biblischen Texten im Religionsunterricht überhaupt: Auf der einen Seite droht das Verkommen biblischer Texte zu versteinerten Relikten aus längst vergessenen Tagen, auf der anderen Seite droht die

allein an den Bedürfnissen heutiger Schülerinnen und Schüler orientierte Auslassung biblischer Texte oder die eklektische „Steinbruch-Exegese“. Diese für alle Arbeit mit biblischen Texten grundsätzliche Gratwanderung ist im Falle der Texte des Apostels Paulus insofern verschärft, als seine Texte in der Regel recht unanschaulich und nicht immer leicht zugänglich sind. Ist man also aus theologischen und didaktischen Gründen davon überzeugt, dass die intensive



Marc Chagall, *Der Engel, La Bible*, Paris 1956, Mourlot 118
© VG Bild-Kunst, Bonn 2008

Beschäftigung mit paulinischem Leben und Denken weiterführend ist – und das bin ich in der Tat –, so müssen geeignete Methoden gefunden werden, dieses sachgemessen und schülerorientiert umzusetzen.¹³ Im Folgenden sollen einige „Wegmarken“ verdeutlichen, zu welchen Gegenwartsthemen und Sachfragen es sich lohnt, Paulus zum Wegbegleiter zu wählen, ohne dabei auf verschlungene Pfade zu geraten.

Position beziehen in pluraler Zeit

Wir leben am Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland in einer religiös pluralen Welt. Neben den sehr unterschiedlichen Situationen christlicher Kirchen in Ost- und Westdeutschland und der größer werdenden Gruppe religiös Distanzierter, ist auf die wachsende Zahl religiös verwurzelter Migranten (etwa Moslems oder orthodoxer Christen) ebenso hinzuweisen wie auf die Attraktivität esoterischer

oder para-religiöser Religionsformen.¹⁴ Das wirkt sich freilich auch auf Jugendliche aus. Die jüngste Shell Jugendstudie verdeutlicht, dass sich unter Jugendlichen die Zahl außerkirchlicher Religionsformen sichtbar erhöht hat, mithin „eine Pluralisierung religiöser Angebote zu beobachten“ ist.¹⁵ Daraus ergibt sich auch eine verstärkte Tendenz zu individueller „Patchwork-Religiosität“.

Um mit diesem Phänomen umgehen zu können, muss die Vielfalt allererst bejaht werden. Erst dann kann man in einem dialogischen Prozess nach Wahrheit suchen, um schließlich den Wahrheitsanspruch des Christentums wie den anderer Religionen zu entfalten.¹⁶ Dabei gilt es die Problematik der Patchwork-Religiosität ebenso in den Unterricht einzubringen wie die notwendige eigene Positionierung. Dafür nun scheint mir Paulus im evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I ein idealer Gesprächspartner zu sein: Der als Jude geborene ehemalige Christenverfolger und Heidenmissionar Paulus lebt und wirkt in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, in der Patchwork-Religionen und polytheistische Entwürfe allgegenwärtig sind. Als bekehrter Christusgläubiger steht er zwischen dem monotheistischen Judentum, dem Polytheismus in hellenistisch-römischer Ausprägung und der Vielfalt von Privat- und Mysterienkulten, die in der Regel nicht exklusiv sind. Inmitten dieser Pluralität bildet Paulus eine religiöse Identität aus, indem er das Evangelium von Jesus als dem Christus deutlich gegenüber seiner Umwelt abgrenzt (Röm 1-3; 1. Kor 1,20-25; vgl. Apg 17). Diese Identitätssuche mit ihren Chancen und Gefahren sowie die Frage nach der Rolle des entstehenden Christusglaubens in der damaligen Gesellschaft sind es wert, auf die Probleme unserer Zeit bezogen zu werden. Denn seine Abkehr vom Judentum und seine Bekehrung sind nicht nur deshalb bedenkenswert, weil damit eine neue Sicht auf das Verhältnis zwischen Gott und Mensch verbunden ist (worin sich nahezu alle angebotenen Unterrichtsmaterialien erschöpfen), sondern weil hier ein „Gründervater“ fundamentale Fragen seines Glaubens anspricht und schließlich über seine neue Haltung zur Herkunftsreligion Auskunft gibt. Im Blick auf paulinische Texte wie 1. Thess 1-2; 1. Kor 8-10; Gal 4 lässt sich das Neben- und Gegeneinander der Religionen erarbeiten. Zudem halte ich es für wichtig, die Abgrenzungsbemühungen des Paulus gegenüber dem Judentum zum Unterrichtsgegenstand werden zu lassen, weil hier ein Zugang zur schwierigen Geschichte der christlich-jüdischen Konflikte ermöglicht wird. Es ist m.E. unvermeidbar, die problematischen Passagen der paulinischen Texte auszulassen, da an ihnen gezeigt werden kann, wie Christinnen und Christen im 21. Jahrhundert verantwortlich mit ihren biblischen Texten umgehen sollten – auf keinen Fall im biblizistischen Sinne.

Es lohnt sich, in den Paulusbriefen Spuren der Identitätsbildung innerhalb einer religiös pluralen Welt zu suchen und den Apostel so als Impulsgeber für gegenwärtige Fragen nach religiösen Wahrheiten zu verstehen. Dabei kann es auch sinnvoll sein, die paulinische Bewertung heidnischer Religiosität als Götzendienst in den Blick zu nehmen: Heiden, so argumentiert Paulus, halten leblose Kult-

bilder für Orte göttlicher Gegenwart und Macht (z.B. 1. Kor 12,2; 1. Thess 1,8-10), und darüber hinaus lehnen sie die Christusverkündigung ab. Es stellt sich also in diesem Zusammenhang die Frage nach dem lebendigen Gott und damit nach der Wirkmächtigkeit des Göttlichen in der Welt. Dieses wiederum ist einer der Aspekte religiösen Nachdenkens, der Jugendliche in hohem Maße interessiert. Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass para-religiöse Glaubensformen, etwa der Glaube an Schicksal, Sterne und ihre Konstellationen, an unerklärliche Phänomene oder gute und böse Geister, unter Jugendlichen weit verbreitet sind – 58 Prozent schreiben einem dieser Phänomene Einfluss auf ihr Leben zu, worin sich „ein Ausweichen auf einen Ersatz für Elemente der kirchennahen Religiosität“ ausdrückt.¹⁷

Wie sich eine religiöse Gruppe in ihrer Lebensführung konkret von anderen abgrenzt, lehrt die Auseinandersetzung um das Götzenopferfleisch in Korinth (1. Kor 8,1-11,1). An diesem sehr praktischen Beispiel des religiösen Alltagsgeschehens kann anschaulich herausgearbeitet werden, wie das frühe Christentum zum hellenistisch-römischen Opferwesen steht und wie sich die junge Gemeinde von der religiösen Umwelt abgrenzt. Die Diskussion innerhalb der Gemeinde von Korinth und die paulinische Reaktion darauf signalisiert die ganze Problematik. Für Paulus war eine Teilnahme an öffentlichen Kultfesten oder Kultmahlzeiten vollkommen indiskutabel, ebenso das Annehmen einer Einladung in das so genannte „Götzenhaus“ (1. Kor 8,10); schwieriger zu beurteilen hingegen war das Einkaufen von Fleisch im antiken Fleischmarkt. Weil Paulus der Gemeinde in Korinth deutlich macht, dass nicht die Substanz des Fleisches das Verhalten eines Christen bestimmt, sondern die Situation, in die sich der Christ begibt um Fleisch zu kaufen oder zu verkosten, empfiehlt der Apostel, sowohl beim Fleischkauf wie auch bei der Einladung in ein Privathaus nicht nach der Herkunft des Fleisches zu fragen. Von dieser Auseinandersetzung ausgehend können Schülerinnen und Schüler unter dem Leitbegriff Nr. 8 „Weltreligionen“ die Abgrenzungsbestrebungen religiöser Gemeinschaften in der modernen westeuropäischen Gesellschaft thematisieren. Insbesondere die sehr alltagsnahe Frage nach Speisegeboten und deren Relevanz bietet Raum für Entdeckungen der Jugendlichen im eigenen Umfeld. Die Christen dabei – wie im 1. Korintherbrief – als eine Minderheitenreligion zu erfahren, die sich abgrenzen muss, um überleben zu können, weitet den Blick für die Wahrnehmung der Abgrenzungsbestrebungen religiöser Minderheiten unserer Zeit.

Gemeinschaft gegen den Individualisierungsschub

Bereits seit Mitte der 1980er Jahre wird der Individualisierungsschub der bundesdeutschen Gesellschaft beschrieben: Menschen werden zu Konstrukteuren ihres Lebens und entwickeln damit auch eine individualisierte Form der Religiosität. Was auf der einen Seite positiv konnotiert ist, weil es aus alten, fest gefügten Ordnungen und Bindungen befreit,

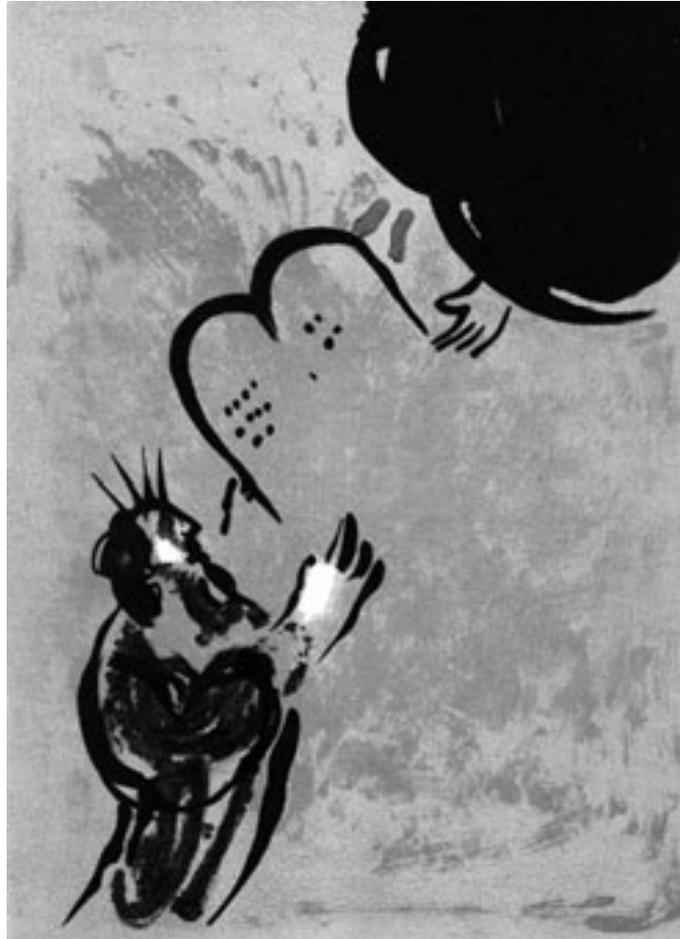
hat eine Kehrseite: Der sich selbst entwerfende Mensch ist auf sich gestellt, erwartet Hilfe nur von sich selbst und verliert stabile Zugehörigkeiten. Zudem muss er einen hohen Aufwand an Selbstreflexion betreiben, und er erlebt immer wieder Verunsicherungen und Ohnmachtsgefühle. In dieser Situation suchen Menschen entweder nach tragenden Beziehungen und wirklicher Beheimatung – besonders im religiösen Sinn – oder aber sie distanzieren sich zunehmend von allen möglichen Formen des Glaubens.

Diese Suche gilt es auch im Religionsunterricht aufzunehmen und ernst zu nehmen, indem Jugendliche bei ihrer je eigenen Suche begleitet werden. Sie brauchen dafür authentische Lehrerinnen und Lehrer, die ihnen Traditionen subjektiv aufzuschließen helfen und damit religiöse Sprachfähigkeit anbahnen. Dabei ist auch die Rolle von Vorbildern für Glauben und Leben zu bedenken, freilich nicht so, dass eine biblische Gestalt wie Paulus als Identifikationsfigur dargestellt wird, der es nachzueifern gilt.¹⁸ Vielmehr sollte das Verhältnis von Gemeindegründer und Gemeindegliedern erfahrbar gemacht werden: Paulus nimmt, was sich unter anderem in der Eltern-Kind-Metaphorik (z.B. in 1. Thess 2) zeigt, im Gegenüber zu den Adressaten der von ihm gegründeten Gemeinden ganz bewusst die Rolle des Gründers ein. Er versteht sich als Autorität, die eine einzigartige Bedeutung für die Adressaten seiner Briefe hat: sein Rat ist zu suchen und zu befolgen und seinem Vorbild gilt es nachzuleben. Zwar bezeichnet er die Christinnen und Christen auch als Geschwister, doch impliziert diese Anrede nicht Gleichheit, sondern Zusammengehörigkeit. Das Evangelium kann in der Sicht des Paulus folglich nur persönlich kommuniziert werden. Oder anders gesagt: Die Bindung an eine ganz bestimmte Person erst führt Menschen an das Evangelium heran. Dieses unterrichtlich zu erarbeiten und kritisch zu hinterfragen, halte ich zur Bewusstmachung der Rolle von Vorbildern für die heranwachsende Generation für weiterführend. Zweifellos dienen Vorbilder auch heutigen Jugendlichen nach wie vor der Orientierung und Identitätsfindung, allerdings werden sie in unserer Zeit weniger aus dem politischen oder religiösen Bereich gewählt als vielmehr aus dem familiären Nahbereich und den Medien.

Doch erschöpft sich die von Paulus entworfene christliche Religiosität nicht in der Bindung des einzelnen an eine bestimmte Person, sondern zählt zu ihren Fundamenten auch die Erfahrung der Gemeinschaft. Der Glaube an Jesus als den Christus führt zur Gemeinschaft der vielen in der Einheit des eines Herrn, einen Gottes und einen Geistes (1. Kor 12; Röm 12). Innerhalb dieser Gemeinschaft gilt es sich auf gemeinsame Grundlagen zu verständigen und daran mitzuwirken, dass das Miteinander bewahrt und entwickelt wird. Dieses im Religionsunterricht erlebbar zu machen, ist ein Beitrag zur Problematisierung des Individualisierungstrends unserer Gesellschaft und damit zugleich ein Einstieg in die Bearbeitung der Patchwork-Religiosität.¹⁹

Wege auf der Karriereleiter?

Ertragreiche Diskussionen über das moderne Streben nach möglichst glanzvollen Karrieren, die in hohen Positionen enden, könnten durch die Erarbeitung der Verwendung des Bischof-Titels am Beginn des Philipperbriefes entstehen. Anhand von antiken lateinischen Inschriften aus Philippi,



Marc Chagall, *Mose empfängt die Gesetzestafeln, La Bible*, Paris 1956, Mourlot 123
© VG Bild-Kunst, Bonn 2008

also durch einen dezidiert archäologisch-philologischen Zugang, können die Schülerinnen und Schüler selbst herausfinden, dass die Einwohner der Stadt Philippi zur Zeit der frühen Christen ganz besonders darauf bedacht waren, ihre Funktionsträger mit klangvollen Titeln zu bezeichnen. In Anlehnung an kommunale Ämter wurden auch die Funktionäre von Kultvereinen in Philippi mit klangvollen Titeln belegt, was selbst in der antiken römischen Welt seines gleichen sucht. Verwiesen sei hier nur auf den „Ädil“ der Silvanusverehrer und die „Prokuratoren“ der Verehrer des Thrakischen Reiters.²⁰ Phil 1,1 mit seiner viel diskutierten Erwähnung von „Bischöfen“ verdeutlicht, dass dieses Streben nach Titeln auch vor den frühen Christen nicht Halt machte. Im Religionsunterricht kann unter dem Leitbegriff 7 „Kirche und Kirchen“ von diesem Phänomen ausgehend die Frage nach dem Aufbau der frühesten christlichen Gemeinden erarbeitet werden – die Ämterproblematik überhaupt sowie die Hierarchisierung. Schülerinnen und Schü-

ler können auf diese Weise ins Gespräch darüber kommen, wie in der Gegenwart Gemeinschaften konstituiert werden und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit sie dauerhaft bestehen. Hier kann auf die Gruppenbildung von Jugendlichen ebenso eingegangen werden wie das Karrierestreben innerhalb unserer Gesellschaft problematisiert werden kann. Dazu ist es sinnvoll, die Erörterungen des Paulus in 1. Kor 12 und Röm 12 einzubeziehen und zugleich die Pluralität der antiken Religiosität zu thematisieren. Am Beispiel Philippi – dem Nebeneinander von staatlich geförderten und privaten Gottheiten – können Lernende sehr plastisch erfahren, wie die antike religiöse Welt aufgebaut war, in der das Christentum Fuß fasste, um schließlich drei Jahrhunderte später zur Staatsreligion zu werden.

Fankult und Gottesverehrung

In engem Zusammenhang mit den paulinischen Ausführungen zur geforderten Abkehr von den stummen Götzen zu dem einzig lebendigen Gott (1. Kor 12,2-6; 1. Thess 1,9-10) steht die Episode von Paulus und Barnabas in Lystra nach der Apostelgeschichte des Lukas (Apg 14,8-18). Sie veranschaulicht erzählerisch die Position, die Paulus in seinen Briefen einnimmt und ist damit – insbesondere in unteren Klassenstufen – als biblische Grundlage geeignet. Hier wird beispielhaft die Auseinandersetzung der frühchristlichen Missionare mit der hellenistisch-römischen Götterwelt beschrieben, im Fokus steht dabei die Vergöttlichung herausragender Menschen. Aufgrund der Wundertat des Paulus hält die Bevölkerung Lystras die Missionare für die Mensch Gewordenen Götter Zeus und Hermes, was diese unter anderem durch die Bezugnahme auf die Schöpfertätigkeit des lebendigen Gottes scharf zurückweisen. Dass Menschen nach christlichem Verständnis keine Götter sein können, lässt sich anhand dieser Perikope im Religionsunterricht unter dem Leitbegriff 2 „Gott“ erlebnisorientiert herausarbeiten. Die Transfermöglichkeiten in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sind zahlreich, es kann zum Beispiel auf die moderne Vergöttlichung von Sportlern oder Musikern eingegangen werden. Dabei bietet der biblische Text Anlass, den „Star-Kult“ unserer Zeit nicht nur aus der Sicht der Jugendlichen und damit der Fans-Perspektive zu betrachten, sondern auch aus dem Blickwinkel der vergötterten Menschen. Im Religionsunterricht ist dann die Gefahr der Selbstüberschätzung ebenso herauszuarbeiten wie die kategoriale Unterscheidung zwischen der Begeisterung für Stars und der Verehrung Gottes, freilich ohne den Jugendlichen die positiven Aspekte des Fan-Daseins zu verübeln.

Aussichten

Neue Wege müssen m.E. nicht im Hinblick auf eine etwaige Korrektur der Lernfelder, Leitbegriffe oder Leitthemen des Unterrichts in der Sekundarstufe I beschränkt werden, wohl aber bezüglich der konkreten Inhalte. Zweifellos sind die Stoffe, welche die Autorinnen und Autoren der Rahmenrichtlinien und Curricularen Vorgaben benennen, rich-

tungswesend für Fachkonferenzen sowie die Unterrichtsvorbereitung einzelner Lehrerinnen und Lehrer. Diese aber räumen der Auseinandersetzung mit dem Apostel Paulus zu wenig Platz ein. Nicht zuletzt die Analyse ausgewählter Schulbücher hat das bestätigt. Paulus, dafür plädiere ich an dieser Stelle, sollte Teil des Spiralcurriculums werden, freilich ohne zu einem Referenten für alle theologischen Erörterungen zu werden. Am Ende der Sekundarstufe I sollten die Schülerinnen und Schüler allerdings ein klar umrissenes Bild des Apostels und seines theologischen Denkens vor Augen haben, das sukzessive entwickelt worden ist und dass für die Deutung der Gegenwart in religiösen Fragen evident ist.

Der Seitenblick auf die Inhalte des Faches Geschichte in Klasse 5 / 6 lässt es als sinnvoll erscheinen, bereits in der 6. Klasse und nicht erst in Klasse 7 oder 8 eine einführende Unterrichtseinheit zur Biografie des Paulus und seiner Missionstätigkeit durchzuführen, schließlich werden dort die Grundlagen für das Verstehen der antiken hellenistisch-römischen Welt erarbeitet, und Synergieeffekte zwischen den Fächern können sich einstellen. In den folgenden vier Jahrgangsstufen gilt es dann, das paulinische Denken und seine Theologie nach und nach erfahrbar zu machen, indem – wie oben beschrieben – Themen und Argumentationsmuster des Apostels auf gegenwärtige Fragen bezogen werden. Nur so kann der frühchristliche Theologe tatsächlich verstanden werden. Innerhalb der weiteren Schullaufbahn in der Oberstufe lässt sich dann auf diese Grundlagen auch in Lebens- und Glaubensfragen zurückgreifen. Dabei ist es m.E. angeraten, paulinische Briefe nicht nur eklektisch heranzuziehen, sondern die Schülerinnen und Schüler auch einen Gesamteindruck erarbeiten zu lassen. Durch eine Gegenüberstellung der Briefe und der Apostelgeschichte kann zudem auf plausible Weise die Quellenproblematik neutestamentlicher Schriften erörtert werden, und es bietet sich die Möglichkeit der Erschließung der neutestamentlichen Briefliteratur. Das ist für den Religionsunterricht recht ungewöhnlich, aber wegen der vorherrschenden Fixierung auf Evangelientexte sinnvoll.

Dr. Joachim Jeska ist Pastor der ev.-luth. Kirchengemeinde St. Urban Klein Ilsede und unterrichtet am Ratsgymnasium Peine.

Anmerkungen

- 1 Die nachstehenden Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I an niedersächsischen Gymnasien (Klassen 5-10), weil der Autor hier selbst unterrichtet.
- 2 Rosalinde Hagendorn, in: Schori, Kurt: Wovon wir leben, Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, Zürich 2/2001, S. 1.
- 3 Vgl. dazu die Äußerungen von Boris Meltzow, der eine Unterrichtseinheit für das Paulus Online Spiel der EKD erarbeitet hat (<http://www.lehrer-online.de/paulus-online.php>, Stand: 7/2008).
- 4 Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Schuljahrgänge 7-10, Evangelischer Religionsunterricht, Hannover 2003; Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Curriculare Vorgaben für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5 / 6, Evangelischer Religionsunterricht, Hannover 2004.

- 5 Eine detaillierte Analyse der aufgeführten Unterrichtswerke findet sich in Jeska, Joachim: Paulus verorten, verstehen und verinnerlichen, in: ders. / Bienert, David / Witulski, Thomas (Hg.): Paulus und die antike Welt, FRLANT 222, Göttingen 2008, S. 210-229, dort S. 214-216.
- 6 Baur, Katja u.a.: Kursbuch Religion 2000, Bd. 1, Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, hg. v. Kraft, Gerhard u.a., Stuttgart / Frankfurt am Main 1997 (Neubearbeitung 2005); Bd. 2 von Heidrun Dierk u.a. 1998 (Neubearbeitung 2005); Bd. 3 von Heidrun Dierk u.a. 1999.
- 7 Baumann, Ulrike u.a.: Religionsbuch 5/6, hg. v. dies. / Wermke, Michael, Berlin 2001; Bd. 2 erschien 2001 und Bd. 3 erschien 2002.
- 8 Baden-Schirmer, Sigrid u.a.: Religion entdecken – verstehen – gestalten. 5./6. Schuljahr, hg. v. Koretzki, Gerd-Rüdiger / Tammes, Rudolf, Göttingen 2000; Bd. 2 von Ulrike von Fritschen u.a. 2001; Bd. 3 von Hans-Günter Gerhold u.a. 2002.
- 9 Eine Lücke versucht Fischer, Hartmut: Stundenblätter Paulus. Sekundarstufe I, Stuttgart/Dresden 1993 zu schließen, indem er eine 15stündige Unterrichtseinheit zum Apostel vorlegt, doch lässt sich auch dort eine auf die Biografie fokussierte Herangehensweise erkennen, die Paulus vor allem als „Paradigma für die Behandlung kirchengeschichtlicher Themen“ begreift (a.a.O., S. 7).
- 10 Z.B. bei der Interpretation von Röm 3 und 7, Gal 3, 1. Kor 15 oder 2. Kor 5 (vgl. Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Evangelische Religionslehre, Gymnasiale Oberstufe, Hannover 1985).
- 11 Derartige Zugänge zur Bibel kritisiert Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, S. 253 und 295 zu Recht.
- 12 Eine solche konstatiert z.B. Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen/Basel 2004, S. 255, indem er darauf verweist, dass „der momentane Bedarf“ mehr über Gültigkeiten bestimmt als die Tradition.
- 13 In zwei Tagungen für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema „Paulus im Religionsunterricht“ am Religionspädagogischen Institut Loccum in den Jahren 2005 und 2006 habe ich gemeinsam mit Dietmar Peter Wege zu zeigen versucht, etwa einen erfahrungsorientierten Zugang zum wachsenden Weizenkorn als einem Bild für die Auferstehung (1. Kor 15,35-44). Vgl. auch den bibliodramatischen Zugang zum „Dramatiker“ Paulus von Baldermann, Ingo: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, S. 185-194.
- 14 Zu verweisen ist z.B. auf die differenzierte Beschreibung von Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität, in: ders. u.a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 1, Gütersloh/Freiburg i.B. 2002, S. 17-50.
- 15 Hurrelmann, Klaus u.a.: Eine pragmatische Generation unter Druck – Einführung in die Shell Jugendstudie 2006, in: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt am Main 2006, S. 31-48, dort S. 43.
- 16 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Englert, Rudolf, u.a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 1, Gütersloh/Freiburg i.B. 2002, S. 51-85.
- 17 Gensicke, Thomas: Jugend und Religiosität, in: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt am Main 2006, S. 203-239, dort S. 212f., der allerdings darauf hinweist, dass es auch eine große Gruppe von Menschen gibt, die diese Ausweichbewegung nicht vollziehen, da sie zu allen Formen des Glaubens in deutlicher Distanz stehen (S. 214).
- 18 Eine solche Funktionalisierung biblischer Personen ist aus didaktischen und hermeneutischen Gründen fragwürdig (vgl. Berg, Horst-Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München/Stuttgart, 3. Aufl. 2003, S. 33).
- 19 Erschöpft sich die unterrichtliche Erarbeitung von 1. Kor 12 und Röm 12 in der Debatte um die Gleichwertigkeit aller Gemeindeglieder, wird diese Chance ausgelassen.
- 20 Das hat Pilhofer, Peter: Philippi, Band 1, Die erste christliche Gemeinde Europas, WUNT 87, Tübingen 1995, S. 140-147 überzeugend dargelegt.

Marc Chagall

„Exoduszyklus“ und „Bilder zur Bibel“

Vom 28. Oktober bis 19. Dezember zeigt das RPI Loccum Arbeiten von Marc Chagall aus den Grafikzyklen „La Bible“, „Dessins pour la Bible“ und „The Story of the Exodus“. Der »Pelikan« stellt eine kleine Auswahl der ausgestellt Lithografien vor.

Marc Chagall wurde 1887 in Witebsk (Weißrussland) geboren und siedelte 1910 nach Paris über. Als Ältester von neun Geschwistern wuchs er in einem chassidischen Elternhaus auf, dessen religiöse Grundhaltung seinen Charakter und sein Werk geprägt haben.

Der Chassidismus ist eine ausgesprochen lebensbejahende Bewegung des Judentums, in der die Erfahrbarkeit des Göttlichen und die Freude an Gottes Wort und Gesetz im Vordergrund steht. Die Begeisterung, die den Menschen angesichts der wohlgemeinten Weisungen Gottes erfasst, ist die Quelle der Liebe und überstrahlt den grauen Alltag. Diese lebensbejahende Grundhaltung ist für Chagall das zentrale Motiv, das sich in all seinen Arbeiten wiederfindet: in der Auswahl der Themen, in der Komposition der Bilder und vor allem in der intensiven Farbgebung.

Besonders in seinen Bibelzyklen lässt Chagall den Betrachter an dieser Freude teilhaben, schenkt ihm neue Begegnungen mit den Geschichten und Gestalten der Bibel und ermöglicht ihm, Gottes Nähe zu entdecken.

Die beiden Lithografiezyklen „La Bible“ (1956), und „Dessins pour la Bible“ (1960) erschienen im Rahmen der Kunstpublikationsreihe „Verve“, die von dem französischen Verleger Teriade herausgegeben wurden. Die Lithografiefolge „The Story of the Exodus“ (1966) wurde 1966 von Leon Amiel (Paris/New-York) herausgegeben. Sie ist der vierte Zyklus Chagalls zum Thema „Bibel“. In ihr griff der Maler die Kompositionen und Motive seines (dritten) Radierzyklus „La Bible“ (1956) auf.

Chagall starb am 28. März 1985 im Alter von 97 Jahren in Saint-Paul de Vence.

Dass das RPI Loccum Arbeiten eines der wohl bedeutendsten Maler des 20. Jahrhunderts zeigen kann, ist Frau Christa Kraemer, Konventualin im Stift Neuenwalde, zu verdanken, die dem RPI ihre umfangreiche Sammlung von Farblithografien von Marc Chagall zur Verfügung gestellt hat.

Vom Lob der Zitate zum Plädoyer für die Ganzschrift

Didaktische Überlegungen zur Bibellektüre im RU

Von Peter Müller

„Die Bibel ist vielerlei: Sie ist eine Sammlung religiöser Texte aus mehr als einem Jahrtausend; sie ist eine historische Quelle für den antiken Vorderen Orient; sie ist ein kulturgeschichtliches Dokument, das selbst den Charakter eines Kunstwerks hat etc. Für den christlichen Glauben ist die Bibel auch und vor allem die grundlegende Überlieferungsgestalt, durch die die Offenbarung Gottes in Jesus Christus für die Nachgeborenen zugänglich wird.“¹ Und nicht zu vergessen: Die Bibel ist ein Buch. Ein Buch – das bezeichnet nicht lediglich eine vorteilhafte Form zur Aufbewahrung von Geschriebenem. Von den Anfängen christlicher Überlieferung an ist dieses Buch die wesentliche Bezugsgröße christlichen Glaubens und Denkens.

Bücher haben es angesichts der heutigen Veränderungen in der Medienlandschaft nicht leicht. Auf der einen Seite werden das Gutenbergzeitalter und damit die Buchform für tot erklärt und das Vergehen der Lesekultur konstatiert. Auf der anderen Seite bringen die Verlage jedes Jahr eine kaum mehr überschaubare Zahl an Neuerscheinungen auf den Markt. Kein Zweifel kann aber daran bestehen, dass sich durch die neuen Medien, insbesondere durch Fernsehen und Internet, unser Verhältnis zur Welt, zum Wissen, zur Tradition und damit auch zum Buch wandelt. Wissen wird portioniert und durch „Links“ erschlossen, deren Fülle aber nur den Kundigen wirklich hilfreich ist. Die Prognose lautet: Die Internetnutzung wird das Buchlesen überholen, Buch- und Zeitungslektüre werden insgesamt flüchtiger.² Für Victoria Beckham, Ex-Spice-Girl und gegenwärtig Ehefrau des Fußballers David Beckham, scheint das kein Problem zu sein:

„Victoria Beckham hat noch nie ein Buch gelesen. Das sagte sie im Interview mit dem Magazin ‚Chic‘, aus dem die britische Sonntagszeitung der ‚Sunday Mirror‘ vorab

zitierte. Sie habe einfach keine Zeit, ein Buch zu lesen, sagte die 31-Jährige. Außerdem: ‚Ich höre lieber Musik – obwohl ich gerne Modezeitschriften lese.‘“³

Angesichts solcher Vorbilder hat das Lesen von Büchern keine große Lobby. „Schock deine Eltern. Lies ein Buch!“ warb dementsprechend vor einigen Jahren eine große Buchhandelskette. Natürlich sind auch die neuen Medien und insbesondere das Internet ein anspruchsvolles und hoch komplexes Medium. Aber sie kommen leichter daher und verlangen auf den ersten Blick weniger Eigenaktivität. Bücher dagegen sind anstrengend. Die Religionspädagogik hat selbstverständlich die Zeichen der Zeit erkannt und die Bibel als Buch durch kopierte Arbeitsblätter ersetzt:

„Religion ist, wenn Textblätter verteilt werden. Kopiert aus der Bibel (wenn’s hoch kommt), aus dem SPIEGEL (wenn’s moralisch kommt), aus der Unterrichtshilfe (wenn’s schnell gehen muss), aus dem Kunstband (wenn’s symbolisch wird), aus dem CD-Cover (wenn’s schülerorientiert zugeht), aus der BRAVO (wenn’s peppig wird), aus der Tageszeitung (wenn’s aktuell wird). Kaum auszudenken, was geschehen würde, wenn es unseren Kultusministern ... einfiele, aus Kostengründen alle in den Schulen vorhandenen Kopierer ersatzlos einzuziehen! Meine Prognose: Unser Religionsunterricht wäre damit bis auf weiteres methodisch am Ende. Empirisch scheint ein nicht-Kopierpapier-gestützter Unterricht weder denk- noch machbar.“⁴

Wir grinsen bei der Lektüre dieser Beschreibung von Religionsunterricht und fühlen uns ein wenig ertappt. Denn braucht man die Bibel im Unterricht, muss tatsächlich der Klassensatz oft erst aus dem Lehrerzimmer herbeigeschafft werden. Sehr einladend sehen die Exemplare dann nicht aus, eher zerfranst und verschmutzt. Und außerdem muss man den Schülerinnen und Schülern immer wieder erklä-

ren, wie man Exodus 20 oder Lukas 2,1-20 findet, von den kleinen Propheten ganz abgesehen. Das kopierte Arbeitsblatt macht solche Probleme nicht.

Ein Lob der Zitate

Bekanntlich ist die Bibel ein Buch, das aus etlichen einzelnen Büchern besteht. „In des alten Bundes Schriften merke dir an erster Stell‘ Mose, Josua und Richter, dazu zwei von Samuel“ – so mussten Schülerinnen und Schüler früherer Zeiten die Reihenfolge der biblischen Büchern lernen bis hin zur Offenbarung: „Endlich schließt die Offenbarung das gesamte Bibelbuch. Mensch, gebrauche, was du liesest, dir zum Segen, nicht zum Fluch!“ Wir basteln Mini-Bücherregale aus Streichholzschachteln oder nehmen die entsprechenden Poster der Bibelgesellschaften zu Hilfe. Aber wie existiert die Bibel in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler? Als Arbeitsblatt möglicherweise. Mag sein, sogar als Buch. Wahrscheinlich als dickes und schweres Buch. Man muss sich Mühe geben, um zu verstehen, was da steht. Oft braucht man Experten (Lehrerin und Lehrer), die es erklären.

Dennoch gilt vielen Kindern und Jugendlichen die Bibel wahrscheinlich auch als Buch, das sie zu kennen glauben. Denn die Tatsache, dass die Bibel in Gottesdiensten ausgelegt, im Unterricht behandelt wird und dass man bekannten Bibelversen immer wieder einmal begegnet, erweckt diesen Eindruck. Tatsächlich begegnen Schülerinnen und Schüler im Lauf einer normalen Schullaufbahn mehrfach den Schöpfungsgeschichten, dem blinden Bartimäus, dem verlorenen Schaf, dem ebenso verlorenen Sohn, dem Verletzten und dem Samariter. Über die verschiedenen Klassenstufen hinweg werden etliche Bibeltexte mehrfach behandelt. Das ist durchaus sinnvoll, weil sich die Texte auf verschiedenen Verstehensniveaus verschieden erschließen.

Zugleich verstärkt dies aber die Überzeugung, die wichtigsten Bibeltexte schon einmal gehört zu haben. Und warum sollte man noch einmal lesen, was man schon kennt?

Wahrscheinlich existiert die Bibel in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler auch in Form von Zitaten und Wissensschnipseln: Der gute Hirte, das goldene Kalb, der Sündenbock und (für diejenigen, die im Unterricht besonders gut aufgepasst haben) auch noch Tohuwabohu und die Hände in Unschuld waschen. Verschiedene Bibelzitate gehören zum Weltwissen, nicht zuletzt solche, die in wichtigen und emotional aufgeladenen Situationen zu hören sind („Und ob ich schon wanderte im finsternen Tal, fürchte ich kein Unglück“). Sie werden deshalb auch als bedeutsam erlebt. Konfirmationsprüche bleiben zu einem erstaunlich hohen Prozentsatz im Gedächtnis.⁵ „Die Hochschätzung des Denkpruchs“ stellt demnach einen Sachverhalt dar, „in dem sich die bibelorientierte Volkskirchlichkeit besonders deutlich spiegelt.“⁶ Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob der Rolle des Bibelzitates nicht mehr Aufmerk-

samkeit gewidmet werden sollte. „Bibelzitat“ soll dabei verstanden werden im Sinne des kurzen, prägnant formulierten, leicht zu behaltenden Textes, der wichtige Gedanken der biblischen Überlieferung anspricht. „Als eine Aufgabe der heutigen ‚Schriftgelehrten‘, der Theologen sowohl als auch der intensiven Leser und Leserinnen in gemeind-



Marc Chagall, *Der brennende Dornbusch*, Paris/New York 1966, Mourlot 447
© VG Bild-Kunst, Bonn 2008

lichen Kreisen, sehe ich es an, aus dem Schatz der Texte diejenigen herauszufinden, zusammen zu stellen und möglicherweise auch neu zu formulieren, die Menschen heute ansprechen – und dies theologisch verantwortet, möglichst wenig orakelhaft, aber offen für gegenwärtige Fragen.“⁷ Wenn es stimmt, dass „der Verlust der Bibelkenntnis ... den Protestantismus an entscheidender Stelle schwächt“⁸, und wenn es weiterhin stimmt, dass selbst mehr oder weniger intensive Bibelleser und Bibelleserinnen sich „dem Dickicht dieses Buches gegenüber hilflos“ fühlen⁹, „dann muss dem bewussten Bibelzitat, dem kleinen Abschnitt, der sachbezogenen Sammlung abseits von dem nur innerkirchlich rezipierten Schriftenmaterial mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.“¹⁰

Auf Zusammenhänge achten

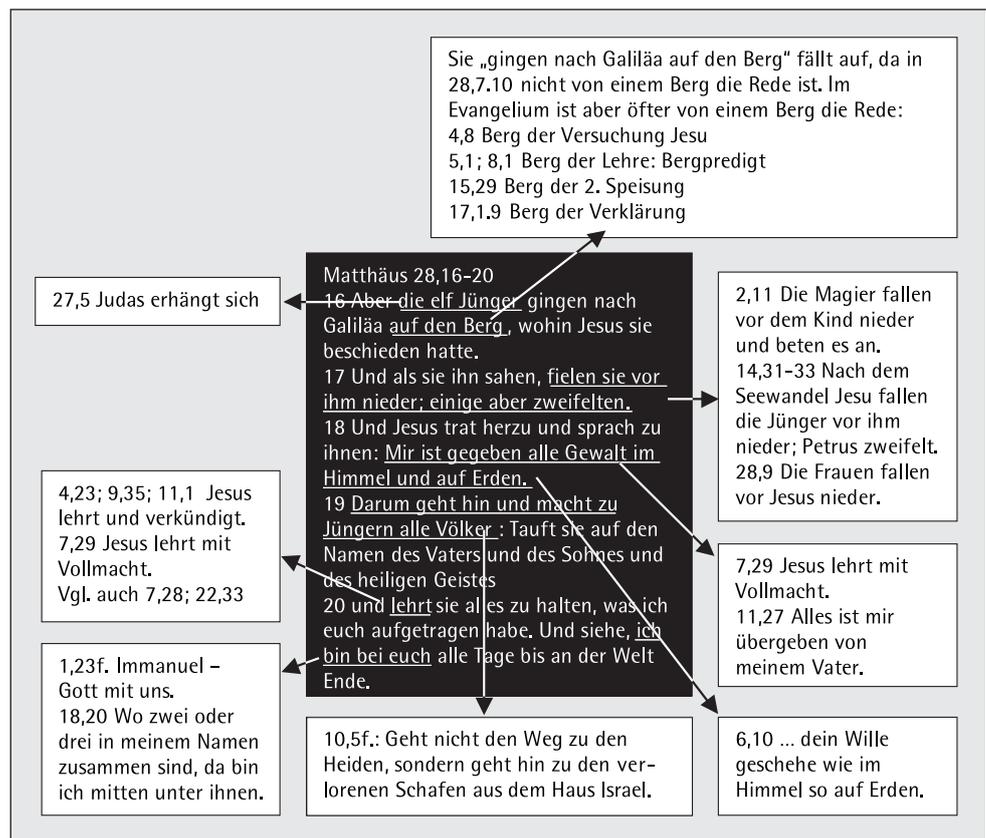
Und jetzt kommt das Gegenteil von dem, was ich gerade geschrieben habe. Denn die Tatsache, dass Bibelkenntnis

bei Schülerinnen und Schülern vornehmlich in Form von Zitaten und Bruchstücken vorhanden ist, kann als bibeldidaktische Zielvorstellung kaum genügen.¹¹ Wohl kann das einzelne Bibelwort eine hohe persönliche Bedeutung gewinnen. Es reicht aber nicht aus, um sich in der Bibel zurechtzufinden, um Querverbindungen und „rote Fäden“ zu erkennen. Auch wird es weder der Bibel als ganzer noch den einzelnen biblischen Schriften gerecht. Zwar verweisen viele biblische Bücher jeweils aufeinander. Dies hebt aber nicht auf, dass sie eigenständige literarische Werke sind mit jeweils eigenen Aussageabsichten.

An den Evangelien des Neuen Testaments kann man das exemplarisch erkennen. Die drei ersten vertreten eine „gemeinsame Sicht“ der Ereignisse um Jesus und werden deshalb Synoptiker genannt. Trotz großer Übereinstimmungen in Aufbau und Inhalt setzen sie jedoch je eigene und charakteristische Akzente. Für Matthäus¹² ist Jesus nicht nur, aber in besonderer Weise ein Redner und Lehrer. Deshalb fasst er die überlieferten Jesusworte in fünf großen Reden zusammen (Mt 5-7.10.13.18.24-25). Und am Schluss des Evangeliums sendet der auferstandene Jesus seine Jünger in alle Welt, damit sie alle Völker zu halten lehren, was er ihnen aufgetragen hat (Mt 28,18-20). Auch für Markus spielt die Lehre Jesu eine wichtige Rolle (vgl. Mk 4,1f.). Aber er zeigt zugleich, dass Jesus als Lehrer seiner Auffassung nach nicht hinreichend beschrieben ist. In der Erzählung von der Sturmstillung (Mk 4,35-41) wird das deutlich: Die Jünger haben gerade (4,1-34) Jesus als Lehrer und Gleichniszähler kennengelernt. Jetzt, in Seenot, klagen sie: „Lehrer¹³, kümmert es dich nicht, dass wir verderben?“ Am Ende des Abschnitts, als Jesus den Sturm auf wunderbare Weise beruhigt hat, fragen sie: „Wer ist dieser, dass Wind und Wellen ihm gehorchen?“ Sie fragen so, weil sie merken, dass Jesus zwar ein Lehrer ist, zugleich aber mehr als ein Lehrer. Und man kann zeigen, dass sich die Frage „Wer ist dieser?“ mit verschiedenen Antwortversuchen durch das ganze Markusevangelium hindurch zieht.¹⁴ Auch Lukas setzt eigene Akzente, beispielsweise in den Gleichnissen vom Verlorenen (Kapitel 15), bei der Zuwendung Jesu zu den Randsiedlern der Gesellschaft oder insgesamt darin, dass er seinem Evangelium ein zweites Werk, die Apostelgeschichte, folgen lässt. Schon in den ersten Versen des Evangeliums

stellt er sich als Geschichtsschreiber vor (1,1-4.5 und dann 2,1f.; 3,1f.23), der die Ereignisse, „die unter uns geschehen sind“, in angemessener Ordnung darstellen will. Wenn man das Johannesevangelium liest, tritt man demgegenüber in eine andere Welt ein, die sich schon im Prolog (Joh 1,1-18) zeigt, wo das Wesen und das Kommen Jesu in die Welt in hymnischer Sprache beschrieben wird. Hier tritt Jesus als derjenige auf, den Gott gesandt hat und der in Werken, Gesprächen und Reden Gott offenbart. Dass die Wunder-taten Jesu im Johannesevangelium (und nur hier) „Zeichen“ genannt werden, bringt einen wesentlichen Aspekt der theologischen Konzeption dieses Evangeliums zur Sprache: Sie weisen darauf hin, dass Jesus von Gott kommt.

Um diesen Sachverhalt und seine Tragweite noch an einem Beispiel zu verdeutlichen, wähle ich den schon genannten Schlussabschnitt des Matthäusevangeliums (Mt 28,16-20). Diese kleine Erzählung ist für das gesamte Evangelium von außerordentlicher Bedeutung. Fast jedes Wort verweist auf frühere Worte und Begebenheiten. Insofern handelt es sich um einen sehr „dichten“ Text mit vielen Querverweisen (vergl. Abb.).



Mt 28,18-20 ist als sogenannter Tauf- oder Missionsbefehl recht bekannt, zumal er häufig im Rahmen der Tauf liturgie verlesen wird. Die vielfältigen Beziehungen innerhalb des Evangeliums zeigen aber, dass wesentliche Aspekte dieses Jesuswortes gar nicht in den Blick kommen, wenn es als isoliertes Zitat verwendet wird. Ich greife nur die „große Inklusion“ heraus, in der Mt 28,20 mit 1,23f. verbunden ist. Mit dem Namen Immanuel (Gott mit uns) in der Geburtsgeschichte wird sozusagen ein „Namensprogramm“ vorgestellt, das am Ende mit „Ich bin bei euch alle

Tage bis an der Welt Ende“ wieder aufgegriffen wird. Beide Abschnitte verweisen aufeinander und rahmen das ganze Evangelium ein.

Der Schlussabschnitt weist auch auf die Gesamtkonzeption dieses Evangeliums im Vergleich mit den beiden anderen Synoptikern hin. Das Markusevangelium endet in 16,8 (das ist der ursprüngliche Markusschluss) mit der Auferstehung. Das Lukasevangelium fügt an die Auferstehung eine Himmelfahrtsgeschichte an, die am Beginn der Apostelgeschichte wieder aufgegriffen wird. Matthäus beendet sein Evangelium weder mit der Auferstehung noch erzählt er eine Himmelfahrt. Warum ist das so? Nach Mt 28,18-20 sollen die Jünger alle Völker lehren, was Jesus ihnen aufgetragen hat. Dabei dient das Handeln Jesu, wie Matthäus es in den Erzählungen entfaltet, und sein Reden vor allem in der Bergpredigt als Maßstab. Mit der Verheißung „Und siehe, ich bin bei euch alle Tage bis an das Ende der Welt“ schließt das Evangelium ab. Am Ende steht demnach der auferstandene Jesus mit seiner Botschaft. Es ist dieselbe Botschaft, wie sie im Evangelium niedergelegt ist. Eine Entrückung oder Himmelfahrt wird nicht erzählt und ist für Matthäus auch nicht notwendig, denn Jesus bleibt ja in seinem Wort und seinem Auftrag bei denen, die sich daran orientieren – bis ans Ende der Welt.¹⁵

Ein Plädoyer für die Lektüre von Ganzschriften

In der nach wie vor wirksamen Tradition einer „biblischen Geschichte“ ist es üblich, einzelne Abschnitte, sogar einzelne Verse aus den vier Evangelien ohne Rücksicht auf die jeweiligen Kontexte miteinander zu kombinieren. Die „sieben Worte Jesu am Kreuz“ sind das vielleicht bekannteste Beispiel, mit dessen Hilfe sich alle charakteristischen Eigenheiten der Passionsgeschichten in den Evangelien eibebnen lassen. Dass dabei, wie einst bei Tatian¹⁶, eine Evangelienharmonie herauskommt, kann man bezweifeln. Eher wird es ein Evangelienmischmasch sein, in dem am Ende nichts zueinander passt. Manche Seiten in Religionsbüchern sehen – zumindest für Schüleraugen – dementsprechend aus; denn die Querverbindungen, die den Autoren bewusst sind, bleiben den Schülerinnen und Schülern meist verschlossen. Ich plädiere deshalb dafür, Ganzschriften im Unterricht zu behandeln.

Dafür gibt es verschiedene Gründe, vor allem einen lernpsychologischen und einen literarischen. David Ausubel, der 1960 die Theorie der sogenannten „advanced organizers“ vorstellte¹⁷, geht davon aus, dass verstehendes und Bedeutung gewinnendes Lesen immer in Kontexten geschieht und eine bestimmte Organisation des Wissens um Bedeutungen und Konzepte herum erfordert. Deshalb plädiert er dafür, den Lernenden vorab einen Überblick über die Inhalte und Ziele des Lernens zu geben. Metaphorisch gesprochen sollen die Schülerinnen und Schüler vor den Einzelheiten das große Bild sehen, auf das hin sie lernen, damit sie Themen und Inhalte zuordnen und Neues mit

bereits erworbenem Wissen verknüpfen können. Im Anschluss an diese Theorie haben sich verschiedene Formen der Wissensorganisation entwickelt. Die bekannteste ist die Mindmap-Methode. Überträgt man diese Erkenntnisse auf die Organisation von biblischem Wissen, liegt auf der Hand, dass sich die Kenntnis von Details und die Fähigkeit, sie in einen größeren Rahmen einzuordnen, gegenseitig bedingen. So gesehen geht es darum, Wissensstrukturen aufzubauen, mit deren Hilfe die Komplexität der biblischen Überlieferung reduziert, ein biblisches Rahmenwissen aufgebaut werden kann und Einordnungshilfen für



Marc Chagall, *Mose herabschauend, La Bible*, Paris 1956, Mourlot 126
© VG Bild-Kunst, Bonn 2008

neue biblische Aussagen entstehen. Eine solche Struktur war beispielsweise das Konzept der Heilsgeschichte, in das man von der Schöpfung und dem Sündenfall bis zur endzeitlichen Erlösung alle biblischen Aussagen einordnen konnte. Solche „Superstrukturen“ sind uns heute eher suspekt, weil sie die Besonderheiten der einzelnen biblischen Autoren sehr stark nivellieren. Hier kommt nun das literarische Argument ins Spiel. Die Bücher der Bibel sind eigenständige Werke. Zwar sind sie im Kanon des Alten und Neuen Testaments zusammengefasst und innerhalb dieses Rahmens aufeinander bezogen.¹⁸ Gleichwohl haben sie ein jeweils eigenes literarisches Profil. Dem Spannungsbogen, den Markus von der Taufe Jesu in 1,9-11 oder dem Tötungsbeschluss seiner Gegner in 3,6 bis hin zu Kreuzigung und Auferstehung spannt, kommt man mit Einzelver-

sen nicht auf die Spur. Einen solchen Spannungsbogen zu verfolgen hilft im Gegenteil dazu, einzelne Verse und Abschnitte einzuordnen und sie in vergleichbaren Werken wiederzuentdecken. Das gilt nicht nur für die Evangelien, sondern ebenso für prophetische Bücher im Alten Testament oder für die Urgeschichte in Gen 1-11.

Der kritischen Einwände bin ich mir durchaus bewusst. Kann man tatsächlich im Unterricht mit Ganzschriften, etwa dem Markusevangelium, arbeiten? Ist es denkbar, mit Schülerinnen und Schülern, die bisweilen schon bei kurzen Texten Konzentrations- und Verstehensschwierigkeiten haben, einen so relativ langen Text zu behandeln? Oder gar in der Grundschule, also bei Kindern, die das verstehende Lesen erst nach und nach lernen und üben? Können, wenn man ein solches Gewicht auf das Markusevangelium legt, die anderen Evangelien mit ihren wichtigen Texten, etwa die Bergpredigt bei Matthäus oder die verschiedenen Texte über die Geringen und Verachteten bei Lukas, noch zu ihrem Recht kommen? Diese Fragen sind ernst zu nehmen. In ihrem Horizont kann die Forderung nach einer Ganzschriftlektüre präzisiert werden. Ich tue das exemplarisch für das Markusevangelium.

Der „ganze Markus“

Den „ganzen Markus“ im Unterricht zu behandeln heißt nicht notwendigerweise, das gesamte Evangelium kursorisch zu lesen (auch wenn ich das in höheren Klassen der Sekundarstufe I durchaus für möglich halte; die Bücher, die im Fach Deutsch gelesen werden sollen, sind erheblich umfangreicher). Es heißt vielmehr, bei der Auswahl von Einzelabschnitten tendenziell das gesamte Evangelium mit zu berücksichtigen. Man kann das an verschiedenen Sinnlinien des Evangeliums gut zeigen.

Wer bei der Sturmstillung in 4,35-41 auf die Frage nach Jesus stößt (V. 41), wird aufmerksam auf ähnliche Fragen an anderen Stellen. Sie ziehen sich wie ein roter Faden durch das ganze Evangelium hindurch (1,21-28; 4,35-41; 6,1-6; 8,27-33.34-91; 9,2-13; 10,46-52; 14,61f.; 15,39). Ich bin überzeugt davon, dass die Frage „Wer ist Jesus?“ für Markus eine leitende Fragestellung beim Verfassen seines Evangeliums war.

Wer den „blinden Bartimäus“ (10,46-52) behandelt, wird entdecken, dass am Anfang und am Ende dieser Erzählung „der Weg“ vorkommt. Am Anfang sitzt Bartimäus am Weg, am Ende folgt er Jesus auf dem Weg. Darauf aufmerksam geworden kann man nach anderen „Weg-Stellen“ bei Markus suchen – und wird sie vor allem zwischen 8,27 und 10,52 finden. In diesem Mittelteil ist Jesus nicht nur mit seinen Jüngern auf dem Weg von Galiläa nach Jerusalem; auf diesem Weg werden Fragen behandelt, die auch für „den Weg“ der Christen zur Zeit des Markus von Bedeutung waren (z.B. die Fragen nach Ehe, Besitz und dem Umgang mit Kindern in Kapitel 10). Außerdem kann man von Bartimäus aus noch andere Erzählungen entdecken, in denen religiös, gesundheitlich oder altersmäßig Benach-

teiligte von Jesus angesprochen werden (etwa 7,24-30 oder 10,13-16). Von den Reich-Gottes-Gleichnissen in Kapitel 4 ergeben sich Querverbindungen sowohl zu der umfassenden Überschrift in 1,14f.¹⁹ als auch zu der Reaktion der Menge auf Jesu Wunder in 7,37 oder zu Kapitel 13. Solche Verbindungen entdecken zu können setzt voraus, dass das Markusevangelium in einer Bibelausgabe gelesen wird,



Marc Chagall, *Unterdrückung der Hebräer*, Paris/New York 1966, Mourlot 446
© VG Bild-Kunst, Bonn 2008

nicht nur in kleinen Portionen im Religionsbuch oder auf kopierten Arbeitsblättern. Es setzt ebenso ein genaues und langsames Lesen voraus, das auch auf unscheinbare Textsignale achtet. Dass ein solches Lesen geübt werden muss, versteht sich angesichts heutiger Rezeptionsbedingungen von selbst; weil es aber Entdeckungen verspricht, sollte es auch geübt werden. Ich halte es jedenfalls für sinnvoller, an einem Textzusammenhang eigene Entdeckungen machen zu können als bei vielen kleinen Einzeltexten den Überblick zu verlieren. Wer es mit dem „ganzen Markus“ zu tun haben will, wird sich deshalb an Texten orientieren, in denen die Intentionen des Erzählers Markus besonders deutlich zum Vorschein kommen. Dies sind beispielsweise die Abschnitte, die die Frage nach Jesus ausdrücklich thematisieren (besonders 4,35-41; 8,27-30), aber auch die Gleichnisse (4,1-34), bestimmte Wundererzählungen (auf jeden Fall 10,46-52), Abschnitte aus der Passionsgeschichte (Kapitel 14f, dazu kommen verschiedene Hinweise auf das Leiden Jesu schon ab 2,7 und 3,6) und schließlich auch die

Auferstehungsgeschichte in 16,1-8. Es handelt sich zum Teil um sehr geläufige und häufig behandelte Markusperikopen, in jedem Fall aber um Passagen, an denen die Aussageabsichten des ganzen Evangeliums exemplarisch hervortreten. Man kann die Lektüre dieser Abschnitte als in sich abgerundete, kleine Einheiten konzipieren; sie verweisen aber aufeinander und können deshalb auch als Gesamtentwurf Verwendung finden, der dann einen bereits recht umfassenden Überblick über das ganze Markusevangelium ermöglicht. Wenn das Markusevangelium als Ganzes gelesen wird, empfiehlt es sich, diese Abschnitte vertieft, zum Beispiel in Stationsarbeit, zu behandeln.

Schließlich beinhaltet die Forderung, den „ganzen Markus“ im Unterricht zu behandeln, auch einen möglichst großen Verzicht auf eine oft unbedachte Harmonisierung der Evangelien. Die Episode von der Sturmstillung ist hierfür ein Paradebeispiel. In vielen Religionsbüchern wird sie in der Markussfassung (Mk 4,35-41) abgedruckt oder nacherzählt. Im Anschluss daran wird aber nach Matthäus (8,22-27) interpretiert, häufig in Verbindung mit dem bekannten Lied „Ein Schiff, das sich Gemeinde nennt“. Sieht man genauer hin, lässt sich leicht feststellen, dass Matthäus diese Geschichte tatsächlich auf die Frage der Jüngerschaft hin auslegt; insofern wäre das Lied für die Matthäus durchaus angemessen. Nicht angemessen ist es aber bei Markus, denn er hat die Erzählung ganz auf die Christologie hin konzentriert. Unabhängig davon sind natürlich Textvergleiche mit den parallelen Matthäus- und Lukastexten durchaus sinnvoll. Aber der synoptische Vergleich dient ja nicht dazu, die Eigenheiten bestimmter Textes zu verwischen, sondern versucht gerade, sie wahrzunehmen. Wenn also Markusperikopen ausgewählt werden, sind sie nach ihrer eigenen Intention auszulegen und nicht im Sinne einer unreflektierten Evangelienharmonie.

Das Eine tun, aber vor allem das Andere nicht lassen

Das Lob der Zitate und das Plädoyer für die Lektüre von Ganzschriften – passt das zusammen? Ich denke schon, und zwar vor allem dann, wenn man nicht von dem Einen erwartet, was das Andere besser kann. Bibelsprüche und Zitate haben punktuellen Charakter. Sie können bestimmte Situationen beleuchten, Erfahrungen prägnant zusammenfassen, Wünsche und Hoffnungen in einer Weise zum Ausdruck bringen, die mit eigenen Worten oft nicht möglich ist. Sie sind zudem leicht fasslich, begegnen einem immer wieder einmal und haben deshalb hohen Wiedererkennungswert. Es ist gut einen kleinen Schatz an Bibelzitaten zu haben. Warum sollte man nicht ein kleines Buch mit wichtigen Versen aus der Bibel zusammenstellen, als Einzelarbeit oder auch als „gesammeltes Werk“ der Klasse? Oder versuchen, Bibelzitate bestimmten Situationen zuzuordnen (Trauer, Freude, Verliebtsein, Leiden, Leistung, Niederlage usw.). Es kann sehr sinnvoll sein, bei der Behandlung biblischer Texte danach zu fragen, welcher Vers davon behalten werden soll.

Was man von Zitaten aber nicht erwarten sollte, ist, dass sie Zusammenhänge sichtbar machen, einen großen Bogen verdeutlichen oder die Bibel als Buch erschließen. Dazu sind größere Texteinheiten notwendig, bis hin zu Ganzschriften. Sie zu erschließen macht mehr Mühe, bietet aber die Chance, Verknüpfungen zu erkennen, einen Spannungsbogen nachzuempfinden und sich mit einem biblischen Buch auf Entdeckungsreise zu machen. Ich denke, dass man damit auch der Bibel als Buch gerechter wird als durch ein portioniertes Lesen.

Dr. Peter Müller ist Professor für Evangelische Theologie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Anmerkungen

- 1 Härle, Wilfried: Dogmatik, Berlin/New York 2000, S. 28.
- 2 So Heinz Bonfadelli, http://www.lch.ch/bildungschweiz/pdfs/2005/artikel/11/Lesen_14.pdf, am 10.3.06.
- 3 http://www.tagesschau.de/aktuell/meldungen/0,1185,OID4630094_REF1,00.html am 1.3.2006.
- 4 Klie, Thomas: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, in: *Loccumer Pelikan* 3/2006, S. 103-109, hier S. 105.
- 5 Daiber, Karl-Fritz / Lukatis, Ingrid: Bibelfrömmigkeit als Gestalt gelebter Religion (Texte und Arbeiten zur Bibel 6), Bielefeld 1991, S. 94ff.
- 6 Daiber / Lukatis: Bibelfrömmigkeit, S. 195.
- 7 Müller, Peter: „Verstehst du auch, was du liest?“ Lesen und Verstehen im Neuen Testament, Darmstadt 1994, S. 153.
- 8 Honecker, Martin: Kirche ohne Protestanten? Evangelisch in der Zivilgesellschaft, in: *Evangelische Kommentare* 26/1993, S.479-483, hier, S. 481f.
- 9 Ebeling, Gerhard: Wiederentdeckung der Bibel in der Reformation – Verlust der Bibel heute?, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, Beiheft 5/1981, S. 1-19, hier S. 7.
- 10 Müller: Verstehst du auch ..., S. 154.
- 11 Zu diesen Zielvorstellungen und zu den Wegen, auf denen sie erreicht werden können, verweise ich auf meine *Bibel Didaktik*, die voraussichtlich im Jahr 2009 erscheinen wird.
- 12 Die Evangelien sind ursprünglich anonym überliefert. Der Einfachheit halber bezeichne ich sie aber mit den herkömmlichen Verfasseramen.
- 13 In manchen Bibelübersetzungen steht hier „Meister“. Das ist aber eine eindeutig falsche Übersetzung. Im griechischen Text sprechen die Jünger Jesus tatsächlich als Lehrer an.
- 14 In den Büchern „Wer ist dieser? Jesus im Markusevangelium“ (BthSt 27), Neukirchen-Vluyn 1995, und „Mit Markus erzählen. Das Markusevangelium im Religionsunterricht“, Stuttgart 1999, habe ich dies zu zeigen versucht.
- 15 In dem Band „Matthäus. Lesen und Deuten. Kopiervorlagen für den Religionsunterricht ab Klasse 10“, Göttingen 2008, habe ich einen Durchgang durch das Matthäusevangelium vorgelegt.
- 16 Tatian war ein christlicher Apologet im 2. Jahrhundert. Sein bekanntestes Werk ist das „Diatessaron“, eine Evangelienharmonie (entstanden um 170), die sich am Aufbau des Johannesevangeliums orientiert und aus den Synoptikern alles einfügt, was Johannes nicht kennt.
- 17 Ausubel, David P.: The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material, in: *Journal of Educational Psychology* 51/1960, S. 267-272.
- 18 In den verschiedenen Konzepten einer Biblischen Theologie geht es darum, die einzelnen Schriften als Teil eines gemeinsamen Kanons zu verstehen. Dies hebt die Eigenständigkeit der Einzelschriften aber nicht auf.
- 19 In 1,15 ist die Predigt Jesu in einem Satz zusammengefasst: „Die Zeit ist erfüllt und das Reich Gottes ist nah herbeigekommen. Tut Buße und glaubt an das Evangelium.“ Was es mit dem Reich Gottes auf sich hat, wird dann in den Gleichnissen in Kapitel 4 ausgeführt.

Der Koran für Kinder und Erwachsene

Eine Rezension aus christlicher Sicht

Von Melanie Beiner

Lamya Kaddor und Rabeya Müller (Hrsg.)

Der Koran für Kinder und Erwachsene

Übersetzt und erläutert von Lamya Kaddor und Rabeya Müller, mit Ornamenten von Karl Schlamminger,

C.H. Beck-Verlag, München 2008,
ISBN 978-3-406-57222-7,
235 Seiten, 19,90 Euro

„Viele muslimische und nichtmuslimische Leser, die den Koran verstehen wollen, stehen ratlos vor diesem Buch. Was enthalten die einzelnen Suren? Wo findet man Verse zu bestimmten Personen oder Themen? Gerade jüngere Leser sind oft kaum in der Lage, die bekannten Koraninterpretationen und Übersetzungen in deutscher Sprache zu verstehen.“ (S. 225)

Mit diesen Worten beschreiben Lamya Kaddor und Rabeya Müller die Situation, die sie dazu veranlasst hat, einen „Koran für Kinder und Erwachsene“ herauszugeben. Dieses Buch, das mittlerweile in der 2. Auflage erschienen ist, ist also explizit von einem pädagogisch-didaktischen Interesse geleitet: Es soll die Inhalte und Themen des Koran verstehbar machen. Dazu haben die Herausgeberinnen eine keineswegs selbstverständliche Methode gewählt: Die Suren des Koran werden nicht, wie in den gängigen Koran Ausgaben, ihrer Länge nach angeordnet. Stattdessen werden Verse aus den Suren des Korans an Themenkomplexen orientiert zusammengestellt. Daraus sind zwölf (kalligraphisch außerordentlich schöne) Kapitel entstanden, die auf der linken Buchseite den arabischen Text, auf der rechten Seite die deutsche Übersetzung wiedergeben. Die ersten vier Kapitel widmen sich den Aussagen über Gott (1), die Schöpfung (2), die Mitmenschen (3) und die Propheten und Gesandte (4). Die Kapitel 5 bis 9 tragen die im Koran enthaltenen Erzählungen und Aussagen über die im Islam als Propheten und Gesandte verstandenen Gestalten zusammen. Darunter sind Muhammad, Ibrahim (Abraham), Ysuf (Joseph), Musa (Mose) und Isa (Jesus). Kapitel 10 widmet sich vorbildlichen Frauen, Kapitel 11 enthält unter der

Überschrift „Wie wir Gott dienen“ Aussagen zu Formen religiöser Praxis (Gebet, Fasten, Pilgerfahrt) und Kapitel 12 behandelt den Themenkomplex „Paradies und Hölle“. Alle Verse werden mit Sure und Verszahl angegeben, so dass es leicht möglich ist, sie an ihrem originalen Ort wieder zu finden. Jedes Kapitel schließt mit einer kurzen Erläuterung der Autorinnen, die das jeweilige Thema und ihre Bedeutung im Islam zusammenfasst. Darin werden auch immer wieder Bezüge zum Judentum und Christentum hergestellt.

Schließlich sind in die Kommentarabschnitte Bilder aus der Miniaturmalerei eingefügt, die einen Einblick in die darstellende Kunst der islamischen Tradition geben.

Der Textauswahl und den Kommentaren ist anzumerken, dass es Kaddor und Müller um eine sachliche und fundierte, gleichzeitig aber unaufgeregte Darstellung der Inhalte des Korans geht. Mancher mag die so bekannten und gleichzeitig zur Polemik reizenden Themen wie das Kopftuchgebot oder den heiligen Krieg vermissen; gleichwohl ist es legitim und für eine Einführung hilfreich, solche Aussagen des Koran in den Vordergrund zu stellen, die auf die Lebensdienlichkeit dieser Religion zielen und ein Verständnis der religiösen Wurzeln des Islam ermöglichen.

Die in den Kommentaren hergestellten Vergleiche zwischen den Religionen bieten darüber hinaus eine gute Basis für eine interreligiöse Verständigung und ein Verständnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Beides wird benannt und die Sicht des Islam deutlich gemacht, ohne dabei anderes be- oder gar abzuwerten.

Durch die Zusammenstellung der Texte des Koran, die inhaltliche Aufbereitung und die kunstvolle Aufmachung gelingt es Kaddor und Müller, ihre liberale Lesart des Koran und des Islam ebenso zum Ausdruck zu bringen wie ihre Hochachtung und Wertschätzung dieser Religion. Beides schließt sich nicht aus – dies zu vermitteln ist eine wichtige religionspädagogische Aufgabe. Der Koran für Kinder und Erwachsene ist dafür eine große Hilfe und eine gewinnbringende Lektüre.

Dr. Melanie Beiner ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Vikarsausbildung.

Der Koran für Kinder und Erwachsene

Eine Rezension aus islamischer Sicht

Von Sebiha Ablak

Seit Kurzem ist ein „Koran für Kinder und Erwachsene“ von Kaddor und Müller auf dem Markt. Positiv fällt auf, dass die Verfasserinnen gewisse Verse neu übersetzt¹ und neu sortiert haben. Auf diese Weise erhält die zusammengesetzte Lektüre einen systematischen Aufbau, den der Koran selbst nicht hat. Die getroffene Auswahl enthält nur Verse, bei denen wenig Widerspruch aus der nicht islamischen Gesellschaft zu erwarten ist. Gesellschaftspolitisch ist dieses Verhalten wenig hilfreich. Erwähnt werden vor allem Verse aus der ersten Phase des Propheten. Dagegen werden die Teile des Korans mit detaillierten Anweisungen und Vorschriften aus der Zeit des Propheten in Medina ausklammert.

Ziel der Autorinnen ist es, den Zugang zum Koran zu erleichtern und aufklärerisch² zu wirken. „Aufklärerisch wirken“ kann man jedoch nur, wenn man schwer verständliche Verse historisch auslegt. Stattdessen haben die Autorinnen nur die unkritischen Verse des Korans zusammengefasst. Bei dieser Zusammenfassung ist es ihnen leider nicht gelungen, eine pädagogisch vermittelbare oder theologisch reflektierte Lektüre daraus zu machen. Diese Feststellung wird durch das Zitat aus Sure 2, 213 (S. 55) bestätigt, wonach „Gott leitet, wen er will, auf einen geraden Weg.“ Demnach wird Gott ein gewisses willkürliches Handeln unterstellt, was Kindern kaum vermittelt werden kann.

Statt Geschichten und Erzählungen, die man hätte auch woanders nachlesen können, breiten Raum zu geben, wäre es sinnvoll gewesen, gewisse Verse des Korans vorzustellen und zeitgemäß auszulegen. So ist es unerlässlich, Verse und Vorschriften, die z.B. die Frauen und ihren Status betreffen, historisch-kritisch auszulegen. Darauf eingehend erklärt Kaddor in einem Interview,³ Sharia, Jihad und Schleier seien nebensächlich, weil nur Gott und sein Wirken im Zentrum des Islam stünden. Richtig. Es ist jedoch unredlich zu behaupten, dass Schulkinder keine Fragen stellen. Gerade Schulkinder, stellen ständig bestimmte Fragen, weil sie von ihren andersgläubigen Mitschülern dazu veranlasst werden. So wollen die Grundschul Kinder, die ich unterrichtete, wissen, wer z.B. Khadija oder Aisha waren. Wie sich der Prophet Muhammad zu seinen Frauen verhalten habe? Ob der Prophet seine Frauen gut behandelte? Warum wir Muslime Schleier tragen? Warum wir kein Schweinefleisch essen dürfen? Diese wenigen Fragen verdeutlichen beispielhaft, dass dringender pädagogischer Bedarf besteht,

bestimmte Verse des Korans vorzustellen. Wenn also die Autorinnen Frauen als Vorbilder preisen, dabei aber auf Frauen aus der vorislamischen Zeit verweisen, erhebt sich die Frage, warum sie dann die Frauen des Propheten ausklammert haben.

Wenn also Kaddor im ZDF-Forum erklärt (2.5.08), „der Koran ist zeitbedingt“, weshalb lehnt sie es ab, ihn historisch auszulegen. Dies, so sagt sie, sei Aufgabe von Theologen, also der männlichen Ulemas. Es entsteht der Eindruck, dass die Autorinnen sich gerade um die Fragen drücken, bei denen die notwendige Aufklärungsarbeit zu leisten wäre. Auch die Erklärungen zum Bilderverbot (S. 227) sind fachlich unzutreffend, weil nicht der ganze Islam ein Bilderverbot kennt. So kennen die Schiiten und Aleviten kein Bilderverbot; wohl aber der sunnitische Islam. Insofern liegt den Autorinnen eine gewisse Unkenntnis vor, wenn sie behaupten, in früheren Zeiten sei das Bilderverbot im Islam anders gehandhabt worden als in der Gegenwart. Ohnehin ist die Lektüre ohne gewisse historische Vorkenntnisse oder ein entsprechendes Glossar für Kinder nur bedingt verständlich.

Das Buch soll der verbreiteten Unkenntnis von Kindern und Jugendlichen entgegenwirken (S. 225). Diese Unkenntnis wird geradezu verstärkt, wenn man die Teile des Korans nicht berücksichtigt, die aktuelle politische Konsequenzen haben. Wer auch immer durch die Lektüre dieses Buches angespornt werden mag, im Koran zu lesen, wird bei weitergehendem Studium seine Erkenntnisse zum Teil korrigieren müssen, oder gar den Koran zur Seite legen. Hilfreich wäre es also gewesen, gewisse kontroverse Teile des Korans kindgerecht und systematisch vorzustellen. Schulkinder wie Erwachsene werden auch in Zukunft ohne eine vollständige Ausgabe des Korans nicht auskommen.

Sebiha Ablak hat in der Türkei Lehramt für Gymnasien studiert; in Deutschland hat sie Politikwissenschaft mit Auszeichnung abgeschlossen. Frau Ablak hat eine Vollzeitstelle und unterrichtet Islamischen Religionsunterricht an der GS Osterberg in Garbsen bei Hannover.

¹ Es handelt sich nicht wirklich um eine eigenständige Neuübersetzung, sondern nur um Begrifflichkeiten, die den Autorinnen für ihre pädagogischen Intentionen geeignet erscheinen.

² Siehe <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/759660/>

³ Siehe Anm. 2.

Was verbindet das erste Gebot, Tommy Hilfiger und einen Zaun?

Ein Experiment im Unterricht der Sekundarstufe I / II
zum Thema „Zehn Gebote“

Von Dietmar Peter

Dekalog versus Werteverfall?

Häufig werden die Zehn Gebote genannt, wenn öffentlich über einen so genannten Werteverfall geklagt wird. Egoismus und Isolation werden unserer Gesellschaft dann als geheime aber sehr präzise Sozialideale angelastet. Dabei bleibt unklar, woran sich die Verfallsdiagnose festmacht. Auch die Frage, ob die Menschen in früheren Zeiten solidarischer miteinander waren, wird nicht gestellt. Gegenläufige Entwicklungen werden ausgeblendet.

Auch aus anderen Gründen scheint die Forderung, die Zehn Gebote als so genannte Geheimwaffe gegen den Verlust von Werten einzusetzen, fraglich, da sie von falschen Maximen ausgeht. Werte gibt es nicht an sich. Sie sind immer auf ein Handlungsziel bezogen und von dort moralisch zu qualifizieren. Werte werden zwischen Menschen auf dem Hintergrund der Erfahrungen von tradierten Werten und des Diskurses über Werte in kommunikativen Prozessen immer wieder neu ausgehandelt. Damit sind sie das Ergebnis kommunikativen Handelns und nicht dessen Voraussetzung.

Blickt man von hier auf die Zehn Gebote als Unterrichtsgegenstand, so werden ihre Intentionen nur dann überzeugend sein, wenn die Schülerinnen und Schüler sie am Ende eines diskursiven Prozesses als gute Grundlage des Miteinanders akzeptieren und Impulse für die eigene Lebensgestaltung daraus ableiten können. Inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Postulate der Zehn Gebote im Miteinander berücksichtigen, entzieht sich dem Einfluss des Religionsunterrichts. Denn: Nicht allein die Kenntnis

des Dekalogs reicht zur Gestaltung des Miteinanders. Letztlich gilt auch hier: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es. Doch auch schon Paulus wusste: „Das Gute, das ich will, das tue ich nicht; sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich“ (Röm 7, 19). Die Frage, woher die Kraft zu nehmen ist, um sich dieses Problems zu erwehren, liegt allem Handeln voraus.¹

Biblische Bedeutung

Den Dekalog (griech. „zehn Worte“) findet man im Alten Testament in zweifacher Überlieferung (Ex 20, 1-17 und Dtn 5, 6-21). Er kann als die bekannteste und wichtigste unter den zahlreichen Gebotsreihen der Bibel bezeichnet werden.

Nach der biblischen Überlieferung sind die Zehn Gebote auf der Flucht des Volkes Israel aus der Sklaverei in Ägypten entstanden: Am Berg Sinai (Horeb) offenbart sich Gott Mose und den Israeliten unter Rauch, Feuer und Beben.² Mose steigt auf den Berg und erhält dort zwei von Jahwe geschriebene Steintafeln. Mose bleibt 40 Tage und 40 Nächte auf dem Berg und übergibt die Gesetze Jahwes dann dem Volk. Die erste Tafel regelt das Verhältnis des Menschen zu Gott, die zweite Tafel das Verhalten der Menschen untereinander. Historisch ist davon auszugehen, dass die sozialen Lebensregeln der zweiten Tafel zuerst entstanden sind und die Erfahrungen und die Weisheit vieler Generationen spiegeln. So finden sich Einzelgebote bereits vor der Zeit des Mose in Gesetzessammlungen vorderorientalischer Völker wieder. Die Gebote der ersten Tafel ließen sich hingen-

gen auf die Gotteserfahrung am Sinai zurückführen. Beide Steintafeln werden auf den folgenden Wüstenwanderungen in der sog. Bundeslade mitgeführt. Vieles spricht dafür, dass der Kern des Dekalogs tatsächlich auf Mose zurückgeht. Damit würde er auf das 12. oder 13. Jahrhundert v. Chr. zu datieren sein.



Alle Forderungen des Dekalogs leiten sich aus dem Bund mit Jahwe ab. „Ihr habt gesehen, was ich mit den Ägyptern getan habe und wie ich euch getragen habe auf Adlerflügeln und euch zu mir gebracht habe. Werdet ihr nun meiner Stimme gehorchen und meinen Bund halten, so sollt ihr mein Eigentum sein vor allen Völkern“ (Ex 19, 4-5). Tritt der Mensch in den Bund mit Gott ein, wird das Halten der Gebote dankbare Resonanz auf das Befreiungsgeschehen und nicht heteronom auferlegtes Gotteskommando. Hier wird nachvollziehbar, inwieweit der Dekalog eine religiöse Beziehungsstruktur voraussetzt: Jahwes Selbstverpflichtung gegenüber seinem Volk und jedem einzelnen in ihm – „Ich bin der Herr, dein Gott“ (Ex 20,2a) – entspricht die freie Selbstverpflichtung des Menschen gegenüber Gott. Somit ist diese Verbundenheit und Verbindlichkeit seitens der Menschen im Prinzip Dankbarkeit. Unter diesem Stichwort behandelte schon Martin Luther die zehn Gebote in seinem Katechismus.

Bis heute stellt der Dekalog ein Kernstück des jüdischen Glaubens als religiöse Erinnerungskultur dar. Von Jesus wird der Dekalog in seiner Bedeutung bestätigt und durch das Liebesgebot zusammengefasst.³ Somit besteht der Anspruch des Dekalogs auch für den christlichen Glauben.

Die Zehn Gebote im Unterricht der Sek I / II

Die Bedeutung der Zehn Gebote als Thema des Religionsunterrichts ist unstrittig. So sind sie Thema in verschiedenen Jahrgangsstufen. Mit Blick auf die letzten Klassen der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II sollte es darum gehen, die bisher gewonnenen Sichtweisen zur Bedeutung und zu den Intentionen einzelner Gebote zu überprüfen und neue Aspekte zu erschließen. Eine möglichst differenzierte Auseinandersetzung sollte das Ziel des Lernangebots sein.

Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass den Schülerinnen und Schülern der Dekalog bzw. einzelne Gebote aus vorangegangenen Jahrgängen bekannt sein dürften. Allerdings ist das Thema insgesamt nicht besonders attraktiv, denn allein die Formulierung „Du sollst ...“ steht dem entwicklungsbedingten Bestreben der Jugendlichen nach einem „Du darfst...“ massiv entgegen. So wird das Thema von den Schülerinnen und Schülern häufig abgewertet und bereits gefasste Meinungen zu einzelnen Geboten stereotyp wiedergegeben. Auf dieser Grundlage lässt sich das oben formulierte Ziel auf herkömmliche Weise im Unterricht kaum erreichen.

Um die negative Einstellung der Jugendlichen zu durchbrechen, stützt sich die folgende Unterrichtsidee auf das Gedankenspiel eines Experiments und die Methode der Bisoziation⁴. Damit sollen gewohnte Denkroutinen aufgebrochen und der Erschließungshorizont erweitert werden. Methodisch werden hierzu Begriffe, Bilder oder Vorstellungen zweier Bereiche, zwischen denen augenscheinlich kein Berührungspunkt besteht, miteinander verknüpft. Ziel ist es, durch das Zusammenbringen zweier unterschiedlicher „Denk-Dimensionen“, die Weiterentwicklung eines ersten Diskussionsganges zu erreichen. Möglich wird dieses dadurch, dass sich einer ersten thematischen Auseinandersetzung eine zweifache Assoziationsphase anschließt. Hierbei werden Gedanken und Ideen zu einem Thema gesammelt, das möglichst wenige Bezüge zum eigentlichen Thema des Unterrichts hat.⁵ Im abschließenden Durchgang wird versucht, die Ausgangsdiskussion mit den Assoziationen zu verknüpfen und durch neue Aspekte zum Thema zu einer differenzierteren Betrachtung zu gelangen.



Ein Experiment zu den Zehn Geboten – Konkretion

Einleitend wird den Schülerinnen und Schülern erläutert, dass es sich bei dem folgenden Unterricht um ein Experiment handelt. Im Rahmen des Experiments soll versucht werden, zwei durch nichts miteinander verbundene Unterrichtsgegenstände in Beziehung zu setzen. Wichtig ist der Hinweis, dass der Ausgang und das Ergebnis des Unterrichts offen ist und sehr stark von den Ideen und Gedanken der

Schülerinnen und Schüler abhängt. Voraussetzung ist, dass sich alle Schülerinnen und Schüler auf das Experiment einlassen.

Zu Beginn des Experiments wird den Schülern der erste Unterrichtsgegenstand vorgestellt. Dabei soll es sich um ein von den Schülern zu wählendes Gebot aus dem Kanon der zehn Gebote handeln. Spannend könnte es sein, ein Gebot zu wählen, das nicht so häufig Gegenstand des Unterrichts war. Beispielhaft soll es in den folgenden Ausführungen, um das erste Gebot („Ich bin der Herr dein Gott. Du sollst keine anderen Götter neben mir haben.“) gehen.

Nach der Festlegung wird die Frage diskutiert, ob und welche Bedeutung das erste Gebot heute für die Menschen hat oder haben könnte. In einer Diskussion werden verschiedene Aspekte zum Thema herausgearbeitet. Da nicht alle Aspekte im Rahmen des Experiments gleichermaßen berücksichtigt werden können, entscheidet die Klasse, welcher Aspekt besonders wichtig ist bzw. mit welchem Aspekt die Schülerinnen und Schüler weiterarbeiten möchten.

In einer Diskussion zum ersten Gebot stellt sich in einer 10. Realschulklasse die Frage „Was ist uns eigentlich wichtig?“. Ein sich anschließender Gesprächsgang befasst u. a. sich mit den Kultmarken der Bekleidungsindustrie und ihrer Bedeutung für das Selbst. Die Gedanken hierzu fasst ein Schüler in dem Satz „1. Gebot einer Marke: Ich bin Tommy Hilfiger dein Gott, du sollst keine anderen Marken haben neben mir“ zusammen. Der Satz wird in die Mitte der Tafel geschrieben und bildet nun den Ausgangspunkt für eine sich anschließende Diskussion. Die wesentlichen Sichtweisen werden auf Moderationskarten festgehalten und in einer Mind Map an der Tafel zusammengefasst.

Nun wird im Rahmen des Experiments der zweite Unterrichtsgegenstand ermittelt. Dazu werden fünf Bilder oder Fotos auf dem Boden ausgelegt. Wichtig dabei ist, dass diese inhaltlich möglichst weit vom Thema entfernt sind. Zur Veranschaulichung sind im Blick auf das erste Gebot die zwei unter **M 1** angefügten (aber auch viele andere) Bilder denkbar.

Die Schülerinnen und Schüler der Realschulklasse wählen das Bild des Zauns aus. Dieses wird nun Gegenstand einer sich anschließenden Auseinandersetzung. Dazu erhält das ausgewählte Bild einen gut sichtbaren zentralen Platz. Die Schülerinnen und Schüler assoziieren frei und schlagwortartig zum Bild, stellen Vermutungen an oder betten das Bild in kleine Geschichten ein. Die verschiedenen Gedanken werden in Stichworten zusammengefasst (so dass sie auf einer Moderationskarte von allen noch zu lesen sind), vom Unterrichtenden notiert und gut sichtbar um das Bild gelegt. Im Blick auf das ausgewählte Bild werden von den Schülerinnen und Schülern u. a. die Begriffe „Zaun“, „Hindernis“, „Schranke“, „Reichtum“, „unüberwindbar“, „privat“, „Gewalt“, „Gefängnis“, „Abgrenzung“, „Grenze“, „Ausbruch“ und „Schutz“ genannt.

Im Anschluss werden der an der Tafel stehende Satz und die in der Mind Map festgehaltenen Gedanken wieder in Erinnerung gebracht. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, ihre Diskussion zur an der Tafel festgehaltenen Aussage zu erweitern, indem sie versuchen, die

se mit den einzelnen Bildassoziationen in Verbindung zu bringen. Die von einem Schüler angeregte Verbindung zwischen dem Satz „1. Gebot einer Marke: Ich bin Tommy Hilfiger dein Gott, du sollst keine anderen Marken haben neben mir“ und dem Begriff „Gefängnis“ führt zu einer Diskussion darüber, dass die Orientierung an den Vorgaben der Bekleidungsindustrie viele zu „Gefangenen der Marken“ macht. Ein Schüler erwidert: „Ich bin kein Markengefangener. Schau mich an, ich bin reich und schön.“ Eine andere Schülerin äußert: „Ich möchte dazugehören und so ist die Kleidung für mich eine Abgrenzung gegenüber denen, die nicht dazu gehören.“ Ein weiterer Schüler stellt fest: „Es wäre schöner, wenn man sich davor schützen könnte, nicht immer den Druck zu haben, das Neueste der Marken tragen zu müssen. Vielleicht können wir uns hinter dem Zaun freier bewegen.“ Eine weitere Schülerin spricht von der „Gewalt“ der Marken.

Die in den Diskussionsgängen in kreative Verbindung zur These gebrachten neuen Erkenntnisse und Gedanken werden auf Moderationskarten notiert und in eingangs entworfene Mind Map integriert. Ziel des Verfahrens ist es, eine möglichst große Zahl von Aspekten zur an der vom 1. Gebot abgeleiteten Aussage herauszuarbeiten.

Nach einer Betrachtung des Ergebnisses ist die entstandene Mind Map Ausgangspunkt für weitere unterrichtliche Überlegungen zum ersten Gebot. Hierbei erörtert die Klasse, ob die Erkenntnisse zum „1. Gebot einer Marke“ auf das 1. Gebot des Dekalogs übertragbar sind, wo die Unterschiede liegen und welches Gottesbild beiden Aussagen zugrunde liegt. Die Diskussion schließt mit der Frage, welche Impulse die Auseinandersetzung mit dem 1. Gebot den Schülerinnen und Schülern im Blick auf die Reflexion eigener Lebenszusammenhänge gegeben hat.

Nach der inhaltlichen Arbeit erfolgt die Auswertung des Experiments. Ist es gelungen, zwei unterschiedliche Unterrichtsgegenstände miteinander zu verbinden? Haben sich dabei neue Gesichtspunkte für die eingangs geführte Diskussion ergeben? Was bedeutet dieses grundsätzlich für unser Denken? etc...

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

Anmerkungen

- 1 Jesus Christus bezeugt diese Kraft als zuvorkommende Liebe Gottes, die wiederum zur Umsetzung des Liebesgebots (trotz aller Widrigkeiten) befähigt.
- 2 Der historisch-kritische Befund betrachtet den Dekalog als einen nachträglichen Einschub in die wohl ältere Tradition der Sinai-offenbarung, vgl. z.B. H.-J. Boecker u.a.: Altes Testament (Neukirchener Arbeitsbücher), 5. Aufl. 1996, S. 112.
- 3 Vgl. Mt 22,34-40; dabei lässt sich diskutieren, ob Jesus in den Antithesen der Bergpredigt den Dekalog nicht nur voraussetzt, sondern auch überbietet (vgl. Mt 5,21f., 27f.).
- 4 Der Begriff wurde von dem ungarischen Schriftsteller Arthur Koestler (1905-1983) ausgehend vom Wort „Assoziation“ geschaffen. Bisoziation meint zweimaliges Assoziieren.
- 5 Methodisch ist es dabei sinnvoll, Werke der bildenden Kunst bzw. Fotos einzusetzen. Bilder eröffnen gute Zugänge zu den bildhaft gespeicherten Erfahrungen des Menschen.

M 1



Fotos (4): © stock.xchng, www.sxc.hu

Kain und Abel begegnen – Annäherungen an ein Geschwisterpaar

Eine Unterrichtsstunde an der BBS

Von Matthias Günther

Christoph Müller schreibt zur Kain-und-Abel-Erzählung (Gen 4,1-16): „Wenn wir die Geschichte nicht von vornherein von uns wegschieben, beginnen wir meistens, irgendwo und irgendwie *mitspielen*. Bin ich Kain? Bin ich Abel? Oder bin ich Kain und Abel? Es ist eine Geschichte mit Widerhaken. Wer sie hört, aufmerksam, wer sie nicht bereits zu kennen glaubt, wird mit Widerspruch reagieren, mit Rückfragen jedenfalls. Manche Zuhörer und Zuhörerinnen der Erzählung werden vielleicht spüren, dass sie in den beiden Rollen von Abel oder Kain nicht mitspielen wollen. Ist es nicht, so werden sie fragen, eine Gewaltgeschichte, die sie, wenn sie schon mitspielen sollten, *anders* gestalten würden?“¹ Letzteres wäre ein schönes Ziel für eine Unterrichtsstunde „Kain und Abel begegnen“ an der BBS!

Die Unterrichtsstunde ist (idealerweise) der zweite Schritt in einer Einheit „Biblische Geschwistergeschichten“². Die Einheit zielt darauf ab, die soziale Problemlösungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- ihr Erleben und Verhalten innerhalb ihrer eigenen Geschwisterreihe und ihrem weiteren sozialen Umfeld wahrnehmen
- biblisch überlieferte Geschwistergeschichten kennen lernen und das Erleben und Verhalten der beschriebenen Geschwister nachvollziehen
- zu einer erweiterten Wahrnehmung ihrer je eigenen gegenwärtigen Wirklichkeit mit Geschwistern und in ihrem weiteren sozialen Umfeld befähigt werden
- die Beziehung Gottes zu den biblisch beschriebenen Geschwistern erkennen – und schließlich vor diesem Hintergrund
- alternative Konfliktlösungen (Kooperations- anstelle von Distanzstrategien) entwickeln und im Blick auf ihre Lebenswirklichkeit prüfen

Biblisch-theologische Überlegungen

Die Kain-und-Abel-Geschichte³ ist anderes und mehr als der erste Mordfall der Menschheitsgeschichte. Sie zeigt auffällige Entsprechungen zur Paradiesgeschichte (Gen 2,4b-3,24). Beide Geschichten erzählen von einem Vergehen, das Jahwe in einem Verhör feststellt und in einem Fluchspruch bestraft; Jahwe selbst schützt die Bestraften schließlich vor den ärgsten Folgen ihrer Vergehen (3,21; 4,5b). Da die Geschichte von Kain und Abel jedoch nicht als eine zweite Sündenfallgeschichte gelesen werden will, ist es interessant zu sehen, worin sich Gen 3 und 4 unterscheiden. Gen 4 beginnt mit der Geburt der Söhne des von Gott erschaffenen Menschenpaares Adam und Eva – oder mit Claus Westermann gesagt: zu der Urbeziehung von Mann und Frau tritt nun die Urbeziehung des Nebeneinanders von Brüdern. Während in Gen 2 das Verhältnis von Mann und Frau als einander entsprechende Hilfe beschrieben worden ist, wird nun die andere Möglichkeit gezeigt: „die der Feindschaft, des Gegeneinander, das sich aus dem Nebeneinander der Brüder ergeben kann, zusammen mit dem Reagieren Gottes darauf. Brüder sind, wie das dann auch die Vätergeschichte zeigt, natürliche Rivalen; im Brudersein wurzelt Rivalität, Konkurrenz, Streit, Feindschaft. Diese erwachsen normalerweise nicht aus der Partnerschaft von Mann und Frau, auch nicht aus dem Verhältnis von Eltern und Kindern, obwohl es sie auch hier geben kann; sie erwachsen normalerweise aus dem Nebeneinander von Gleichgestellten, weil sich aus ihm Konfliktmöglichkeiten ergeben.“⁴

Gen 4,1-16 erzählt somit von individuellem (Rivalität zwischen den beiden Brüdern) und urchesichtlichem Geschehen (Söhne des von Gott geschaffenen Menschenpaares).

V. 1-2: Der Name Kain, hier sicher Personennamen, kein Stammesname, bereitet Schwierigkeiten. Er geht auf eine Bedeutung zurück, die mit Schmiedekunst (oder allgemeiner: Metallbearbeitung) zu tun hat. Doch hilft diese Rückführung für die Kain-und-Abel-Geschichte nicht weiter. Eher lässt sich eine Bedeutung aus der Geschichte selbst entnehmen. Nach der Strafrede Jahwes an Adam (3,17-19) ist sein erstes Wort ein Bekenntnis zum Leben („Und Adam nannte sein Weib Eva; denn sie wurde die Mutter aller, die da leben.“), nach der Strafrede Jahwes an Eva (3,16) ist ihr erstes Wort (4,1) der Jubel über das neue Leben, sie deutet den Namen Kain als Lobnamen: „Ich habe einen Mann gewonnen mit Hilfe Jahwes“ (später dann genauso den Namen Set: 4,25).

Der Name Abel illustriert das Schicksal des Zweitgeborenen in dieser Geschichte: er wird geboren, er wird erschlagen; er ist vergänglich, ein Hauch, eine Nichtigkeit.

Die Berufsangaben sind für das folgende Nebeneinander gleichwertiger Opfer wichtig, lassen jedoch keine weiterreichenden Deutungen zu. Anders als bei Jakob und Esau, die sich ihnen entsprechende Berufe gewählt haben (Gen 25,27), sind Schäfer und Ackermann hier die beiden Grundberufe einer notwendig gewordenen Arbeitsteilung von Bewahren (Hüten) und Bebauen der Erde.

V. 3-5: Zwei Fragen zum Opfer werden reichlich diskutiert: Warum sah Jahwe Abel und sein Opfer gnädig an, Kain und sein Opfer aber nicht? Woran erkannten Kain und Abel die Annahme oder Nichtannahme ihrer Opfer? An beiden Fragen hat der Erzähler kein Interesse. Tatsächlich ist das Opfer Abels ein wenig mehr ausgemalt: er brachte von den Erstlingen seiner Herde und von ihrem Fett. Doch dass Jahwe das Opfer Kains nicht annahm, kann weder auf seine Gesinnung noch auf ein falsches Opfer noch auf eine falsche Art des Opfern zurückgeführt werden.

Entscheidend ist, dass an dieser Stelle Ungleichheit in das Nebeneinander Gleichberechtigter tritt. Der eine bekommt, was dem anderen versagt wird. Die Reaktion Kains wird nicht als negative Reaktion, sondern als normale und berechtigte Reaktion auf die Erfahrung der Ungleichheit erzählt: „Da ergrimte Kain sehr und senkte finster seinen Blick“, das heißt, er bricht die Beziehung und Gemeinschaft mit Abel ab, er will ihn nicht mehr ansehen.

V. 6-7: In der Regel nimmt man an, die Verse seien nachträglich in die Kain-und-Abel-Geschichte eingefügt worden; doch ist das nicht zwingend. Jahwe fragt Kain nach dem Ziel seines Handelns, was er vorhabe, wenn er ergrimme und sein Gesicht senke, um sogleich die Konsequenzen der möglichen Ziele zu benennen. Mit Diethelm Michel sollte das hebräische Wort lama nicht mit „warum“, sondern mit „wozu“ übersetzt werden. Es fragt nicht nach in der Vergangenheit liegenden Gründen für ein Handeln (was an dieser Stelle auch seltsam wäre!), sondern nach den bewussten oder unbewussten Zielen des Handelnden.⁵ Zwei Ziele stehen Kain offen: Macht er es gut (von Frömmigkeit, wie Luther übersetzt, ist hier nicht die Rede!), kann er seinen Bruder ansehen, d.h. die Beziehung und Gemeinschaft mit Abel aufrechterhalten. Macht er es nicht gut, ist

er in Gefahr, zum Spielball seiner Gefühle von Rivalität, Konkurrenz, Streit und Feindschaft Abel gegenüber zu werden. Sie könnten vollständig von ihm Besitz ergreifen (die Sünde lauert vor der Tür), aus dem Nebeneinander könnte ein Gegeneinander werden, das dämonische Dimensionen anzunehmen drohte, das außer Kontrolle zu geraten drohte. Doch noch immer hat Kain die Gelegenheit, zu wählen: „Du aber herrsche [über die Sünde].“

V. 8: Kains Ziel steht fest. Er erhebt sich wider seinen Bruder; das Nebeneinander ist zu einem Gegeneinander geworden. Dem Ziel, sich zu erheben, entspricht die Tat, die folgt. Die geläufige Zuschreibung, Kain stehe für das Böse, Abel für das Gute, lässt sich hier nicht erkennen. Vielmehr stellt die Geschichte nüchtern fest: so kann es sein, so ist es.

V. 9-10: Die Frage Jahwes „Wo ist dein Bruder Abel?“ setzt das Nebeneinander der Brüder voraus. Kains angesichts des Mordes makabere Entgegnung „Ich weiß nicht; soll ich meines Bruders Hüter sein?“ (eigentlich und deutlicher: „Soll ich der Hüter des Hüters/Hirten sein?“) widerspricht dieser Voraussetzung. Hier wird man kaum den Versuch lesen können, Kain wolle seine Tat verdecken. Vielmehr antwortet er seinem Ziel, sich über Abel erheben zu wollen, entsprechend. Abel musste weg, damit Kain zum Zuge kommen kann – wie kann Kain dann Abels Hüter sein? Das aber bedeutet auch, dass sich Kains Verhältnis zu Jahwe verändert hat. Nachdem er tatsächlich zum Spielball seiner Gefühle von Rivalität, Konkurrenz, Streit und Feindschaft Abel gegenüber geworden ist, hat er sich zwangsläufig auch von der Gemeinschaft mit Jahwe abgewandt. Mit Jahwes Wort „Die Stimme des Blutes deines Bruders schreit zu mir von der Erde“ wird allerdings klar: ein Davonkommen vor Jahwe gibt es nicht, nicht für Kain, für niemanden.

V. 11-12: Der Fluchspruch Jahwes stellt die vom Täter selbst verursachte Tatfolge fest. Der blutgetränkte Acker verliert seine Fruchtbarkeit, der Ackermann muss den Acker verlassen. Kain wird aus der Gemeinschaft der Menschen ausgesondert (unstet und flüchtig wird er überall auf der Erde sein).

V. 13-15: Wie der Schrei des Blutes Abels von Jahwe gehört wird, so auch die Klage Kains über die Schwere seiner Strafe. „Siehe, du vertreibst mich heute vom Acker“ meint die Verbannung aus dem Lebensraum, in dem sich Kains und Abels Leben abspielte. „Ich muss mich vor deinem Angesicht verbergen“ bezeichnet ein Sich-Verstecken-Müssen vor Gottes Zorn. „So wird mir`s gehen, dass mich totschießt, wer mich findet“ ist zu verstehen als ein ohnmächtiges Ausgeliefertsein des Ausgesonderten an seine Feinde – und das kann grundsätzlich jeder sein. Das Nein Jahwes mildert die Strafe/die Tatfolge nur insofern, als die von Kain befürchtete Folge seines Ausgesondertseins, von jedem getötet werden zu können, ausgeschlossen wird.

Der Schutz Jahwes gilt dem Ausgesonderten, der Kain bleibt. Zwischen Strafe und Schutz besteht demnach kein Widerspruch. Das Zeichen, das Jahwe Kain setzt, hat die Funktion, ein Eingreifen anderer in die Strafe Jahwes zu

verhindern. Es ist zuallererst sichtbares Zeichen des von Jahwe aufgestellten Rechtssatzes: „Wer Kain totschlägt, das soll siebenfältig gerächt werden.“

V. 16: Das Land Nod bezeichnet wie „jenseits/östlich von Eden“ ein Leben in der Ferne von Jahwe.

Folgende Aussagen der Kain-und-Abel-Geschichte lassen sich festhalten:

- Im Nebeneinander gleichgestellter Brüder wurzelt Rivalität, Konkurrenz, Streit, Feindschaft.
- In das Nebeneinander Gleichgestellter lässt Gott Ungleichheit treten.
- Der Mensch wählt das Ziel seines Handelns, das Nebeneinander trotz der Ungleichheit aufrechtzuerhalten oder sich dem Gegeneinander bis hin zum Brudermord auszuliefern.
- Ein Davonkommen im Sinne des Gelingens eines Mordes vor Gott ist für immer gültig ausgeschlossen.
- Der Mensch bleibt auch als Mörder Gottes Geschöpf; Gott schützt sein Leben.

Didaktische Überlegungen

Zunächst zwei Gründe für die Behandlung des Themas „Biblische Geschwistergeschichten“ im Unterricht:

Glaubwürdigkeit gründet in Wirklichkeitsentsprechung

Unter diese Prämisse stellt Dietz Lange 1984 eine Studie mit dem Titel „Erfahrung und die Glaubwürdigkeit des Glaubens“.⁶ Voraussetzung dafür, dass biblische Geschwistergeschichten als glaubwürdig erkannt werden können, wäre demnach zuallererst, dass Kinder und Jugendliche mit Geschwistern aufwachsen. Welche Auskunft geben die demographischen Daten zur Geschwistersituation? Im Jahr 2000 hatten 51,2 Prozent aller Familien in Deutschland ein Kind, 37 Prozent zwei Kinder und 11,7 Prozent drei und mehr Kinder.

Die Zahlen liefern allerdings eine Momentaufnahme: Kinder, die zum Zeitpunkt der Zählung geschwisterlos sind, müssen nicht Einzelkinder bleiben. Um beantworten zu können, mit wie vielen Geschwistern Kinder im Verlauf ihrer Kindheit in einem Haushalt aufwachsen, ist der Blick auf die sechs- bis neunjährigen Kinder aufschlussreich (in der Regel sind bei Kindern dieses Alters die jüngeren Geschwister bereits geboren, und die älteren Geschwister wohnen überwiegend noch zu Hause).

Es ergibt sich folgendes Bild: 19 Prozent aller Kinder bleiben während ihrer gesamten Kindheit Einzelkinder. Die Hälfte der Sechs- bis Neunjährigen wächst mit einem Bruder oder einer Schwester im Haushalt auf, 31 Prozent leben mit zwei oder mehr Geschwistern zusammen. Mehr als 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen wachsen oder wuchsen demnach mit Geschwistern auf (die Daten nach Heribert Engstler/Sonja Menning⁷). Das heißt: Biblische Geschwistergeschichten entsprechen der Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen – und haben einen Glaubwürdigkeitsvorsprung!

Biblische Geschwistergeschichten erzählen von interpersonalem Geschehen

Interpersonales Geschehen in einer Geschwisterkonstellation ist ein entscheidender Bereich, den die meisten Schülerinnen und Schüler erleben und in dem sie sich verhalten (Einzelkinder können auf vergleichbares interpersonales Geschehen in anderen Konstellationen zurückgreifen). Ihre Erfahrungen reichen von gelungener Kooperation bis hin zu völliger Distanzierung – und wirken weiter in den Interaktionen in ihrem weiteren sozialen Umfeld. Wenn über den Anknüpfungspunkt interpersonalen Geschehens eine Begegnung mit biblisch beschriebenen Geschwistern gelingt, bei der die Schülerinnen und Schüler teilnehmende Subjekte sowohl an ihrer gegenwärtigen als auch an der biblisch überlieferten Wirklichkeit sein können, ist grundsätzlich kontinuierliche Wirklichkeitsentsprechung der biblischen Überlieferung gegeben. Die Schülerinnen und Schüler können selbst erlebtes interpersonales Geschehen in die Perspektive der Beziehung Gottes zu den Geschwistern der Bibel stellen und erhalten – umgekehrt – ein neues, religiöses Deutungsangebot für ihr eigenes Erleben und Verhalten.

Wenn weiterhin die Möglichkeit zu Empathie und Solidarität als Handlungsalternative nicht nur in den biblischen Überlieferungen erkennbar, sondern im Unterrichtsgeschehen durch Ermutigung und Stärkung der Kooperationsfähigkeit auch erlebbar ist, sollte sie auch übertragbar sein in die je eigene Gegenwart und Zukunft – eine Stärkung der sozialen Problemlösungskompetenz wäre erreicht.

Der Unterricht muss daher derart gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen, erfolgreich eigene Beiträge zum Unterrichtsgeschehen leisten zu können. Die fünf Phasen der Erarbeitung der Skulptur „Kain und Abel“ von Eberhard Szejstecki eröffnen einen Begegnungsraum mit den Figuren und ihrer Interaktion, der allen Schülerinnen und Schülern offen steht. Weder setzt die Stunde „Traditionsreste“ bei vom „Traditionsabbruch“ betroffenen Schülerinnen und Schülern voraus, noch schließt sie Schülerinnen und Schüler nichtchristlicher Religionen aus. Die biblische Überlieferung wird in den Begegnungsraum hineingenommen und ist somit ein weiterer Baustein einer erweiterten Wahrnehmung der eigenen Lebenswirklichkeit.

Die Unterrichtsstunde bietet Material, mit dem die Schülerinnen und Schüler in den Folgestunden alternative Konfliktlösungen auf der Basis religiöser Erfahrungen (Kooperations- anstelle von Distanzstrategien) erkennen und im Blick auf ihre Lebenswirklichkeit prüfen können. Dass sie Handlungsalternativen aufgrund von biblisch beschriebenen Gotteserfahrungen in ihre je eigene Gegenwart und Zukunft zu übertragen versuchen, bleibt dabei ein offenes Angebot.

Damit lassen sich für die Unterrichtsstunde „Kain und Abel begegnen“ folgende Ziele formulieren: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- die Figuren der Skulptur von Eberhard Szejstecki zum Leben bringen, indem sie „Kain und Abel“ betrachten, beschreiben, nachstellen, deuten und ihre Gedanken in Sprache bringen,

- Kain und Abel in Gen 4,1-16 begegnen und das beschriebene Erleben und Verhalten wahrnehmen,
- das biblisch beschriebene Erleben und Verhalten Kains und Abels mit den Ergebnissen ihrer Begegnung mit den Figuren ins Gespräch bringen,
- erkennen, dass Gott an der Urbeziehung des Nebeneinanders der Brüder (Claus Westermann) festhält.

Die Unterrichtsbausteine

Die vorige Stunde: Ein Familienstammbaum

Es klingt selbstverständlich – und hat doch große Beachtung verdient: Das ältere Kind war eine Zeit lang ein Einzelkind. Es durchlebte und erfuhr eine Lebensphase, die jüngere Geschwister nicht kennen. Das jüngere Kind war nie ein Einzelkind. Es erlebt von Anfang an, dass ihm ein älteres Kind voraus ist. Das jüngste Kind war immer jüngstes Kind. Es kennt keine Lebensphase ohne mindestens zwei ältere Geschwister.

Das Erstellen eines Familienstammbaums, bei dem Geschwisterreihen dem Alter nach von links nach rechts aufgelistet werden (falls möglich auch der Eltern und Großeltern), hilft, verschiedenen Lebensphasen wahrzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen nicht nur die eigenen Lebensphasen in ihrer Geschwisterkonstellation wahr, sondern ebenso die ihnen unbekannteren ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie können damit zugleich schon zu Beginn der Unterrichtseinheit die Urbeziehung des Nebeneinanders von Geschwistern erspüren.

Die Wahrnehmung der eigenen Stellung in einer Geschwisterreihe lässt sich dann vertiefen, indem sich die Schülerinnen und Schüler in Gruppen (das älteste, das jüngere, das jüngste, das einzige Kind) über ihr Erleben und Verhalten austauschen: Was ist typisch zum Beispiel für ein ältestes Kind? Die Ergebnisse, auf verschiedenfarbige Moderationskarten notiert und später von den Gruppen vorgestellt und gesichert, ergeben nicht nur ein buntes Bild über die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, sondern bieten ein reiches Material, auf das immer wieder zurückgekommen werden kann.

Eine erste Begegnung: Die Skulptur „Kain und Abel“ von Eberhard Szejstecki

Einige Informationen zum Künstler und zu seinem Werk: Eberhard Szejstecki wurde 1958 in Gelsenkirchen geboren. Von 1984-1986 studierte er Graphik-Design an der Fachhochschule Münster, anschließend bis 1992 Bildhauerei an der Hochschule für Kunst in Bremen.

Bei dem Werk „Kain und Abel“ handelt es sich um eine bemalte Terracotta-Vollplastik. Wichtig zu wissen ist, dass die moderne Kunst die Bemalung zunächst nicht als Erhöhung (wie z.B. im Mittelalter), sondern als Beeinträchtigung eines Werkes ansah. Hier ist die Bemalung als zusätzlicher Wert zum Ausdruck des Werkes anzusehen. Die Terracottatechnik (gebrannte Tonerde) gehört zu den ältesten



Eberhard Szejstecki, *Kain und Abel*, Terracotta, bemalt, Höhe 41 cm, 2005; Foto: Jochen Mönch, Bremen

künstlerischen Techniken der Menschheit. In Griechenland stand zur Zeit der geometrischen Epoche (etwa 900-700 v. Chr.) eine reiche Tonindustrie in Blüte, die vor allem Weihgeschenke für Heiligtümer herstellte, zunächst kleinere Tiere, später auch menschliche Figuren, die auch im Haus aufgestellt wurden.

Betrachtet man Eberhard Szejsteckis Skulptur zum ersten Mal, ohne ihren Titel zu kennen, so kommt man sicher nicht auf den Gedanken, dass es sich um eine Darstellung von Kain und Abel handelt. Man sieht zwei dem Betrachter frontal zugewandte Figuren, die einander friedlich umarmen und etwas fragend in die Welt schauen. Dass der Betrachter sofort eine Verbindung mit Kain und Abel herstellt, hat der Künstler scheinbar nicht beabsichtigt. Zwei archaisch anmutende Gestalten sind zu sehen. Die größere Figur (Kain?) hat die linke Hand auf die Schulter der kleineren (Abel?) gelegt und hält den rechten Arm streng an der Seite, die Hand geöffnet nach untenweisend. Sie ist unbedeckt. Dagegen ist die kleinere Figur mit Hose und Schuhwerk bekleidet. Sie hält die linke Faust geballt. Beide Figuren stellt Szejstecki barhäuptig dar; Nase und Ohren werden dadurch betont. In ihrer Physiognomie ähneln sie sich. Für die Bemalung verwendet der Künstler weiße, schwarze und ockerfarbene (dem Rot zugehörige) Töne. Das Weiß, unter anderem die Lichtfarbe, scheint von oben her auf das Paar zu fließen. Die linke Figur nimmt das Schwarz der rechten nur in der aufgelegten Hand auf. So lässt das Paar Raum für vielerlei Assoziationen. Durch die

Frontalität und Barhäuptigkeit sieht man die Ohren der Figuren deutlich – Symbol für die Öffnung zum Gesprächspartner? Die fast schwarze rechte Figur, deren Hand zur Faust geballt ist, mag politische Assoziationen wecken, als ein Symbol der zu überwindenden Unterdrückung von Menschen. Schwarz kann als nichtbunte Farbe in Analogie zu weiß dem Absoluten entsprechen. Es kann sowohl die Fülle des Lebens als auch dessen Mangel ausdrücken. Das Weiß, als Summe aller Farben, mit dem beide Figuren bemalt sind, die linke mehr, die rechte weniger, kann die Fülle der Erfahrungen zeigen und Offenbarungsträger sein. Der in beiden Figuren aufgenommene Ockerton steht hier vielleicht für das Leben und die Liebe, als Symbol für das Menschliche.

Wie nun sollen die einzelnen Phasen der Begegnung gestaltet werden? Wie können die Schülerinnen und Schüler die Figuren zum Leben bringen?

- Betrachten: Die Lehrerin/der Lehrer zeigt das Foto der Skulptur nur kurz und lädt die Schülerinnen und Schüler zum Betrachten ein; anschließend wird die Frage gestellt: „Was haben Sie gesehen?“
- Beschreiben: Die Lehrerin/der Lehrer zeigt erneut das Foto und fragt die Schülerinnen und Schüler: „Was sehen Sie?“ Hier ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst genau beschreiben, aber nicht deuten sollen.
- Nachstellen: Die Lehrerin/der Lehrer bittet die Schülerinnen und Schüler, Dreiergruppen zu bilden. Die Gruppen sollen die Figuren der Skulptur möglichst genau nach dem Foto nachstellen (zwei Schülerinnen und Schüler stellen die Figuren nach, ein Schüler/eine Schülerin leitet sie an). Die Standbilder sollen 30 Sekunden stehen bleiben; der „Regisseur“ achtet auf die Zeit. Die Lehrerin/der Lehrer fragt die Schülerinnen und Schüler anschließend: „Wie haben Sie sich gefühlt?“ „Was fiel ihnen leicht?“ Was fiel Ihnen schwer?“
- Deuten: Die Lehrerin/der Lehrer fragt: „Was will der Künstler darstellen? (Wer könnten die Figuren sein? Welche Beziehung existiert?)“ Die Lehrerin/der Lehrer erinnert die Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls an Ergebnisse ihrer Beschreibung. Die Lehrerin/der Lehrer nennt (erst jetzt!) den Titel der Skulptur.
- Ihre Gedanken in Sprache bringen: Die Lehrerin/der Lehrer L teilt M 2 aus und bittet die Schülerinnen und Schüler, in die Denkblasen der Figuren einen aussagekräftigen Satz zu notieren: „Was denken die Figuren?“ Die Lehrerin/der Lehrer fordert die Schülerinnen und Schüler auf, Ihre Ergebnisse vorzustellen und die Arbeitsblätter an der Tafel anzubringen. Die Schülerinnen und Schüler sollen versuchen, ähnliche Ergebnisse einander zuzuordnen.

Eine zweite Begegnung:

Die Kain-und-Abel-Erzählung Gen 4,1-16

Die Schülerinnen und Schüler sind nun nicht nur vorbereitet, sondern auch daran interessiert, Kain und Abel in der biblischen Überlieferung zu begeben:

- Hören: Die Lehrerin/der Lehrer liest Gen 4,1-16 vor (möglichst eine korrigierte Fassung, z.B. nach Horst Seebass).
- Erinnern: Die Lehrerin/der Lehrer fragt die Schülerinnen und Schüler anschließend: „Was haben Sie gehört?“ Eine Methode, die Erinnerungen festzuhalten, bietet sich an: Die Lehrerin/der Lehrer notiert das Gehörte auf Karten (jeweils eine Erinnerung auf eine Karte), legt die Karten dann ungeordnet auf eine Tischreihe und bittet anschließend die Schülerinnen und Schüler, ihre Erinnerungen in die richtige Reihenfolge zu bringen und die Geschichte (nur) mit Hilfe der Karten nachzuerzählen.
- Lesen: Die Lehrerin/der Lehrer teilt ein Blatt mit dem Text Gen 4,1-16 aus. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Text abschnittsweise laut vorlesen.
- Ins Gespräch bringen: Die Lehrerin/der Lehrer bittet die Schülerinnen und Schüler, die Figuren Kain und Abel in Gen 4,1-16 mit den Figuren der Skulptur zu vergleichen. Wer könnte Kain sein, wer Abel? An welcher Stelle in der biblischen Erzählung könnten die Figuren der Skulptur stehen? Vor dem Brudermord? Wäre dann auch eine Alternative zum biblisch beschriebenen Fortgang der Erzählung denkbar? Könnte es eine Versöhnung der Brüder geben? Nach dem Brudermord? Hier stellte sich die Frage nach der Schuld Kains (oder sogar auch Abels?).
- Gott „Regie führen“ lassen: Als Abschluss der Unterrichtsstunde sollen die Schülerinnen und Schüler noch einmal gebeten werden, in Dreiergruppen die Figuren der Skulptur darzustellen. Nun aber soll Gott der „Regisseur“ sein. Wie würde Gott die Figuren stellen? Wäre Gott sogar Teil der Szene und hielte (nun ganz leiblich) an der Urbeziehung des Nebeneinanders der Brüder fest? Eine solche leibliche Erfahrung der Schülerinnen und Schüler zum Abschluss würde nicht nur die Ergebnisse der Unterrichtsstunde verstärken, sondern über sie hinaus wirken.

Die Folgestunden

Für die Folgestunden sind verschiedene Methoden der Vertiefung denkbar. Sie seien zum Schluss nur kurz benannt:

- ein Vergleich mit der Parabel vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32)
- eine Verfremdung der Kain-und-Abel-Erzählung für die Gegenwart
- die Analyse des Films „Jenseits von Eden“ (USA 1954, 113 Minuten)

Dr. Matthias Günther ist Schulpastor an den BBS Alfeld und außerplanmäßiger Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Leibniz-Universität Hannover.

Anmerkungen

- ¹ Müller, Christoph: 13. Sonntag nach Trinitatis, 17. September 2000. Predigt über Genesis 4,1-16(und 17), in: Göttinger Predigten im Internet, www.predigten.uni-goettingen.de.
- ² Vgl. dazu Günther, Matthias: „...soll ich meines Bruders Hüter sein?“ (Gen 4,9). Geschwistergeschichten im biblischen Unterricht und die Frage nach dem „didaktisch Notwendigen“, in: Loccumer Pelikan 2001, S. 176-182; ders., Soll ich meines Bruders Hüter sein? Biblische Geschwistergeschichten für Gemeinde und Schule, Dienst am Wort 111, Göttingen, 2007, S. 38-78.
- ³ Der Blick in folgende Kommentare sei empfohlen: Seebass, Horst: Genesis I. Urgeschichte (1,1-11,26), Neukirchen-Vluyn 1996; Westermann, Klaus: Genesis, Biblischer Kommentar Altes Testament I/1, Neukirchen 1974.

- ⁴ Westermann, S. 390.
- ⁵ Michel, Diethelm: „Warum“ und „Wozu“? Eine bisher übersehene Eigentümlichkeit des Hebräischen und ihre Konsequenzen für das alttestamentliche Geschichtsverständnis, in: Hesse, Jürgen (Hg.): „Mitten im Tod – vom Leben umfassen“. Gedenkschrift für Werner Kohler, SIGC 48, Frankfurt/M. 1988, S. 191-210.
- ⁶ Lange, Dietz: Erfahrung und die Glaubwürdigkeit des Glaubens, Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie 18, Tübingen 1984, S. 1.
- ⁷ Engstler, Heribert/Menning, Sonja: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland, erweiterte Neuauflage, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2003.

M 1: „Kain und Abel“



Paulus als Heiliger und die Gemeinschaft der Heiligen

Eine Unterrichtsstunde für die Klassenstufen 7 und 8

Von Valentin Winnen

Vorüberlegungen

Als ehemaligem Katholiken ist mir – man könnte sagen sozialisationsbedingt – eine gewisse Affinität zu hagiologischen Themen- und Fragestellungen zu eigen. Dabei erscheinen mir Heiligendarstellungen und -legenden ob ihres reichen Schatzes an „Mirakulösem“, „Fabulösen“, zuweilen auch „Witzigem“ oder „Blutrünstigem“ zunächst als buntes Schaukabinett der (vergangenen) Volksfrömmigkeit, durch das ich mich kurzweilig unterhalten weiß. Während die Heiligenverehrung in der röm.-kath. Kirche ihren festen Platz hat und seit Papst Johannes Paul II. vielerorts gewissermaßen einen Aufschwung erlebt, ist man im evangelischen Bereich doch deutlich zurückhaltender im Umgang mit diesen Heiligen und dies obwohl das Gottesdienstbuch für manchen Sonntag im Kirchenjahr die Würdigung einiger ökumenischer Heiligen im Gottesdienst vorsieht.¹ Im Rahmen einer Unterrichtsreihe über „Paulus – Gründer christlicher Gemeinden“ wurde nun der Versuch unternommen für Schülerinnen und Schüler einer 7. Real- schulklassen ein evangelisches Heiligenverständnis zugänglich und nachvollziehbar zu machen. Insofern bei dem Thema Paulus als Heiliger im evangelischen Sinn – das sei hier vorweggenommen – sowohl biographische Details als auch das protestantische Rechtfertigungsdenken, dessen Kronzeuge Paulus mit seiner Idee der Glaubensgerechtigkeit (vgl. Gal 2,16 u.ö.) schließlich ist, zusammenfallen und sich verdichten, kann die Beschäftigung mit Paulus als Heiligem als bündelnder Schlussakkord in der Dramaturgie dieser Unterrichtsreihe fungieren.

Hagiologisches

1. Heilige Misstände

Dass die Heiligen in den evangelischen Kirchen, wenn überhaupt², lediglich ein „Schattendasein“ fristen, ist der mas-

siven Kritik der Reformatoren am mittelalterlichen und spätmittelalterlichen Heiligenkult im altgläubigen Bereich geschuldet.³

In dieser Zeit hatte sich der Fürspracheaspekt des bereits in der alten Kirche zu verzeichnenden Märtyrer- und Heiligenkultes verselbstständigt: Aus der Anrufung der „Freunde Gottes“ und die Bitte um Fürsprache bei Gott im Interesse des Betenden war ein inflationäres Bitten, Beten und Betteln geworden, durch das den Heiligen bald selbst eine Heilsrelevanz neben dem Heilshandeln Gottes in Jesus Christus – bzw. darüber hinaus – zugemessen wurde. Eingedenk der den Heiligen oftmals zuerkannten „besonderen“ Nähe zu Gott existierte in Bezug auf die eigene Gebetspraxis vieler Menschen zudem die Tendenz, sich selbst nur noch in einem indirekten Verhältnis zu Gott zu begreifen und im Gebet den „Instanzenweg“ über die Heiligen zu wählen. Da die Heiligen gewissermaßen als Grenzgänger zwischen normalmenschlicher und göttlicher Sphäre galten, erschienen sie den Gläubigen freilich besonders geeignet, ihre Gebetsanliegen dem allerheiligsten Gott zu vermitteln.

Der zweite Aspekt des altkirchlichen Heiligenkultes, die Nachahmung des Vorbildes, das die Heiligen in christlicher Lebensführung und im Glauben abgaben, trat zu dieser Zeit dagegen weitgehend hinter den Anrufungsaspekt zurück. Den immer zahlreicher werdenden Heiligen wurden im Einzelnen bald die verschiedensten Wirkungs- und Zuständigkeitsbereiche beigeordnet, innerhalb derer man sich von ihnen jeweils besondere Hilfe versprach und diese dann auch bei ihnen ersuchte. Die „(...) Fürsprecher bei Gott wurden zu spezialisierten Helfern – zuständig für einzelne Stände, Berufsgruppen, Länder, Orte, bestimmte Gelegenheiten und Nöte.“⁴

Der Zuständigkeitsbereich des Hl. Apostel Paulus erstreckt sich beispielsweise auf die Berufsfelder der Theologen, Sattler und Teppichknüpfer.⁵ Zudem gilt er als Patron verschiedener Städte wie u. a. Berlin, Bologna oder Bremen⁶. Darüber hinaus kann er auch um Hilfe etwa gegen

Schlangenbisse und Krämpfe, gegen Hagel und Regen sowie gegen Furcht angerufen werden.⁷

Weiterhin entsponnen sich Legenden um die Lebensgeschichten der Heiligen, die sich bei den Gläubigen zwar großer Beliebtheit erfreut haben mögen, allerdings oftmals kaum historischen Anhalt hatten.⁸

Einzelne Aspekte der verschiedenen Heiligenviten, seien sie tatsächlich historisch, seien sie eher legendär, prägten dann auch die Darstellung der Heiligen in der bildenden Kunst. Als Apostel ist Paulus außer mit dem obligatorischen Heiligenschein⁹ zumeist mit hoher Stirn und einem Buch in der Hand dargestellt. Das Buch kennzeichnet Paulus als Verfasser biblischer Texte; die hohe Stirn deutet auf seinen außergewöhnlichen Intellekt hin. Das ebenfalls häufig abgebildete Schwert verweist auf sein Martyrium.¹⁰

Durch derartige Darstellung gespeist, hatte die Fülle des Wallfahrtswesens, der Reliquienverehrung, der Messen zu Ehren einzelner Heiliger, von denen man sich „zusätzliche heilsame und wundertätige Wirkungen“¹¹ versprach, bald ein solches Ausmaß erreicht, dass die Heiligenfeste in ihrer enorm gestiegenen Anzahl den ursprünglichen kirchlichen Festkalender zu „überwuchern“ und die „eigentlichen Christustage und -zeiten“¹² zu verdrängen drohten.

2. Reformatorische Kritik

Diesen Missstand galt es seitens der Reformatoren zu beseitigen, schienen doch durch die Infragestellung der „Allgenugsamkeit“ des göttlichen Heilsgeschehen in Jesus Christus die Heiligen selbst zu Göttern emporgehoben zu sein.

Hier diene „(d)ie Losung ‚Christus allein‘ ... zuerst als Instrument zur Konzentration der Frömmigkeit auf Christus.“¹³

Damit war allerdings der Heiligenkult keineswegs in toto abgelehnt; vielmehr hoben die Reformatoren den in der Frühzeit des Christentums bereits angelegten Aspekt der Imitatio wieder deutlicher hervor. Der „unter utilitaristischen Gesichtspunkten“¹⁴ geübten Anrufungspraxis dieser Zeit wurde zudem das reformatorische „solus Christus“ als Korrektiv gegenübergestellt. Hier verstand sich die reformatorische Kritik (jedenfalls die Kritik Wittenberger Prägung) an der herkömmlichen Heiligenverehrung also nicht als glatte „Entgegensetzung“, sondern vielmehr als „Neuentdeckung“ der Grundidee von Heiligenkult.

Mit besagtem Nützlichkeitsdenken offenbart sich neben der Relativierung der Allgenugsamkeit des Heilshandeln Gottes in Jesus Christus zugleich auch noch eine weitere problematische Implikation, die sich vermittels einer gewissen Moralisation des Heiligenideals ihren Weg bahnt. Insofern sich die „Durchschnittschristen“ auf Erden „zu den überreichen Verdiensten der Heiligen“¹⁵ im Himmel flüchten zu müssen meinen, um aus ihrem Schatz, dem Schatz der Heiligen, das, was ihnen als gewöhnlichen Christen zu fehlen scheint, dem Eigenen noch hinzuzufügen, eignet dem gängigen Heiligenkult eine sublimale Werkgerechtigkeit. Es scheint, als sei es tatsächlich notwendig „durch eine gesteigerte sittliche Anstrengung die Gemeinschaft mit Christus als Lohn“¹⁶ zu erwerben, anstatt es zu wagen, auf

das Gnadenhandeln Gottes die eigene Hoffnung allein zu setzen. Dieser Verdienstgedanke aber stellt das reformatorische Prinzip der Rechtfertigung „sola gratia“ en passant in Abrede.

3. Ein evangelischer Heiligenbegriff

Wie also lässt sich nun ein evangelischer Heiligenbegriff vor dem Hintergrund der reformatorischen Kritik inhaltlich füllen?

Wenn wir nach dem evangelischen Heiligenbegriff fragen, dann kann vor allem die Exemplarizität als Charakteristikum für einen evangelischen Heiligen festhalten werden, beherrscht doch bei aller reformatorischen Kritik das „zurechtrückende Stichwort Exemplum ... den Artikel XXI des Augsburger Bekenntnisses“¹⁷.

Als Exempel bilden die Heiligen uns sozusagen die Rechtfertigung der Sünder vor, wobei „wir zuerst ihren Glauben nachahmen sollen“¹⁸, dessen Kern darin besteht „sich die Gnade Gottes in Jesus Christus vorbehaltlos gefallen und an ihr genug sein zu lassen.“¹⁹ Als solche „beständig neue(n) Verleblichung(en) des Christentums“²⁰ können sie dann auch ohne weiteres gottesdienstlich (und darüber hinaus) geehrt werden: „durch Dank an Gott für die Exempel seiner Gnade; durch Annahme der Glaubensstärkung im Exempel der Heiligen; durch die Nachfolge in Glaube, Liebe und Geduld nach dem Exempel der Heiligen ...“²¹, womit zugleich dem Anrufungsaspekt wenigstens ein Stück weit Rechnung getragen ist.

Dabei darf nach evangelischer Auffassung allerdings die Ehrung der Heiligen keinesfalls auf einen irgendwie bestimmten Kanon einiger Hundert Verstorbener begrenzt bleiben, denen ihr Nimbus oder ihre Gloriole auf dem Wege eines komplizierten Prozessverfahrens²² unter Prüfung ihrer Wunderwirksamkeit zuerkannt wurde. Auch wenn es ganz ohne Zweifel „... Christen gibt, deren Leben (und Sterben) besonders beeindruckend wirkt und darum eine orientierende Bedeutung ... bekommen kann“²³ und ihr Andenken von daher explizit wach zu halten ist,²⁴ kann die (unter moralischen Gesichtspunkten beurteilte) „Lebensleistung“ kein Heiligkeitskriterium sein. Vielmehr legt der neutestamentliche Sprachgebrauch nahe, letztlich „... alle Glieder der (verborgenen) Kirche ...“²⁵, tot oder lebendig, im evangelischen Sinne einer „Gemeinschaft aller Glaubenden“ als Glieder der „Gemeinschaft der Heiligen“ also als Heilige zu betrachten.²⁶

Dies gilt, zumal das Heilige, das Göttliche,²⁷ – manifestiert im Sakrament der Taufe, des Abendmahls, aber auch im Sagen und Tun eines „Heiligen“ – den Menschen (auch schon zu Lebzeiten) begegnet und in den Christenmenschen heiligend wirksam werden kann. Da das Heilige den Menschen aber durch verschiedene Medien hindurch begegnen kann, die Medien selbst also lediglich austauschbare Formen für das Heilige sind, ist die Vermittlung des Heiligen nicht allein auf bestimmte formale Vollzüge wie etwas das Abendmahl oder die Taufe zu beschränken. Es ist vielmehr damit zu rechnen, dass durchaus auch jenseits der institutionell-kirchlichen Vollzüge die Vermitt-

lung des Heiligen stattfindet.²⁸ So existieren letztlich neben den qua Taufe nominell fassbaren Heiligen auch „latente“²⁹ Heilige, denen das Heilige eben durch ein informelles und somit kaum überprüfbares Medium begegnet und in ihnen geistgewirkt virulent geworden sein kann – vielleicht sogar ohne dass es diesem Menschen selbst bewusst geworden ist.³⁰ Ungeachtet auf welche Weise den gerechtfertigten Sündern das Heilige begegnet und in ihnen wirksam geworden ist, sind sie nun selbst Träger des Heiligen und also selbst Heilige, indem sie durch den Glauben vermittelt ihres Seins und Tuns aus dem Profanen „... auf das Göttliche hinweisen, dessen Medium sie sind.“³¹ Die „heilige“ Tat, die den Heiligen als Heiligen erscheinen lässt, ist so lediglich das Exponat jenes heiligenden Glaubens an das Heilshandeln Gottes in Jesus Christus nicht aber Bedingung der Heiligkeit.

Schwierigkeiten und Zugänge des Themas für eine 7. Klasse

Wie lässt sich nun ein evangelisches Heiligenverständnis didaktisch für eine 7. oder 8. Klasse aufbereiten?

Es ist kaum zu erwarten, dass die Themenstellung „Paulus – als Heiliger“ den Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klassen, auf den ersten Blick – und auch nicht auf den zweiten – als für sie selbst relevant erscheint. Weiterhin mögen den Schülerinnen und Schülern zwar „heilig, Heiliger, Heilige“ als diffus schillernde Begriffe bekannt sein; es ist aber davon auszugehen, dass sie daran kaum konkrete Vorstellungen knüpfen.

Wenn überhaupt, dann ist neben der Vorstellung der Heiligen als „Heiligenschein tragenden Figuren“ ein Bild von Heiligen als eine Art Helden oder als „Gutmenschen“ zu erwarten, die ein sitzames und moralisch einwandfreies Leben führten oder noch führen. Möglicherweise assoziieren die Schülerinnen und Schüler mit dem Heiligenbegriff auch einige bekannte Heiligengestalten wie den heiligen Martin oder den heiligen Nikolaus, mit denen sie eventuell die entsprechenden Festlichkeiten verbinden. Eventuell ist dem/der einen oder anderen der Heiligenbegriff auch aus dem alltäglichen Sprachgebrauch bekannt, wobei auch hier vor allem der Moralaspekt zum Tragen kommen dürfte. Wenn es etwa heißt: „Ich bin doch kein Heiliger“, dann fungiert der Begriff „Heiliger“ als Sinnbild für eine Person von höchster Moral und entsprechendem Anstand; zugleich ist damit aber auch zwischen den (sündigen) Normalmenschen einerseits und einem Personenkreis besonderer Güte und herausgehobener Stellung (vor Gott) andererseits unterschieden.

Da die Schülerinnen und Schüler, die sich allenfalls als Durchschnittschrsten betrachten, den Heiligenbegriff wohl kaum auf sich selbst beziehen werden, insbesondere dann, wenn sie ihn eher einem moralischen Helden zuordnen, hält das evangelische Heiligenverständnis mit seinem „demokratisierten“ Heiligenbegriff aber durchaus eine Überraschung für die Schülerinnen und Schüler bereit, sind doch auch sie Glieder der Gemeinschaft dieser „Heiligen“.

Das entlastende Potential des ev. Heiligenverständnisses

An dieser Stelle sei dann auch daran erinnert, dass sich die Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufen in der Pubertät befinden, also in einer Phase erheblicher Umwälzungen, die geprägt ist durch Unsicherheit in Bezug auf das eigene Selbst sowie das eigene Selbstwertgefühl, die geprägt ist durch das Ringen „um Selbstakzeptanz, um Anerkennung, Sicherheit und Zugehörigkeit.“³² Während die Jungen der 7. Klasse, in der der vorliegende Entwurf erprobt wurde, in den Pausen noch weitgehend Fußball spielen und derweilen eher zaghaft Interesse am anderen Geschlecht bekunden, erproben sich die Mädchen in der Kontaktaufnahme mit Jungen aus den nächst höheren Klassenstufen und in ihren ersten Paarbeziehungen, womit zugleich stets die Frage nach dem Selbstwert etwa im Falle einer Zurückweisung im Raum steht. Dass hier Unsicherheiten in Bezug auf das eigene Selbst bestehen, wird etwa darin deutlich, dass einige Schülerinnen es auch unter der Stunden unternehmen, ihre Frisuren, ihr Make-up mit Hilfe von kleinen, in den Federmappen versteckten Spiegeln zu kontrollieren. Die Jungen dagegen üben sich zuweilen darin ihre Unsicherheit in exaltierte „Coolness“, ambitionierte Kraftmeierei oder rüpelhaftes Verhalten zu kleiden. Ein gewisser Hang, den eigenen Selbstwert durch Zur-Schau-Tragen bestimmter Marken zu heben, ist bei einigen zu beobachten.

Auf die Realitäten dieser Entwicklungsphase, in der die Schülerinnen und Schüler durchaus „verletzlich und sehr leicht kränkbar“³³ sind, trifft nun der evangelische Heiligenbegriff und verortet die Schülerinnen und Schüler unerwartet in der Gemeinschaft der „Heiligen“, einem Ort an dem sich die Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer eigene Unsicherheit und Unvollkommenheit wohl kaum vermutet haben dürften.

Da sich die Heiligkeit einer Person aber eben nicht aus seiner (moralischen) Lebensleistung und auch nicht aus der Marke seiner Kleider, der äußlichen Schönheit oder der „Coolness“ ergibt, sondern sich der Wirksamkeit des Heiligen Geistes etwa vermittelt der Taufe verdankt, besitzt der evangelische Heiligenbegriff ein entlastendes Potenzial vor allem für diejenigen, die im Wettlauf um Ansehen und Beliebtheit nicht allzu gut abschneiden oder abzuschneiden glauben. Heiligkeit kann und braucht nicht verdient werden. Zugleich verweist der evangelische Heiligenbegriff auf den Eigenwert eines jeden Christenmenschen: Durch jeden Christenmenschen kann das Göttliche sichtbar werden – ein nicht zu unterschätzender Aspekt für jeden Menschen zu jeder Zeit, der allerdings besonders in dieser Entwicklungsphase, in der die Schülerinnen und Schüler um ihr eigenes Selbstwertgefühl ringen und allzu oft in eben diesem verletzt werden, eine erhebliche Relevanz besitzt.

Darin besteht zugleich auch das übergreifende religionspädagogische Ziel der Einheit: Den Schülerinnen und Schülern soll die lutherische Rechtfertigungslehre so erschlossen werden, dass sie in dem Glauben, vor Gott auch ohne Verdienste, allein aus Glauben gerecht zu sein, einen Bezugspunkt haben und sich daran – in dieser Phase der

Verunsicherung, in der sie sich u. U. selbst nicht recht leiden können, meinen unwert zu sein und sich ihr Ansehen erst noch erwerben zu müssen – halten können.

Unterrichtsziele und Stundenverlauf

Grobziel

Die Schülerinnen und Schüler sollen das evangelische Heiligenverständnis kennen lernen und seine Bedeutung mit ihrer Person in Verbindung bringen.

Feinziele

Die Schülerinnen und Schüler sollen mit Hilfe eines Bildes (Paulus als Heiliger – **M 1**) einzelne Aspekte einer typischen Heiligendarstellung benennen und deuten können.

Anhand eines Sachtextes (**M 2**) und einiger leitenden Fragestellungen (**M 3**) sollen die Schülerinnen und Schüler das evangelische Heiligenverständnis kennen lernen.

Mit Hilfe eines Photos (ihrer selbst) und einigen leitenden Aufgabestellungen (**M 4**) sollen die Schülerinnen und Schüler unter Anwendung des evangelischen Heiligenbegriffs einige Aspekte ihres Selbst sowie ihren Eigenwert begreifen und dieses darstellen.

Einstieg – Paulus als Heiliger

Die Unterrichtsstunde beginnt mit einer Bildbetrachtung (**M 1**). Bei dem Bild handelt sich um eine typische Heiligendarstellung, auf der der hl. Paulus mit samt obligatorischem Heiligenschein abgebildet ist. Mit der Bildauswahl wird zum einen an die vermutete Vorstellung der Schüle-

rinnen und Schüler das Thema betreffend („Heiligenschein“) angeknüpft. Zum anderen zeigt die Heiligendarstellung einzelne Dinge (Schwert, Buch), die auf Leben und Sterben des Paulus verweisen und knüpft damit an die vorhergehenden Stunden der Unterrichtsreihe, in denen auch Details der paulinischen Vita im Blick waren, an.

Insgesamt ist im Verlauf der Bildbetrachtung darauf zu achten, dass den Schülerinnen und Schülern der Heiligenschein und die für den jeweiligen Heiligen typischen Züge und Gegenstände als wesentlich für eine „Heiligendarstellung an sich“ deutlich werden.

Erarbeitungsphase – Was ist eigentlich ein Heiliger?

In Partnerarbeit werden mit Hilfe eines Text- und eines Arbeitsblattes (**M 2** und **M 3**) zentrale Elemente des evangelischen Heiligenbegriffs erarbeitet.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Ergebnisse der Partnerarbeit durch Tafelanschrieb gesichert und im Plenum allen Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht. Alternativ könnte zur Einbindung aller Schülerinnen und Schüler die Ergebnissicherung mit Hilfe von Flipchart und Moderationskarten geschehen.

Vertiefungsphase – Ich als eine Heilige/ ein Heiliger

Die Schülerinnen und Schüler bringen nun das zuvor kognitiv Erarbeitete unter Verwendung eines Photos (ihrer selbst) für sich in Anwendung (**M 4**). Anlog zur eingangs vorgestellten Heiligendarstellung erarbeiten die Schülerinnen und Schüler aus dem Verständnis, selbst Glieder der Gemeinschaft der Heiligen zu sein, ihre eigene Heiligendarstellung, indem sie die für Heiligendarstellungen obligatorischen Elemente transformieren und auf ihr Photo übertragen und so

Neuerscheinung

Arbeitshilfen KU

27

Ute Beyer-Henneberger (Hg.)
Felix Emrich
Michael Steinmeyer

Teufelskreis Armut

Armut als Thema in der Konfirmandenarbeit

Texte und Materialien für den Konfirmandenunterricht
© Religionspädagogisches Institut Loccum
Loccum 2008



Ute Beyer-Henneberger (Hg.), Felix Emrich und Michael Steinmeyer

Teufelskreis Armut

Armut als Thema im Konfirmandenunterricht

Texte und Materialien für den Konfirmandenunterricht,
Arbeitshilfen KU 27, Rehburg-Loccum 2008,
ISBN 978-3-936420-30-2, 146 Seiten, 5,00 Euro.

Die Intention der Arbeitshilfe ist es, „Sehhilfen“ für die Unterrichtenden und Informationen über die Armutssituation und ihre Folgen in der Bundesrepublik zu geben sowie verschiedene (religionspädagogische) Möglichkeiten aufzuzeigen, wie das Thema „Armut“ direkt oder indirekt in Konfirmandengruppen behandelt werden kann. Auch der internationale Zusammenhang von Armut in Entwicklungsländern und hiesiger Wirtschaft wird in zwei Beiträgen beleuchtet.

einige für die eigene Vita typischen Aspekte (soweit möglich) graphisch umsetzen und aufschreiben. Auf freiwilliger Basis erhalten einzelne Schülerinnen und Schüler anschließend Gelegenheit, ihre Arbeiten vorzustellen.

Auswertung

Die beschriebene Unterrichtsstunde wurde im Rahmen des Religionsunterrichts einer 7. Realschulklasse erprobt. Dabei stellte sich die Bildbetrachtung als geeigneter Einstieg in ein für Schülerinnen und Schüler dieses Alters nicht ganz leicht zugängliches Terrain heraus; hier gelangten die Schülerinnen und Schüler z.T. zu (auch für mich als Unterrichtenden) überraschenden Deutungen der Heiligendarstellung. Einige Schüleraussagen zum Bild waren z.B.:

- „Die Bibel ist ihm wichtig“ Frage: Woran siehst du das? „Er hält sie an sein Herz.“
- „Er glaubt an Gott und er kämpft dafür.“
- „Für die Bibel hat er vieles getan.“
- „Das Schwert bedeutet den Tod, die Bibel das Leben.“
- „Der hat sich als Frau verkleidet.“
- „Ist das rot vielleicht gar nicht ein Umhang, sondern sein Blut?“

Abschließend kann ich von der beschriebenen Stunde sagen, dass die Umsetzung und Übertragung des evangelischen Heiligenbegriffs in eine „eigene Heiligendarstellung“ auf ein lebhaftes Interesse seitens der Schülerinnen und Schüler gestoßen ist. Nachdem sie Tage zuvor unter der Ansage, die Photos würden für den Unterricht noch gebraucht, einzeln fotografiert worden waren, bekamen sie nun „endlich“ jene Arbeitsblätter, nach denen sie inzwischen schon einige Male gefragt hatten. Bei den Schülerinnen und Schülern stieß es auf Interesse, sich selbst als Gegenstand des Unterrichts zu betrachten, sich selbst als Heiligen darzustellen und auch mal bei den Nachbarn zu schauen, wie diesem oder dieser ein Heiligenschein steht.

Valentin Winnen ist Vikar in der Ev.-luth. Kirchengemeinde St. Martin in Uplengen/Remels (Kirchenkreis Rhaderfehn).

Anmerkungen

- 1 Der Umgang mit dem Heiligenkult kann sogar als eines „der populärsten Unterscheidungsmerkmale“ (Müller, G.L.: Die Heiligen, in: Ders. (Hg.): Heiligenverehrung, 102) gelten.
- 2 Während die Wittenberger Reformatoren um eine modifizierte Rezeption des Heiligenkultes bemüht sind, plädiert etwa M. Bucer für die Abschaffung sämtlicher Heiligtage und jeglicher Heiligenverehrung, was dann in calvinistisch geprägten Ländern zu einer restriktiven Sonntagsfeier geführt hat. Vgl. dazu Schulz, F.: Heilige/Heiligenverehrung VII, in: TRE Bd. 14, 664.
- 3 Deutlich hinzuweisen ist an dieser Stelle auf die Unterscheidung zwischen gängiger Praxis im Kontext der Volksfrömmigkeit und offizieller Lehrmeinung der röm.-kath. Kirche, die die angeführten Missstände nicht unbedingt intendiert. Zwar sei es, so heißt es im Dekret über die Verehrung der Heiligen und Reliquien, „gut und nützlich“, die Heiligen anzurufen, denn sie „bringen ihre Gebete für die Menschen vor Gott dar“, allerdings ist die Anrufung

der Heiligen weder heilsnotwendig, noch ist besagter Nutzen, den die Anrufung mit sich bringen soll, näher spezifiziert, so dass nicht unbedingt eine „Ergänzung“ des Rechtfertigungsgeschehens gemeint sein muss. Siehe dazu DH 1821.

- 4 Bieritz, K.-H.: Kirchenjahr, 248.
- 5 Vgl.: Sellner, A. C.: Heiligenkalender, 272.
- 6 Vgl. ebd.
- 7 Vgl. ebd.
- 8 Im Falle des Paulus geht etwa die Sage, sein Kopf habe nach seiner Enthauptung durch das Schwert dreimal auf dem Boden aufgesetzt, wobei sich an jedem dieser Aufsetzpunkte eine Quelle gebildet habe, deren drei Wasser sich geschmacklich voneinander unterschieden, während aus seinem Halse zunächst Milch herausströmte, bevor schließlich doch Blut hervortrat. Vgl.: Sellner, A. C.: Heiligenkalender, 271 f.
- 9 Als „Heiliger“ kann Paulus nach C.I.C. in bildlichen Darstellung anders als die „Seligen“, denen als „Lokalheiligen“ „nur“ der Strahlenkranz, die Gloriole zusteht, mit flächigem Heiligenschein, dem Nimbus dargestellt werden. Vgl. dazu: Sellner, A. C.: Heiligenkalender, 558f.
- 10 Eher der Legende verpflichtet sind weitere Darstellungen, die den hl. Paulus mit dreierlei Quellen zeigen, die sich seiner Hinrichtung wunderbar verdanken sollen. Vgl. Anm. 8.
- 11 Bieritz, K.-H.: Kirchenjahr, 249.
- 12 Ebd.
- 13 Müller, G. L.: Die Heiligen, in: Ders. (Hg.): Heiligenverehrung, 114. Entsprechend heißt es dann auch in CA XXI in Bezug auf den Heiligenkult: „Vom Heiligendienst wird bei den Unseren gelehrt, dass man der Heiligen gedenken soll, damit wir unseren Glauben stärken, so wir sehen, wie ihnen Gnade widerfährt und wie ihnen durch Glauben geholfen ist; dazu dass man ein Beispiel nehme von ihren guten Werken ... Durch die Schrift aber mag man nicht beweisen, dass man die Heiligen anrufen oder Hilfe bei ihnen suchen soll. ‚Denn es ist allein ein einziger Versöhner und Mittler gesetzt zwischen Gott und den Menschen, Jesus Christus‘, 1. Tim 2, welcher ist der einzige Heiland, der einzige Hohepriester, Gnadenstuhl und Fürsprecher vor Gott, Röm 8. Und der hat allein zugesagt, dass er unser Gebet erhören wolle. Das ist auch der höchste Gottesdienst nach der Schrift, dass man denselben Jesus Christus in allen Nöten und Anliegen von Herzen suche und anrufe: ‚So jemand sündigt, haben wir einen Fürsprecher bei Gott, der gerecht ist, Jesum etc.‘.“
- 14 Nigg, W.: Heilige, 20.
- 15 Müller, G. L.: Die Heiligen, in: Ders. (Hg.): Heiligenverehrung, 114.
- 16 Ebd.
- 17 Schulz, F.: Heilige/Heiligenverehrung VII. Die protestantischen Kirchen, in: TRE Bd. 14, 665.
- 18 Ebd.
- 19 Ebd.
- 20 Nigg, W.: Heilige, 21.
- 21 Schulz, F.: Heilige/Heiligenverehrung VII. Die protestantischen Kirchen, in: TRE Bd. 14, 665.
- 22 Für die Genese des Heiligsprechungsverfahrens in der röm.-kath. Kirche und die gegenwärtigen Prozessmodalitäten siehe: Sellner, A. C.: Heiligenkalender, 557-560.
- 23 Härle, W.: Dogmatik, 374.
- 24 Im evangelischen Bereich sind für diesen Zusammenhang wohl hauptsächlich Martin Luther und in jüngerer Zeit Dietrich Bonhoeffer zu nennen.
- 25 Härle, W.: Dogmatik, 374. Mit dem Stichwort „verborgene Kirche“ ist hier zugleich auf die eschatologische Vorbehaltlichkeit dieser Apostrophierung aller „Christen“ als Heilige hingewiesen, die sich aus der Zweideutigkeit der sichtbaren Kirche als corpus permixtum ergibt und unter irdischen Bedingungen noch allen Kirchenglieder anhaftet.
- 26 Vgl.: Röm 16,2; 1.Kor 1,2; 2.Kor 1,1; 13,12; Phil 1,1; 4,21 f.
- 27 Zur Identifikation des Heiligen mit dem Göttlichen vgl.: Tillich, P.: ST I, 251.
- 28 Vgl. Tillich, P.: ST III, 147f.
- 29 Der Latenzbegriff ist hier in Anlehnung an Tillichs Unterscheidung von latenter und manifester Kirche gewählt. Vgl. Tillich, P.: ST III, 179-182.
- 30 Ein Beispiel für solche latenten Heiligen geben uns die sog. Hl. Unschuldigen Kinder, die dem herodianischen Kindermord zum Opfer fielen. Ihre Heiligkeit lässt sich formal eben gerade nicht an einen bestimmten kirchlichen Vollzug wie die Taufe oder das

Abendmahl binden; vielmehr ist die nominelle Aufnahme der Unschuldigen Kinder in die Gemeinschaft der Heiligen ihrem Märtyrertod zu verdanken, so dass dieser dann als Äquivalent zum Vollzug der Taufe betrachtet wird und folgerichtig mit dem Terminus der Bluttaufe belegt ist.

- ³¹ A.a.O., 257. Tillich verweist in diesem Zusammenhang gleichsam darauf, dass die Heiligen die Heiligkeit, an der sie Anteil haben, keineswegs für sich beanspruchen dürfen; jemand der seine Heiligkeit nicht als Verweis auf das Göttliche-an-sich erachtet, sondern sein Selbst „an sich“ als heilig betrachtet, ist nach Tillich im Unrecht und „dämonisiert“ seine Heiligkeit.
- ³² Zöllner, U.: Pickel, Zoff und starke Gefühle, in: Loccumer Pelikan 3/2001, 153.
- ³³ Ebd.

Literatur

Die Bekenntnisschriften der evangelisch lutherischen Kirche, 2. Aufl., Göttingen 1952.

Bieritz, Karl-Heinrich: Das Kirchenjahr. Feste, Gedenk- und Feiertage in Geschichte und Gegenwart, 6. überarb. Aufl., München 2001.

Denziger, Heinrich / Hünermann, Peter (Hrsg.): Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen, 39. Aufl., Freiburg i. B./Basel/Rom/Wien 2001.

Härle, Wilfried: Dogmatik, 2. überarb. Aufl., Berlin/New York 2000.

Knodt, Gerhard: Leitbilder des Glaubens: die Geschichte des Heiligengedenkens in der evang. Kirche, Stuttgart 1998.

Müller, Gerhard Ludwig: Die Heiligen – ein altes und neues Thema der Ökumene. Überlegungen aus der Sicht der systematischen Theologie, in: Ders. (Hrsg.): Heiligenverehrung – ihr Sitz im Leben des Glaubens und ihre Aktualität im ökumenischen Gespräch, München/Zürich 1986, S. 102-122.

Nigg, Walter: Große Heilige, 3. Aufl., Zürich 1946.

Schulz, Frieder: Heilige/Heiligenverehrung VII. Die protestantischen Kirchen, in: TRE Bd. XIV, Berlin/New York 1985, 664-672.

Sellner, Albert Christian: Immerwährender Heiligenkalender, München 2001.

Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I, unveränd. Nachdruck der 8. Aufl., Bd. III, unveränd. Nachdruck der 4. Aufl., Berlin/New York 1987.

Zöllner, Ute: Pickel, Zoff und starke Gefühle – Tiefenpsychologische Aspekte der Aufgabe, erwachsen zu werden, in: Loccumer Pelikan 3/ 2001, S. 152-58.

M 1: Paulus als Heiliger



Quelle:
http://www.ikonengalerie-von-kuelmer.de/index_frame.php (aufgesucht am 01. Juni 2008)

M 2: Textblatt: Paulus – als Heiliger

Paulus – ein Heiliger?

Viele Menschen halten Paulus für einen Heiligen, weil sie denken, dass er ein besonders anständiges Leben geführt habe, weil er besonders fromm gewesen sei. Sie denken Paulus habe eigentlich nur Gutes aber nie etwas Schlechtes getan, ja nicht mal gedacht.

Für Leute, die dies meinen, sind Heilige völlig ohne jeden Makel und gänzlich fehlerlos.

Einige andere denken, Paulus sei so eine Art göttlicher Superheld, der über göttliche Kräfte verfüge, mit denen er dann Wunder vollbringen könne. Weil sie dies glauben, beten einige zum Heiligen Paulus, um ihn zu bitten, ihnen in einer Notlage zu helfen oder ein Wunder zu wirken. Sie glauben, der Hl. Paulus könne ihnen helfen im Falle eines Schlangenbisses oder bei Hagel und Regen, die die Ernte bedrohen.

Eigentlich sind es aber gar nicht die guten Taten, oder irgendwelche Wunderkräfte, die Paulus zum Heiligen machen. Paulus ist ein Heiliger, weil er zu Gott gehört. Ein Heiliger zu sein, bedeutet nämlich nicht mehr und nicht

weniger, als zu Gott zu gehören. Zu Gott gehört man dadurch, dass man etwas von der Liebe Gottes erfahren und annehmen konnte.

Paulus ist also nicht heilig, weil er Großes geleistet, Wunder gewirkt oder ein besonders anständiges Leben geführt hat, sondern weil er etwas von der Liebe Gottes erfahren und angenommen hat. Dadurch gehört Paulus zur Gemeinschaft der Heiligen. Als Zeichen für die Liebe Gottes verstehen Christen auch die Taufe. Sie ist sichtbares Zeichen, dass ein Mensch in die Gemeinschaft der Heiligen hinein genommen ist. Die Liebe Gottes kann durch einen Menschen in Erscheinung treten.

Sie scheint sozusagen durch, dann, wenn er redet oder handelt. Auch bei Paulus scheint diese Liebe Gottes durch. Wenn er redet und handelt, wird die Liebe Gottes, die er selbst erfahren hat, durch ihn für andere Menschen sichtbar. Dann wird sichtbar, dass Paulus ein Heiliger ist. Weil im Sagen und Tun des Heiligen Paulus etwas von der Liebe Gottes sichtbar wird, gilt er anderen Menschen auch als Vorbild.

M 3: Aufgabenblatt: Paulus – als Heiliger

Arbeitsaufträge:

1. Lies den Text genau.
2. Bearbeite gemeinsam mit deinem Nachbarn folgende Fragen:

- a. Der Begriff „Heiliger“ wird von vielen Menschen missverstanden. Was stellen sich diese Leute unter „Heiligen“ vor?

- b. Was bedeutet es eigentlich ein Heiliger zu sein?

- c. Wodurch gehört man zu Gott?

- d. Durch welches Zeichen wird sichtbar, dass man in die Gemeinschaft der Heiligen aufgenommen ist?

- e. Warum sind Heilige für andere Menschen Vorbilder?

M 4: Arbeitsblatt: Paulus – als Heiliger

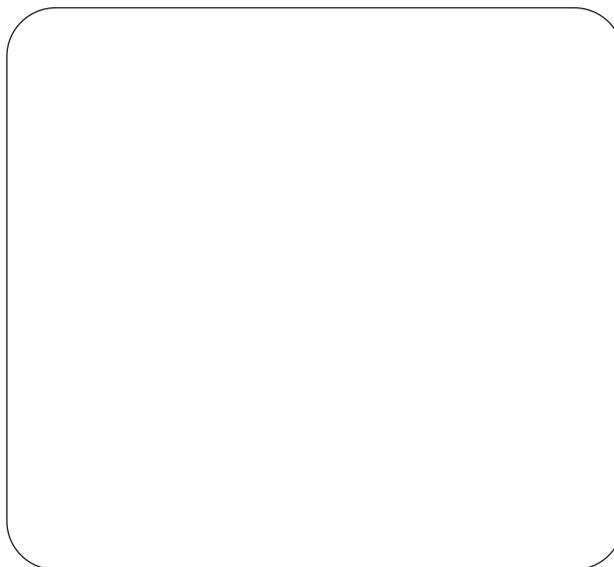
Name: Hl. _____

Arbeitsaufträge:

1. Heiligendarstellungen des Paulus existieren schon einige. Von dir gibt es noch keine. Bearbeite dein Foto so, dass du als Mitglied der Gemeinschaft der Heiligen, als Heilige/r, erkennbar bist.



2. Auf Heiligendarstellung sind die Heiligen oft mit Dingen abgebildet, die typisch für sie sind oder auf bestimmte Dinge in ihrem Leben hinweisen. Überlege dir, was typisch für dich sein könnte, und zeichne es in das Feld. Wenn es sich nur schwer malen lässt, weil es z. B. eine Charaktereigenschaft ist, schreibe es in das Feld.



3. Heilige gelten vielen Menschen als Vorbilder. Denk einmal nach, ob auch du in einer bestimmten Sache ein Vorbild sein könntest. Es könnte z. B. eine Charaktereigenschaft sein, eine Sache, die du besonders gut kannst, etwas, wofür du dich besonders begeistern kannst, etwas, was dir besonders viel Spaß macht. Wenn dir nichts einfällt, frage jemanden, der dich gut kennt – deine Eltern vielleicht. Schreibe es dann in die dafür vorgesehenen Zeilen.

JuLeiCa – mehr als Gruppen leiten

Ein Gruppenleitergrundkurs in Zusammenarbeit von Kirche und Schule

Von Christof Gamer

Worum geht es?

Seit dem Schuljahr 2006/07 führen die pfarramtlich verbundenen Kirchengemeinden Bruchhausen und Vilsen einen Gruppenleitergrundkurs für Jugendliche ab der 9. Klasse durch. Das Angebot besteht aus 14-täglichen Treffen über ein Schuljahr, hinzu kommen ein Wochenendseminar und fakultativ ein Erste Hilfe-Wochenende. Kooperationspartner sind die Haupt- und Realschule sowie das Gymnasium Bruchhausen-Vilsen, die beide Ganztagschulen sind. Die Jugendlichen werden von mir im Gemeindehaus in Bruchhausen unterrichtet und bekommen die Teilnahme als Arbeitsgemeinschaft auf dem Schulzeugnis vermerkt. Am Ende wird für alle die bundesweit anerkannte Jugendgruppenleitercard (JuLeiCa) beantragt.

Wie kam es dazu?

Die Idee zu einem derartigen Angebot an der Schnittstelle zwischen kirchlicher Jugendarbeit und Schule entstand bereits im Sommer 2005. Gespeist wurde sie im Wesentlichen aus zwei Quellen:

1. In einem der halbjährlich stattfindenden Gespräche zwischen Religionslehrkräften und Pastoren in der Region wurden die Kirchenvertreter von den örtlichen Schulen eingeladen sich in das schulische Ganztagsangebot mit kirchlichen Angeboten einzubringen. Der Vorteil für beide Seiten lag auf der Hand: Die Schulen würden das Soll an Arbeitsgemeinschaften nicht mit Lehrerstunden allein decken können und seitens der Kirche würde in absehbarer Zeit das Problem zu lösen sein, wie Angebote kirchlicher Jugendarbeit in Zukunft Jugendliche erreichen kann, deren Freizeit in zunehmendem Maße durch die Schule beschränkt wird.

2. Seit einigen Jahren beobachte ich als Unterrichtender im Konfirmandenunterricht eine hohe Motivation der

Konfirmandinnen und Konfirmanden sich nach der Konfirmation ehrenamtlich in der Gemeinde zu engagieren. Um Gruppen – etwa im Bereich von Kindergottesdienst oder Konfirmandenunterricht – zu leiten, fehlt ihnen jedoch das nötige Handwerkszeug. Ein herkömmlicher Gruppenleitergrundkurs, wie er vielerorts angeboten wird, setzt meist ein Mindestalter von 15 Jahren voraus. Diese Zeitspanne wird jedoch von den motivierten Jugendlichen als zu lang empfunden; sie lassen sich nicht so lange „vertrösten“ und bleiben fern. Dieses Dilemma vermag der in Bruchhausen-Vilsen über einen Zeitraum von einem Schuljahr angelegte Kurs zu lösen, indem er Jugendlichen im Anschluss an die Konfirmation eine Möglichkeit zur Partizipation anbietet. Am Ende haben alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer das zum Erwerb der Jugendgruppenleitercard erforderliche Alter erreicht.

Mir war in den Gesprächen über eine Kooperation von Kirche und Schulen in der Jugendarbeit von Anfang an zweierlei unabdingbar wichtig:

Zum einen: Wie der Konfirmandenunterricht auch richtet sich das Angebot an Schülerinnen und Schüler aller Schulformen.

Zum anderen: Ich gehe als Unterrichtender nicht in die Schule, sondern die Jugendlichen kommen zu mir ins Gemeindehaus um die kirchliche Trägerschaft des Angebots deutlich zu machen. Zudem sind die schulisch „neutralen“ Räumlichkeiten dazu geeignet, die am Schulzentrum sonst deutlich wahrnehmbare Trennung der Schulformen zu überwinden, wie es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits von dem in denselben Räumlichkeiten stattfindenden Konfirmandenunterricht her gewohnt sind.

Nach Sondierungsgesprächen in den Schulen (Klärung der Versicherungsfrage für externe schulische Angebote, Transport der Schülerinnen und Schüler) und in den beteiligten Kirchenvorständen (Wollen wir ein personelles Engagement in dieser Form von Jugendarbeit?) startete ein ers-

ter Kursdurchlauf mit 16 Jugendlichen im Schuljahr 2006/07. Im zweiten Jahr meldeten sich 30 Jugendliche an, sodass zwei Unterrichtsrgruppen gebildet werden mussten.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Zielgruppe des Angebots waren zunächst Schülerinnen und Schüler ab der 9. Klasse, die ein Interesse an der Mitarbeit in kirchlichen Gruppen (vornehmlich Kindergottesdienst, Konfirmandenunterricht) haben und die mir persönlich durch den Konfirmandenunterricht oder durch die Teilnahme an den regelmäßig angebotenen Sommerfreizeiten für Jugendliche bekannt sind und insofern eine Beziehung zur Kirchengemeinde und zu christlichen Inhalten aufweisen.

„Erfahren habe ich von JuLeiCa durch andere aus meiner Fußballmannschaft, die den Kurs schon im letzten Jahr gemacht haben. Als wir zu Beginn des Schuljahres den AG-Wahlzettel in der Schule bekamen, haben meine Freunde und ich uns darüber unterhalten, woran wir teilnehmen. Ich brauchte noch einen AG-Punkt¹. Freunde von mir wollten JuLeiCa machen und ich wusste, dass der Kurs mit Christoph Spaß macht. Etwas anderes als nur Theorie lernen wie in der Schule. Nach ein paar Wochen habe ich gemerkt, dass JuLeiCa mir für den Konfirmandenunterricht was bringt, wo ich seit einiger Zeit als Teamer mitgearbeitet hatte.“ So beschreibt Nico Schröder, 15 Jahre, Schüler in der 10. Klasse des Gymnasiums Bruchhausen-Vilsen und seit der Konfirmation aktiver Teamer im wöchentlichen Konfirmandenunterricht und auf diversen Freizeiten, was ihn zur Teilnahme bewogen hatte.

Durch den schulischen Charakter des Angebots und das darum bislang von der Schule gesteuerte Einwahlverfahren tauchten von Anfang an zu meiner Überraschung auch mir unbekannte Jugendliche in dem Kurs auf, die – anders als Nico – über keinerlei christliche Sozialisation verfügten. In allen Fällen bestanden allerdings freundschaftliche Bezüge zu anderen, mir bekannten Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern.

Die Motivation zur Teilnahme erwies sich als vielschichtiger als zunächst vermutet. Während einige Jugendliche wie Nico in der Tat begleitend zu einer nach der Konfirmation einsetzenden Mitarbeit in der Kirchengemeinde das dafür nötige Handwerkszeug zu erlernen wünschten, verfügten andere über Erfahrungen in der Leitung von Gruppen in sportlichen Zusammenhängen (Fußball, Handball) und benötigten die JuLeiCa zur Absicherung ihrer Tätigkeit beim Sportverein. Wiederum andere sahen in dem Angebot eine Chance, das selbstbewusste Auftreten und freie Sprechen vor Gruppen zu erlernen und insofern sowohl schulisch als auch im Hinblick auf eine spätere Berufswahl von den gemachten Erfahrungen zu profitieren. Ein konkretes Engagement in kirchlichen oder anderen Gruppen ist hier nicht im Blick.

Nach einer ersten „Schnupperstunde“ war die Teilnahme – bedingt sowohl durch den schulischen Charakter der Veranstaltung als auch durch die für den JuLeiCa-Antrag vorgegebene Mindeststundenzahl – verbindlich. Um dies

zu unterstreichen, unterschrieben die Jugendlichen mir gegenüber eine schriftliche Teilnahmevereinbarung und verpflichteten sich, ein etwaiges Fehlen aufgrund von Krankheit oder einer anderen schulischen Veranstaltung zu entschuldigen. In keinem der beiden bislang durchgeführten Kurse gab es Abbrecher.

Ablauf

Die 14-täglichen Treffen am Mittwoch begannen um 18 Uhr und endeten um 21 Uhr (entspricht vier Schulstunden pro Treffen, d.h. zwei AG-Wochenstunden in zwei Schulhalbjahren). Für die Jugendlichen bedeutete die späte Tageszeit den Reiz, sich länger als sonst gewohnt unter der Woche abends an einem Ort außerhalb von zu Hause aufhalten zu dürfen und Freunde treffen zu können. Der Fahrdienst für Teilnehmende aus den umliegenden Gemeinden im Einzugsbereich des Schulzentrums wurde von Eltern bereitwillig übernommen.

Jedes Treffen stand unter einem Thema. Um als Gruppe nach zwei Wochen wieder miteinander „warm“ zu werden bestand der Einstieg zumeist aus einem Spiel, das im besten Fall bereits das Thema des Abends eröffnete. Von Kursbeginn an waren die Teilnehmenden gefordert, sich die Themen methodisch angeleitet in Kleingruppen selbst anzueignen und anschließend im Plenum zu präsentieren. Als Arbeitsgrundlage diente neben eigens erstellten Materialien das Buch „Juleica – Handbuch für Jugendleiterinnen und Jugendleiter“ des Landesjugendrings Niedersachsen, das mit der Jugendgruppenleitercard versandt wird (im ersten Jahrgang wurden die Bücher in ausreichender Stückzahl zu Beginn des Kurses angeschafft und anschließend die mit der Jugendgruppenleitercard erhaltenen Exemplare für den nachfolgenden Kurs einbehalten). Die (notwendigen) theoretischen Referate durch die Leitung wurden – auch mit Rücksicht auf die späte Tageszeit – so knapp wie möglich gehalten, ohne dass wichtige Informationen und Zusammenhänge gefehlt hätten. Folgende Aussage von Nico spricht meiner Beobachtung nach für viele der heutigen Schülerinnen und Schüler, die sich eher in praxisorientierten, an die Eigenverantwortung appellierenden Lernprozessen als im klassischen, Lernstoff vermittelnden Frontalunterricht wieder finden:

„Manchmal war es etwas langweilig, wenn wir lange zuhören mussten. Ich mochte es lieber, wenn wir Sachen selber erarbeiten konnten – meistens in kleinen Gruppen oder auch mal alleine. Genauso wenn wir praktische Übungen gemacht haben wie zum Beispiel mit ein wenig Vorbereitung eine Geschichte aus der Bibel erzählen oder ein Spiel erklären. Am meisten geholfen hat mir, wenn ich Tipps bekommen habe, wie ich mich in bestimmten Situationen in Gruppen verhalten kann und wenn ich das im Konfirmandenunterricht dann ausprobieren konnte.“

Zu jedem Treffen gehörten eine halbstündige Pause und ein von zwei Teilnehmern selbst zubereitetes Essen frei nach dem Motto: Als angehende Gruppenleitung muss ich auch die Verpflegung meiner Gruppe sicherstellen können. Die-

se Mahlzeiten wurden von den Teilnehmenden in mehrfacher Hinsicht sehr geschätzt: als Ersatz für das häusliche Abendessen, als ein die Gemeinschaft stärkendes Element, als Möglichkeit der Kommunikation und des Austauschs (auch mit der Leitung); wie viele „Tür-und-Angel-Gespräche“ ergaben sich gerade rund um diese „erfüllte Pause“! Ich konnte zudem eine gespannte Erwartung bei den Jugendlichen beobachten, was zwei aus ihrer Mitte heute wohl für die Gruppe vorbereitet haben mögen, zuweilen verbunden mit einem großen Aufwand, der als Wertschätzung empfunden und als Einsatz Einzelner für die Gesamtgruppe von dieser gewürdigt wurde.

Manche Kurstreffen endeten mit einer Andacht im Altarraum der baulich mit dem Gemeindehaus verbundenen Kirche. In der Form ein Rückgriff auf die bei einigen Teilnehmenden bekannten Abendandachten auf Konfirmandenfreizeiten, im Jugendkreis und auf Sommerfreizeiten erwies sich dieses Element im Rahmen eines in dieser Form angelegten Gruppenleitergrundkurses als nicht ganz unproblematisch. Zugespitzt schlug sich die Fragwürdigkeit eines solchen Unternehmens in folgender Bemerkung einer Teilnehmerin nieder, die selbst Teamerin im Konfirmandenunterricht ist: „Warum feiern wir hier Andachten, wenn nicht alle von uns Christen sind?“ Ein Dilemma, das aus der offenen Form des Angebots in Kooperation mit den Schulen resultiert und das nach einer überzeugenderen Lösung verlangt als dem Kompromiss, den ich im vergangenen Jahrgang gewählt habe.

Nach den Halbjahreszeugnissen wurde im Februar ein Wochenende in einem externen Freizeitheim angeboten, das unter Einbeziehung eines externen Referenten der konzentrierten Arbeit an dem Thema „Freies Sprechen vor Gruppen, Präsentation von Inhalten“ diente und zugleich die Funktion hatte, die Gruppengemeinschaft zu stärken.

Auswahl der Themen

Für die Vermittlung des Lernstoffs standen über zwei Schulhalbjahre verteilt insgesamt 16 Kurstreffen zur Verfügung zuzüglich des oben genannten Wochenendes. Die geforder-

te Mindestzahl von 50 Unterrichtsstunden zum Erwerb der Jugendgruppenleitercard wurde somit allein durch die regelmäßigen Treffen um 14 überschritten, sodass Fehlzeiten etwa aufgrund von Krankheit, Schulveranstaltung oder Ähnliches einkalkuliert waren. Die Themenauswahl orientierte sich an mehreren Faktoren wie den Vorgaben, die für die Beantragung der Jugendgruppenleitercard nachgewiesen werden müssen, den Anforderungen der Kirchengemeinde hinsichtlich des Einsatzes von jugendlichen ehrenamtlichen Mitarbeitenden sowie den vermuteten Bedürfnissen der Zielgruppe im Hinblick auf die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit. So zogen sich durch nahezu jedes Kurstreffen, gleichsam wie ein roter Faden, Aufgaben der Präsentation sowie Methoden der Reflexion des eigenen Handelns.

Die gebotenen Themen lassen sich grob in drei Blöcke zusammenfassen²:

1. Gruppe und Leitung: Gruppendynamik, Rollen in Gruppen, Leitungsstile, Anforderungen an eine gute Gruppenleitung, rechtliche Grundlagen.
2. Auftreten vor Gruppen: freies Sprechen, Präsentation von Inhalten (Flipchart, Overhead, Powerpoint), Erklären von Spielen, Erzählung einer biblischen Geschichte, freiwillig: Vorbereitung einer Andacht.
3. Persönlichkeitsbildung und Kommunikation: Anleitung zum Verstehen der eigenen Persönlichkeit mithilfe des DISG-Persönlichkeitsmodells, Sozialisation von Mädchen und Jungen, Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Kommunikationsmodelle, Konfliktlösung, Feedback geben und empfangen.

Zusätzlich wurde den Jugendlichen ein extern organisierter Erste Hilfe-Kurs an einem Wochenende angeboten (16 Unterrichtsstunden), dessen Besuch Voraussetzung für die Beantragung der Jugendgruppenleitercard ist. Die Teilnahme hieran war freiwillig.

„Am meisten gebracht hat mir das Wochenende im Februar. Danach wusste ich, wie man vor Gruppen frei spricht. Für Referate in der Schule hat das geholfen. Auch im Konfirmandenunterricht, wo ich am Anfang eher unsicher war.“

Ausstellung in der Lernwerkstatt

Das aktuelle Thema:

Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum: Nach Glauben und Kirche fragen

von Anfang November 2008 bis Mitte Februar 2009

Erarbeitet von Petra Buschatz, Bettina Focke, Tanja Holtz, Ingrid Illig, Susanne Klein, Christine Labusch, Beate Peters, Imke Rode-Wagner, Jutta Sydow und Tanja Voss

Jetzt macht es mir nichts mehr aus, vor den Konfis zu stehen und ihnen was zu erzählen. Ich muss mich auch nicht mehr so lange darauf vorbereiten. Außerdem habe ich besser gelernt Spiele zu erklären. Im Konfirmandenunterricht hatte ich das ja auch schon gemacht, aber bei JuLeiCa konnte ich testen, ob ich's auch richtig gemacht habe. Auf der Konfirmandenfreizeit habe ich zum ersten Mal eine Andacht gehalten. Seitdem habe ich das schon öfter wieder gemacht und bin jetzt sicherer im Erzählen. Die Einheit, wo wir was über Rechte und Pflichten als Gruppenleiter erfahren haben, war auch ganz interessant. Manches konnte ich mir vorher schon denken, aber zum Beispiel das mit der Aufsichtspflicht wusste ich auch nicht so genau. Ach ja, und der Erste Hilfe-Kurs hat weitergeholfen. Und Berlin war eine tolle Erfahrung, die ich nicht vergessen werde!³⁴

Gefragt nach ihren Interessen und Wünschen votierten die Teilnehmenden zu Beginn des Kurses ähnlich wie Nico das im Rückblick tut. Ganz oben auf der Wunschliste der Jugendlichen rangierten Themen wie Sicherheit im Auftreten vor Gruppen gewinnen, Erlernen des freien Sprechens und Stärkung des Selbstbewusstseins. Hier und da wurde am Ende des Kurses der Wunsch nach einer Einheit zur Stimmbildung laut.

Grundsätzlich ist zu fragen, ob der Praxisbezug hinsichtlich der Leitung von Gruppen nicht deutlicher herausgestellt werden sollte, etwa durch ein zeitlich begrenztes Praktikum in diversen Gemeindeguppen inklusive Vor- und Nachbereitung. Dies ließe sich sicherlich nur auf Kosten einiger Einheiten zur Persönlichkeitsentwicklung realisieren und stünde in der Gefahr, den schulischen Kontext des Kurses zu verlassen. Klare Vorteile einer solchen Praxisphase wären die Möglichkeit der Reflexion tatsächlich erlebter Gruppensituationen sowie der Bau einer Brücke hin zu späterer ehrenamtlicher Mitarbeit in der Kirchengemeinde. Unter den bisherigen Bedingungen verfügten einige Jugendliche wie Nico über mehrfache Leitungserfahrungen in Gruppen (Konfirmandenunterricht, Konfirmandenfreizeiten, einwöchige Freizeit für Zehn- bis Zwölfjährige in den Osterferien), andere über gar keine. Mit diesem sehr unterschiedlichen Erfahrungshorizont im Zusammenspiel von Theorie und Praxis umzugehen, erwies sich nicht immer als ganz einfach, etwa bei Fallbesprechungen.

Finanzierung

Der Kurs in der beschriebenen Form wurde mit einem vergleichsweise hohen finanziellen Aufwand durchgeführt, jedoch ohne dass Kosten von der Kirchengemeinde getragen werden mussten. Die Kooperation mit der Schule gebot es zudem, zur Wahrung des schulischen Charakters des Angebotes auf Teilnehmerbeiträge – auch für die Wochenendfahrt – zu verzichten. Die hauptsächlichen Kostenfaktoren waren das Wochenende im Februar (Transportkosten, Unterkunft, Verpflegung) unter Einbeziehung eines externen Referenten, die Mahlzeiten während der regulären Kurs-treffen (die Teilnehmenden bekamen in einem vorher festgelegten Rahmen die Kosten für Essenszutaten und Getränke erstattet), der Erste Hilfe-Kurs (die Kursgebühr von 15

Euro pro Schülerin und Schüler wurde übernommen) sowie das Lernmaterial (Lehrbuch und Kopien). Zudem wurde über den Etat des Gruppenleitergrundkurses der Praxiseinsatz von einzelnen Teilnehmenden auf einer Konfirmandenfreizeit und einer einwöchigen Freizeit der Kirchengemeinde für Zehn- bis Zwölfjährige in den Osterferien bezuschusst.

Zur Finanzierung standen im Schuljahr 2007/08 ein Zuschuss der Landeskirche aus dem Förderprogramm „Kirche und Schule“ in Höhe von 1.500 Euro sowie Zuschüsse des Landkreises Diepholz zur Verfügung, die dieser für die Ausbildung von Jugendgruppenleiterinnen und -leitern zahlt.

Für externe Angebote im Ganztagesbereich stellen die kooperierenden Schulen den Unterrichtenden Honorargelder zur Verfügung, sofern diese nicht anderweitig vollzeitbeschäftigt sind.

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass gerade im Bereich der Finanzen eine hohe Eigensteuerung möglich ist. Je nach örtlicher Gegebenheit lässt sich das Angebot so variieren, dass eine nicht unerhebliche Reduzierung der Ausgaben erzielt werden kann.

Feedback und Ausblick

Die gute Resonanz auf einen Gruppenleitergrundkurs, der in kirchlichen Räumen durchgeführt wird und gleichzeitig schulische Relevanz hat, lässt darauf schließen, dass das Angebot offensichtlich den Nerv der Schülerinnen und Schüler trifft. Die Gründe hierfür sind sicher vielschichtig. Nicht zu vernachlässigen ist in diesem Zusammenhang die vielerorts zu beobachtende Forderung nach Zusatzqualifikationen, die eine Bewerbung um einen Ausbildungsplatz positiv von Mitbewerberinnen und -bewerbern abheben. Für die Kursteilnehmenden spielen die Überreichung eines Zertifikats, das die Lerninhalte dokumentiert, zusammen mit einem Vermerk der Teilnahme auf dem Zeugnis eine nicht unerhebliche Rolle. Ein teilnehmender Hauptschüler mit einem mittelmäßigen Notenschnitt, der seiner Bewerbung eine Bestätigung über die laufende Kursteilnahme sowie seine Mitarbeit im Konfirmandenunterricht beilegen konnte, hatte damit bereits im ersten Anlauf Erfolg. Darüber hinaus berichten Teilnehmende und Lehrkräfte von schulischen Erfolgen vor allem im Bereich von Referaten und Aufgaben, die mit der Präsentation von Lerninhalten verbunden sind. Über eine Realschulklasse, aus der eine ganze Gruppe Jugendlicher an dem Kurs teilnahm, erzählte die Schulsozialarbeiterin, dass sich über das Schuljahr eine deutliche Verbesserung des Klassenklimas eingestellt hätte und führte dies auf den Erwerb sozialer Kompetenzen zurück, der durch das Kursangebot betont gefördert wird.

Abgesehen vom schulischen Kontext ist der Gruppenleitergrundkurs in dieser Form geeignet, Jugendlichen nach der Konfirmation zumindest über den Zeitraum eines Jahres eine weitere Beheimatung in der Kirchengemeinde anzubieten und dem hier und da geäußerten Wunsch nach Partizipation zu entsprechen. Es fällt auf, dass die im Vergleich zu anderen, über einen erheblich kürzeren Zeitraum ange-

legten Kursangebote zum Erwerb der Jugendgruppenleitercard intensive Schulung zu einer deutlich erhöhten Kompetenz in der Leitung von Gruppen durch Jugendliche in unseren Kirchengemeinden führt. Insofern ist der Gruppenleitergrundkurs zu einem wesentlichen Baustein in der kirchlichen Jugendarbeit vor Ort geworden.

Aufgrund der einhelligen positiven Resonanz seitens der teilnehmenden Jugendlichen, der Kirchenvorstände und der beteiligten Schulen wird von einer Fortführung auch im kommenden Schuljahr ungefragt ausgegangen. Die schon einige Wochen vor Schuljahresbeginn einsetzende rege Nachfrage von Jugendlichen lässt auf eine weiterhin hohe Anzahl von Interessierten schließen. Demgegenüber stehen knapper werdende personelle Ressourcen auf Seiten der Kirchengemeinde, die eine Ausweitung des Angebots nicht zulassen, sowie die über zwei Schuljahre gemachte Erfahrung, dass eine Kursgröße von mehr als 16-18 Schülerinnen und Schülern für dieses Vorhaben nicht sinnvoll ist. Insofern ist zu überlegen, wie das Einwahlverfahren der Schülerinnen und Schüler seitens der Schule so gesteuert werden kann, dass nicht diejenigen Jugendlichen ausgeschlossen bleiben, die über eine hohe kirchliche Bindung verfügen und deren Motivation zur Kursteilnahme eine künftige Mitarbeit in der Kirchengemeinde ist. Ob damit letztlich der schulische Rahmen des Angebots wieder verlassen wird, bleibt abzuwarten.

Von den 30 Teilnehmenden im Schuljahr 2007/08 werden künftig zehn in der Gemeinde mitarbeiten. Diejenigen, die das wie Nico begleitend zum Kurs bereits getan haben, beabsichtigen ihre Mitarbeit fortzusetzen.

Für die Zukunft wünschenswert wäre eine Einbeziehung älterer Jugendlicher, die den Kurs bereits absolviert haben, als Multiplikatoren, die ihrerseits eine aktive Rolle in der Schulung Jüngerer übernehmen.

Zur Nachahmung empfohlen?

Drei wichtige Faktoren waren gegeben, damit der Gruppenleitergrundkurs in der beschriebenen Form starten konnte:

1. Die Suche der Schulen nach Partnern für den Ganztagsbereich und eine grundsätzliche Offenheit der betroffenen Schulleitungen gegenüber Kirche,
2. die Bereitschaft der beteiligten Kirchenvorstände und des Teams der Hauptamtlichen neue Wege in der Jugendarbeit zu beschreiten,
3. in der Anfangsphase über einen Zeitraum von 1,5 Jahren hinweg größere hauptamtliche Kapazitäten für den Bereich der Jugendarbeit.

Uns erscheint es zudem als nicht unwesentlich, dass die Gruppenleiterschulung in Bruchhausen-Vilsen eingebettet ist in eine große Kinderkirchenarbeit, in der Jugendliche als Mitarbeitende eine Betätigung finden und gerne gesehen sind, in eine Konfirmandenarbeit, die stark auf jugendliche Teamer setzt und in das Angebot von Sommerfreizeiten für die 14-17jährigen, das in den vergangenen beiden Jahren jeweils von über 60 Teilnehmenden wahrgenom-

men wurde. Dieser Rahmen macht deutlich, dass die kirchliche Jugendarbeit auch auf kommunaler Ebene eine ernstzunehmende Größe darstellt und unter Jugendlichen und Eltern ein gleichermaßen positives Image hat.

Bevor unser Konzept auf andere übertragen werden kann, ist sicherlich je vor Ort gut zu prüfen, inwiefern dies auch aufgrund der vorhandenen personellen Kapazitäten leistbar ist. Insbesondere im einstelligen Pfarramt dürfte es Mühe bereiten, Stundenentwürfe von Grund auf neu entwickeln zu müssen. Eine regionale Zusammenarbeit beispielsweise von Kirchengemeinden, deren Jugendliche ein und dasselbe Schulzentrum besuchen, könnte in diesem Zusammenhang allerdings durchaus interessant sein. Und in Kirchenkreisjugenddiensten (insbesondere in städtischen Räumen) wäre zu prüfen, ob die Intensität und Nachhaltigkeit des beschriebenen Konzepts, das Jugendliche dort begegnet, wo sie immer mehr Zeit verbringen: in der Schule, für derartige neue Wege in der Ausbildung von jungen Gruppenleitenden spricht.

Christoph Gamer ist seit 2005 Pastor in den pfarramtlich verbundenen Kirchengemeinden Bruchhausen und Vilsen. Das aus drei Kollegen und einer Diakonin bestehende Team der Hauptamtlichen hat die pfarramtliche Arbeit untereinander gabenorientiert aufgeteilt. Gamers Aufgabenschwerpunkt liegt in der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden und älteren Jugendlichen.

Anmerkungen

- 1 Bis zum Beginn des Schuljahres 2008/09 konnten Schülerinnen und Schüler im G 8 (Erwerb des Abiturs nach acht Gymnasialjahren, d.h. nach Klasse 12) in Niedersachsen nur dann zum Abitur zugelassen werden, wenn sie den Besuch von Arbeitsgemeinschaften im Rahmen von mindestens fünf Wochenstunden nachweisen konnten. Eine neue Verordnung bezeichnet dies lediglich für wünschenswert. Wie sich dies auf die Motivation von Jugendlichen an Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen insgesamt auswirken wird, bleibt abzuwarten.
- 2 Eine Übersicht über die Verteilung der Themen auf einzelne Stunden findet sich im Netz auf der Homepage der Kirchengemeinden Bruchhausen und Vilsen: www.kirche-bruchhausen-vilsen.de unter dem Link „Für Jugendliche“.
- 3 Der Gruppenleitergrundkurs in der beschriebenen Form war eines von vier Projekten in Niedersachsen, das von der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend ausgewählt wurde, um an der Jugendmesse Berlin'08 der Bundeszentrale für politische Bildung vom 13. bis 15. Juni 2008 teilzunehmen. Die teilnehmenden Jugendlichen erarbeiteten hierfür eine Ausstellung, eine Präsentation und ein Anspiel um das Angebot aus Bruchhausen-Vilsen unter Teilnehmenden aus ganz Deutschland vorzustellen.

Literaturtipps

- Landesjugendring Niedersachsen e.V. (Hg.): Juleica – Handbuch für Jugendleiterinnen und Jugendleiter, 4. Aufl. 2007 (im Internet unter <http://www.jugendserver-niedersachsen.de/fileadmin/chefredakteure/Juleica/download/Juleicaah.pdf>)
- Kanzleiter, Götz / Krebs, Reinhold (Hg.): Das TRAINEE-Programm, 2. Aufl. Stuttgart 2007

Erinnerung hat viele Farben

Schüler der BBS Peine gestalten Sarg zum Tag des Friedhofs

Unter dem Motto „Erinnerung hat viele Farben“ stand in diesem Jahr der Tag des Friedhofs am 21. September 2008. Während der Planungsarbeiten im Kirchenkreis Peine entstand die Idee, dass Schüler und Schülerinnen der Berufsbildenden Schulen Peine einen Sarg gestalten könnten.

Unter der Anleitung von Dirk Bischoff, Berufsschulpastor, und Reinhold Sander, Fachlehrer des Berufsgrundbildungsjahres Farbtechnik und Raumgestaltung, näherten sich die Schülerinnen und Schüler dem Projektthema zunächst in einer begleitenden Unterrichtseinheit zum Themenfeld Tod und Trauer. Die Jugendlichen diskutierten eigene und traditionelle Jenseitsvorstellungen. Zudem erörterten sie Trauerrituale und die Frage des Umgangs mit Verlusteindrücken.

Im Zentrum der zweiten Unterrichtsphase stand dann eine erste Ideensammlung zur Ausgestaltung des Sarges. Frei von Vorgaben skizzierte jeder einen Sargentwurf, bei dem die persönlichen Emotionen und Gedanken als Bild oder Symbolik, in Form und Farbe umgesetzt wurden.

Die Spanne der fertig gestellten Entwürfe reichte von dominierenden Schwarzttönen - durchbrochen von spitzen Feuerzacken der Hölle - über bunte Blumen und grell leuchtende Farben der Hoffnung, bis hin zum Portrait konkreter Lebensstationen aus der Biographie eines Verstorbenen. Nachdem die Ideen besprochen wurden, stand schnell fest, welche Skizze auf den Holzarg übertragen werden sollte. Die Jugendlichen entschieden sich einstimmig für das Motiv „Reise auf dem Meer“.

Bei der Übergabe des bemalten Sarges an das Planungsteam des Friedhofstages präsentierten die Schülerinnen und Schüler sichtlich stolz ihr Ergebnis. Herausgekommen ist ein Werk mit tiefer Symbolik: Ein Segelschiff steuert durch die Weite des tiefblauen Meeres. Auf der oberen Sarghälfte erstrahlt der hellblaue Horizont. Eine große gelbe Sonne ragt halb aus dem Meer und Vögel gleiten durch die Luft.

In diesem Motiv spiegelt sich die Vorstellung der meisten Jugendlichen aus der BGJ-Klasse wieder: Das Leben gleicht einer Fahrt auf dem Meer der Zeit; mal

sanft und sonnig, mal stürmisch und beängstigend. Und auch der Tod ist so etwas wie eine Reise in eine andere Dimension. Dabei symbolisiert die untergehende Sonne auf der einen Sargseite das Ende des irdischen Lebens. Die aufgehende Sonne auf der anderen Sargseite versinnbildlicht hingegen den Anbruch einer neuen Zeit nach dem Tod; der Beginn von Gottes Ewigkeit.

Das Planungsteam zeigte sich von dem Ergebnis beeindruckt: Angesichts des häufig diskutierten Trends eines zunehmenden Werteverfalls und Traditionsabbruchs zeugt der Sarg davon, mit wie viel Sensibilität, Respekt und religiösem Spürsinn die Jugendlichen an die Aufgabe herangegangen sind.



Herzlich willkommen im RPI: Sönke von Stemm



Mit ihm ist das Dozentenkollegium im RPI wieder komplett: Dr. Sönke von Stemm ist seit dem 1. Oktober 2008 als Dozent für den Bereich Konfirmandenarbeit zuständig.

Der Theologe lebte zuvor zusammen mit seiner Frau und drei Kindern in Groß Escherde im Kirchenkreis Hildesheim-Sarstedt und war dort zehn Jahre als Gemeindepastor tätig. Die Konfirmandenarbeit hat den 42-Jährigen schon immer fasziniert. In diesem Bereich immer wieder neu zu denken, war und ist ihm ein großes Anliegen.

Der gebürtig aus Stade stammende Pastor hat in Kiel, Tübingen und München Evangelische Theologie und biblische Archäologie studiert. Anschließend promovierte er als Assistent an der Humboldt-Universität Berlin im Fach Neues Testament über die Vergebungsvorstellung von Gebetstexten im Judentum und Christentum.

Sein Vikariat machte Sönke von Stemm von 1996 bis 1998 in Bad Münde.

2003 schloss er seine Ausbildung als KU-Berater in der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers ab. In dieser Funktion hat er verschiedene Beratungen durchgeführt, u.a. Prozesse zur Entwicklung neuer Konzepte in der Konfirmandenarbeit in Gemeinden und Regionen begleitet und die konkrete Umsetzung neuer Modelle durch Kirchenvorstände unterstützt.

Im RPI möchte Sönke von Stemm der Konfirmandenarbeit weiter Schwung verleihen. Als Dozent ist es ihm wichtig, an methodischen Umsetzungen einerseits und Diskussionen über Konzeptionsfragen andererseits weiterzudenken. Konfirmandenarbeit soll ein Handlungsfeld sein, das man mit Freude angeht. Das RPI freut sich über den neuen Kollegen und sagt ihm: Herzlich willkommen.

RPI-ONLINE RPI-ONLINE RPI-ONLINE RPI-ONLINE RPI-ONLINE

Reiches Deutschland, arme Kinder

Informationen, Unterstützungsangebote, Unterrichtsmaterialien im Internet

Von Dietmar Peter

In Deutschland nimmt die Zahl der Menschen, die in Armut leben, zu. Besonders Kinder und Jugendliche sind von den Folgen der materiellen Armut betroffen. Soziale Ausgrenzung und mangelnde Bildungschancen sind nur zwei Aspekte dieser Problematik. Kinder und Jugendliche aus armen Familien haben vielfach gesundheitliche Probleme, sie können sich im Unterricht nicht konzentrieren und beenden häufiger die Schule ohne Abschluss.

Die Situation fordert nicht nur die Kirchen, sondern auch Schulen besonders heraus. Kinder und Jugendliche, die in Deutschland unter ungleichen sozioökonomischen Kontextbedingungen aufwachsen, haben nicht die gleichen Bildungschancen. Das bedeutet einerseits, das Thema offensiv in den Kollegien zu diskutieren und Möglichkeiten zur Unterstützung benachteiligter Schülerinnen und Schüler zu bedenken und andererseits die Problematik einer wachsen-

den Armut in Deutschland zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Das Angebot der nachstehenden Internetseiten greift die genannten Herausforderungen auf.

Die einzelnen Websites bieten Informationen zum Thema, weisen auf mögliche Hilfen für Schulen und Kirchengemeinden hin und stellen Unterrichtsmaterialien vor.

„Zukunft(s)gestalten – Allen Kindern eine Chance“ – Ein Projekt der hannoverschen Landeskirche

Als Zeichen gegen Kinderarmut wurden in der hannoverschen Landeskirche mehr als 40 neue Bündnisse gegründet, die sich am Projekt „Zukunft(s)gestalten – Allen Kindern eine Chance“ beteiligen. Bis 2010 hat die Landeskirche im Rahmen des Projekts insgesamt eine Million Euro zur Verfügung gestellt. Mit diesen Fördermitteln wird vor Ort eingeworbenes Geld zugunsten bedürftiger Kinder und

Jugendlicher aufgestockt. Als Beispiele für eine mögliche Unterstützung von Schülerinnen und Schülern werden Starterpakete für Erstklässler, Hausaufgabenhilfe, Schulfrühstück, Mittagessen, Zuschuss zu Verbrauchsartikeln, Ermöglichung der Teilnahme an besonderen unterrichtlichen Veranstaltungen und Klassenfahrten, Ausbildungsassistenzen und Elternschulen genannt. Die Liste ist erweiterbar. Weitere Informationen werden unter www.zukunftsgestalten.de bereitgestellt.



Armut hat viele Gesichter –

Eine Broschüre des Diakonischen Werkes



Das Diakonische Werk in Kurhessen-Waldeck e. V. hat eine Broschüre verfasst, die ausführlich über das Thema Armut informiert. Anhand von Fallbeispielen werden verschiedene Situationen im Kontext des Themas aufgegriffen und durch Fakten ergänzt. Im Anschluss werden Folgerungen für das gesellschaftliche Handeln gezogen. Durch die gelungene

Verknüpfung von Fallbeispielen und Informationen eignet sich die Broschüre sowohl für den Unterricht als auch zur Auseinandersetzung im Kollegium. Die Veröffentlichung kann unter der Adresse www.dwkw.de/download/Armut_Broschuere_final_Web_Auflage3.pdf als PDF-Datei abgerufen werden.

Eine „Erste Hilfe bei Überschuldung“

Jeder kann in die Situation geraten, seinen finanziellen Verpflichtungen nicht mehr nachkommen zu können. Lohnabbau, Kurzarbeit oder der Bezug von Arbeitslosengeld II. Die Taschen vieler Menschen sind leer, Resignation und Passivität drohen.

Die Broschüre der Schuldnerberatung des Diakonieverbandes Hannover-Land „Erste Hilfe bei Überschuldung“ will Menschen motivieren und dabei unterstützen, ihre finanziellen Verhältnisse zu ordnen. Sie gibt wertvolle Tipps zur Haushaltsplanung und zeigt auf, dass Überschuldung kein unlösbares Schicksal sein muss. Diese Broschüre soll keine professionelle Schuldnerberatung ersetzen, sie will eine erste Hilfe für Betroffene sein, eigenverantwortlich mit der Situation umzugehen.

Interessierte können sich die Broschüre unter www.dia-konieverband-hannover-land.de/angebote_hilfen/170.htm herunterladen.



Kinderarmut: einmal arm – immer arm?

Das Deutsche Jugendinstitut hat in einer Langzeitstudie die Lebenslagen von Kindern untersucht (<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=790>). Aus der Studie leiten sich mehrer Detailuntersuchungen ab, die die Zusam-

menhänge von Armut und sozialer Teilhabe, Persönlichkeit, kognitiven Leistungen und kindlichem Wohlbefinden differenziert aufzeigen. Die Ergebnisse stellen eine gute Basis für ein weitergehendes Handeln an Schulen dar.

Jedes Kind zählt –

Eine Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung

Am Lehrstuhl für Wirtschaftslehre des Privathaushalts und Familienwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde im Auftrag der Bertelsmann Stiftung eine Expertise erarbeitet, die das Thema Bildungsgerechtigkeit auf dem Hintergrund zunehmender Armut ins Zentrum stellt (www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_19191__2.pdf). Die Expertise informiert grundlegend über „Kinder in armen und prekären Lebenslagen“, den „Zusammenhang von Kinder- und Familienarmut“, die „Kontextgebundenheit von Kinderarmut“, „Haushaltsbezogene Armutstypologie“ und „Armutsprävention als Grundlage zu mehr Bildungsgerechtigkeit“.

Wie erleben und bewältigen Kinder im Grundschulalter Armut?

Das Portal „Aktiv für Kinder“ hat auf seinen Seiten einen Vortrag von Prof. Margherita Zander eingestellt, der der Frage nachgeht, wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Der Vortrag eignet sich in besonderer Weise zur Auseinandersetzung mit dem Thema im Kollegium. Die Adresse lautet: www.aktiv-fuer-kinder.de/index.php?id=3295.

Armutsergebnisse –

Ergebnisse einer Werkstatt zum Thema Armut

Armutsergebnisse (www.armutsergebnisse.de) ist der Titel eines Projekts der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit in Berlin. Zwei Semester lang haben sich Studienanfängerinnen und -anfänger mit dem Thema Armut beschäftigt. Dazu begaben sie sich direkt in die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten sozialer Arbeit. Die Website fasst die Ergebnisse zusammen und informiert Interessierte über Armut, Armutserisiken und Armutbedingungen. Darüber hinaus eröffnen die Studierenden mit den „Armutsergebnissen“ einen Zugang zum Thema, der die Bedürfnisse und Sichtweisen der Betroffenen einschließt.

Armut mit den Augen der Kinder sehen – Videoclips von Jugendlichen zum Thema

Wie sehen Jugendliche das Thema „Armut“? UNICEF und der Deutsche Kinderschutzbund sind die Initiatoren eines Projekts, in dem 17 Jungen und Mädchen im Alter von 13 bis 17 Jahren filmten, wie sie selbst Armut sehen und erleben. „Niemand kann besser sichtbar machen, was Armut für Kinder bedeutet, als sie selbst“, so kommentierte UNICEF-Mitarbeiter Chris Schüpp die Projektidee. Die sehenswerten jeweils einminütigen Clips eignen sich als



Anregung für entsprechende Videoprojekte in der Schule oder als Unterrichtsmaterialien mit starkem Bezug zu den Lebenswelten von Jugendlichen. Die Filme können auf der Seite „www.unicef.de/3469.html“ angeschaut werden.

Ohne Moos nix los! –

Unterrichtsbausteine für die Sek I und II

Erscheinungsformen, Ausmaß sowie Ursachen und Folgen von Kinder- und Jugendarmut stehen im Zentrum einer vom Jugendrotkreuz entwickelten Unterrichtseinheit. Ziel der Materialien ist, Schülerinnen und Schüler für die besonderen Probleme armer Kinder und Jugendlicher zu sensibilisieren. In den einzelnen Bausteinen werden Wege der Armutsprävention aufgezeigt und eine kritische Betrachtung der eigenen Wünsche, Bedürfnisse und des Kaufverhaltens thematisiert. Die Unterrichtseinheit kann als PDF-Datei unter der Adresse www.drk.de/jrk/unterrichtsmaterialien/kinder_jugendarmut/UE2003-Inhalt.pdf abgerufen werden.

„Echt arm“ – Unterrichtsergebnisse als

Unterrichtsanregungen für alle Schulformen

Unter dem Titel „Echt arm“ haben der Gesamtverband des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes und die Aktion Mensch einen Wettbewerb zum Thema Armut ausgelobt. In den Kategorien Text, Bild, Ton und Film waren Jugendliche und Erwachsene aufgefordert, ihre persönliche Perspektive auf das Thema Armut darzustellen. Grundschulen konnten sich unter dem Titel „Was ist Armut? Flash vom Mars hat keine Ahnung.“ mit Schreib-, Mal- oder Bastelbeiträgen am Wettbewerb beteiligen. Auf der Website (diegesellschaft.de/projekt/events/armut/index.php) sind ausgewählte Beiträge aus den 550 Einsendungen abrufbar, die sich gut als Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem Thema im eigenen Unterricht eignen.

Finanzführerschein –

Ein Unterrichtsprojekt der Schuldnerhilfe Essen



Mit dem Projekt Finanzführerschein® (www.finanzfuehrerschein.de) bietet der Verein für

Schuldnerhilfe in Essen Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit den Themen Geld, Konsum und Schulden auseinander zu setzen und Schuldenfallen im Alltag besser kennen zu lernen. Vorbereitung und Prüfung sind dem Ablauf einer „echten“ Führerscheinprüfung nachempfunden. Auf Anfrage kann durch die begleitende Lehrkraft ein richtiger „Finanzführerschein“ ausgestellt werden, der vom Verein Schuldnerhilfe zur Verfügung gestellt wird.

Im Trainingsbereich können Jugendliche ihr Wissen erweitern und testen. Lehrkräfte finden im Lehrerzimmer alle erforderlichen Materialien zum Download und eine Anleitung zur Abnahme der Online-Prüfung.

Armut in Deutschland –

Eine Unterrichtseinheit für die Klassen 8 bis 12

Angeregt durch die Studie „Gesellschaft im Reformprozess“ der Friedrich-Ebert-Stiftung entstand eine von Micha-

el Bornkessel erstellte Unterrichtseinheit, die sich kritisch mit Armut in unserer Gesellschaft auseinandersetzt. Die Einheit arbeitet mit verschiedenen Basistexten und stellt beispielhaft anhand eines Schulprojekts vor, wie das Thema gewinnbringend in den Unterricht integriert werden kann. Die Adresse der Website lautet: www.lehrer-online.de/armut.php

„Du hast Recht!“ –

Ein Materialpaket für den Unterricht

Das Materialienpaket „Du hast Recht!“ wurde vom österreichischen Jugendrotkreuz entwickelt und klärt umfassen über die Rechte von Kindern und Jugendlichen auf. Der Inhalt gliedert sich in die Themen „Grundrechte“, „Menschenrechte“, „Kinderrechte“ und „Humanitäres Völkerrecht“. Die Materialien bieten verschiedene Spiele, Diskussionsanregungen und Geschichten zum Thema. Das Materialpaket kann unter der Adresse www.jugendrotkreuz.at/index_html?id=921 abgerufen werden.

Was steht eigentlich im

3. Nationalen Armuts- und Reichtumsbericht?

Die Nationale Armutskonferenz (nak) ist ein Zusammenschluss der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege, bundesweit tätiger Fachverbände und Selbsthilfeorganisationen und des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Für die politische und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema finden sich vielfältige Informationen wie eine Zusammenfassung des 3. Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung, aber auch sozialpolitische Bilanzen und Stellungnahmen etwa zum Thema „Partizipation“. Lehrende in Schule oder Gemeinde finden hier vielfältige vertiefende links und Hintergrundinformationen: www.nationale-armutskonferenz.de/publications.htm

Einsatz gegen Kinderarmut –

Johann Hinrich Wichern

Johann Hinrich Wichern ist die bedeutendste sozialpolitische Persönlich-



keit der evangelischen Diakonie. Für verarmte Kinder und Jugendliche gründete er das Rauhe Haus in Hamburg und das evangelische Johannesstift in Berlin. Damit schuf er zwei Modellprojekte im Bereich der sozialen Hilfen und Bildung, die noch heute weit über Deutschland hinaus bekannt sind. Nicht nur deshalb eignet sich die Auseinandersetzung mit Wichern, um einen etwas anderen Zugang zum Thema „Armut“ zu eröffnen. Das Diakonische Werk hat zum Wichernjahr 2008 umfangreiche Informationen zusammengestellt. Die Adresse der Website lautet: www.diakonie-geschichte.de/465.html.



Dieser Artikel kann mit Verlinkungen auf die vorgestellten Angebote unter der Adresse „www.rpi-loccum.de/surftip234.html“ abgerufen werden.

Kirche auf der Bildungsmesse

Sonderschau „RELIGION. WERTE. BILDUNG – Schule menschlich gestalten“

Vom 10. bis zum 14. Februar 2009 findet in Hannover die *didacta* statt, Deutschlands größte Bildungsmesse. Der Stand „Kirche auf der Bildungsmesse“ wird 2009 in ökumenischer Partnerschaft von den katholischen (Erz-)Bistümern in Norddeutschland, der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, sowie der Evangelischen Kirche in Deutschland getragen.

Gemeinsam suchen die Evangelische und die Katholische Kirche den öffentlichen Dialog über Bildung und Religionsunterricht an den Schulen. Die Sonderschau „Religion. Werte. Bildung – Schule menschlich gestalten“ will die Bedeutung von Religion in den Bildungsdiskurs einbringen und den Beitrag christlicher Bildung für die Wertevermittlung in Schule und Gesellschaft aufzeigen.

Die Sonderschau bietet ca. 30 medial gestützte und von namhaften Referentinnen und Referenten vorbereitete Veranstaltungen. Die praxisorientierten Angebote zielen darauf, die Bedeutung umfassender Bildung und religiöser Haltungen in den öffentlichen Bildungsdiskurs bzw. in die Wertediskussion einzubringen und im Blick auf die fachlichen bzw. bildungspolitischen Herausforderungen unserer Zeit das Zusammenspiel kirchlicher und staatlicher Bildungsträger zu reflektieren.

Durchgängig wird auf dem Stand eine Beratung zu fachspezifischen und schulischen Fragestellungen angeboten (Fachberatung Religionsunterricht, Beratung konfessioneller Schulen, Medienberatung mit *fwu*, *rpi-virtuell.net*, *rpp-katholisch.de*). Unser Kirchencafé lädt zum Verweilen und

zu Gesprächen in angenehmer Atmosphäre ein. Eine Auswahl von Materialien und Informationen der Kooperationspartner wird präsentiert.

Unter dem Titel „**Bildung und Gerechtigkeit – Wohin entwickelt sich die Schule?**“ findet am 12. Februar 2009 ab 14.00 Uhr im Rahmen des Forum Bildung der vds Bildungsmedien eine Podiumsdiskussion mit Experten und Prominenten aus Kirchen, Politik und Wissenschaft statt. Ihre Teilnahme haben zugesagt: Kultusministerin Elisabeth Heister-Neumann, Landesbischöfin Dr. Margot Käßmann, Weihbischof Hans-Georg Koitz und Prof. Dr. Hilbert Meyer.

Wir würden uns freuen, Sie auf der *didacta 2009* auf der Messe Hannover begrüßen zu können. Besuchen Sie uns auf dem **Stand D 36** in **Halle 16!**

Als Verantwortliche laden ein: Gerd Brinkmann, Landeskirchenamt Hannover; Felix Emrich, Religionspädagogisches Institut Loccum; Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Religionspädagogisches Institut Loccum und Franz Thalmann, Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim.



Das ausführliche Programm sowie aktuelle Informationen finden Sie ab November 2008 unter www.kirche-auf-der-bildungsmesse.de

Buch- und Materialbesprechungen

Ulrike Baumann, Rudolf Englert, Birgit Menzel,
Michael Meyer-Blanck, Agnes Steinmetz

Religionsdidaktik

Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II,
Cornelsen Scriptor, Berlin 2005,
ISBN 3-589-22119-4, 256 S., 19,95 Euro



Vor einigen Jahren hat der Verlag Cornelsen Scriptor begonnen, handliche Didaktik-Bücher zu den schulischen Fächern herauszugeben. Es sind allesamt Bücher „für die neue Lehrergeneration“, wie der Verlag schreibt, d.h. das Buch ist nicht im universitären Forschungskontext angesiedelt, sondern es ist ein „Praxishandbuch“ für junge Lehrerinnen und Lehrer.

Das bedeutet zugleich: Es ist kein Gesamtentwurf einer Didaktik aus einem Guss, sondern eher ein Steinbruch, bei dem verschiedene Autorinnen und Autoren – drei katholische und zwei evangelische, zwei Professoren, zwei Fachleiterinnen und eine Dozentin in der Lehrerfortbildung – zusammentragen, was ihnen in Bezug auf den Religionsunterricht wichtig ist. Der Titel „Religionsdidaktik“ ist vor diesem Hintergrund vielleicht etwas hoch gegriffen.

Das Buch hat zwei Teile: „Annäherung“ und „Exemplarische Themen“. Die Annäherungen beleuchten den Kontext des schulischen Religionsunterrichts, indem sie in drei Kapiteln die Zugänge Jugendlicher zu Religion und Glauben, die Situation von Religionslehrerinnen und -lehrern sowie das Fach im Kanon der anderen Fächer thematisieren. Hier scheint das alte didaktische Dreieck auf: Schüler-Lehrer-Sache. Quer dazu ist ein viertes Kapitel, das eher die Grundaufgaben der Lehrkräfte im Blick hat, die neben dem Unterrichten eine Rolle spielen: Beurteilen, Beraten und Gestaltung des Schullebens.

Die anderen vier Fünftel des Buches sind den exemplarischen Themen gewidmet, die auf jeweils dreizehn bis zwanzig Seiten so etwas wie didaktische Leitlinien für das betreffende Thema entfalten. Auf den ersten Blick könnte es so scheinen, als habe das Autorenteam die sechs klassischen katholischen Oberstufenthemen abgearbeitet, die sich so auch im evangelischen RU in NRW wiederfinden. Die Kapitelüberschriften zeigen jedoch etwas anderes: Hier wird nicht christliche Dogmatik abgearbeitet, sondern der Kontextbezug in der Gesellschaft bzw. Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie die Anbindung an aktuelle Lerntheorien und daraus resultierende didaktisch-methodische Folgerungen, war den Autorinnen und Autoren wichtig:

- „Was ist Glück? Theologisieren mit Jugendlichen“,

- „Christen im Dilemma – geschichtliches Lernen“,
- „'Das kann nicht wahr sein!' Wundergeschichten“ (alle drei von Rudolf Englert),
- „Die Frage nach dem Anfang – fächerübergreifendes Lernen“,
- „Was ist gerecht? – Lernen in Projekten“ (beide von Birgit Menzel),
- „Sinn und Sinnlichkeit in sakralen Räumen“,
- „Wie viel Form braucht die Religion? Rituale“ (beide von Agnes Steinmetz),
- „Fragen nach Kirche und Sakrament: konfessionell-kooperativ“,
- „Wie finde ich Anerkennung? Christologie elementar“ (beide von Michael Meyer-Blanck),
- „Gottesglaube und interreligiöses Lernen“,
- „Die Frage nach dem Ende“ (beide Ulrike Baumann).

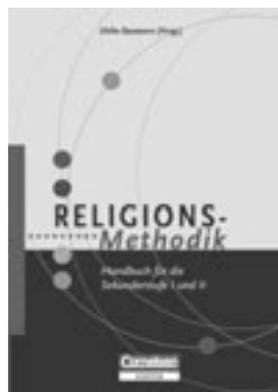
Entwicklungspsychologische Überlegungen finden sich ebenso wie einzelne Unterrichtsbausteine. Zusammenfassungen und Zitate aus der religionspädagogischen Literatur sind durch Kästchen hervorgehoben. Wer mag und Zeit hat, findet also reichlich Anregung zum vertiefenden Weiterlesen, ohne von der Fülle sogleich entmutigt zu werden. Überhaupt ist das gesamte Layout der Reihe lesefreundlich und macht das Buch als Ferienlektüre für die geeignet, die sich didaktisch auf dem Laufenden halten oder wieder Anschluss finden wollen.

Bärbel Husmann

Ulrike Baumann (Hg.)

Religionsmethodik

Handbuch für die Sekundarstufe I und II,
Cornelsen Scriptor, Berlin 2007,
272 Seiten, ISBN 978-3-589-22233-9



Die „Religionsmethodik“ ergänzt die zwei Jahre zuvor erschienene „Religionsdidaktik“. Um es gleich vorweg zu sagen: Sie ist eine wahre Fundgrube. Wieder sind es evangelische wie katholische Autorinnen, Schulreferenten und -referentinnen, Dozenten und Dozentinnen in der kirchlichen Lehrerfortbildung und zwei Gymnasiallehrerinnen, die Mut machen, eingefahrene Wege – zumeist des Arbeitens mit Texten – zu verlassen.

Die vorgestellten Methoden sind nicht geeignet, die Frage „Klippiert Ihr auch schon?“ mit Ja zu beantworten; vielmehr sind sie angebunden an (u.a. Klipperts) Konzepte zur Förderung eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens, und sie sind eingebunden in den spezifischen Kontext des Religionsunterrichts. So gibt es ein eigenes Kapitel „Meditative Formen des Lernens“. Ulrike Baumann schreibt in ihrer Einführung: „Die Kultur einer Schule zeigt sich darin, welcher Geist in ihr spürbar ist. Deshalb sollte in Schulprogrammen die spirituelle Dimension nicht fehlen. Der Religionsunterricht ist auf sie angewiesen und kann selbst zur Spiritualität beitragen. Dabei ist an liturgische, festliche und meditative Praxisformen zu denken.“ (S. 22). Wer hier eine Rückkehr zur Katechese der 1950er Jahre wittert, wird schon zuvor eines Besseren belehrt: „Methoden sind kein Selbstzweck, sondern sie dienen der inhaltlichen Sinner-schließung. Die Erfahrung, dass uns unser Dasein gegeben ist und dass wir durch etwas anderes bestimmt sind, ist schon vor dem Einsatz von Methoden da. Aber der religiöse Sinn dieser Erfahrung will entdeckt werden ... Wir müssen Religion nicht in die Schülerinnen und Schüler hineinlegen, sondern sie entwickelt sich als innere Erfahrung, wenn die Religionspädagogik es nicht verhindert.“ (S. 19) Das ließe sich durchaus auch etwas vorsichtiger als Hoffnung formulieren, aber was wäre der Religionsunterricht, wenn die Unterrichtenden solche Hoffnung nicht hätten und damit der Religion nicht grundsätzlich ein lebensförderliches Potenzial zuschrieben?

Wer allerdings das Bemühen um die Ermöglichung solchen Lernens als „Schwarzeinfärbung von Kindern und Jugendlichen“ bezeichnet (so Godwin Lämmermann in *Pastoraltheologie* 97 (3/2008), S. 104) und in religiöser Bildung nichts anderes sehen kann als die Förderung der Fähigkeit, „die eigene Lebenswelt mit ihren ideologischen Fassaden und Wertsetzungen zu dekonstruieren“ (ebd., S. 106), der muss in der Tat methodisch bei der Adorno-Lektüre stehen bleiben.

Welche Methoden finden sich nun in der „Religionsmethodik“? Das Buch hat vier große Kapitel: ästhetische Formen des Lernens (Arbeit mit Filmen und Arbeit mit Kunst), meditative Formen des Lernens (Musik und Meditation), sprachbezogene Formen des Lernens (Gespräche, Textverständnis, Textproduktion) – und handlungsorientierte Formen des Lernens. Dieses zuletzt genannte dritte Kapitel ist mit sechs Teilkapiteln das umfangreichste, wobei natürlich auch in den anderen Kapiteln handlungsorientierte Formen des Lernens thematisiert und vorgestellt werden. Im Einzelnen ist zu finden: „Spielend lernen“, „Bibliodrama erproben“, „Freie Arbeit ermöglichen“, „Projektorientiert lernen – Fächer verbinden“, „Lernen am anderen Ort“, „Religionsunterricht online unterstützen“. Die Inhalte zeigen an, dass die Autorinnen und Autoren ein breites Spektrum vertreten. Alle Kapitel sind mit ausführlichen Beispielen aus der Unterrichtspraxis des Faches Religion durchsetzt – und das macht einen wesentlichen Teil seiner Praxistauglichkeit aus. Schwierigen Fragen (z.B. „Leistungsbewertung in der Bibliodrama-Arbeit“) wird nicht ausgewichen, sondern sie werden eingebunden.

Obgleich der Untertitel „nur“ auf ein Handbuch statt auf ein Praxishandbuch verweist, sind viele praktische Anregungen zu finden. Wie die „Religionsdidaktik“ ist die „Religionsmethodik“ ein Buch, das man in die Ferien mitnehmen kann – um Lust und Geschmack auf eigenes Ausprobieren zu bekommen.

Bärbel Husmann

Matthias Günther

Soll ich meines Bruders Hüter sein?

Biblische Geschwistergeschichten
für Gemeinde und Schule,
Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2007,
ISBN 978-3-525-59519-0, 168 Seiten, 16,90 Euro



In ihren Geschwistergeschichten kommen biblische Erzählungen der Wirklichkeit und den Erfahrungen menschlichen Lebens besonders nahe. Hier steht die Lösung von problembehafteten Beziehungen und Konflikten auf der Tagesordnung. Diese Tatsache veranlasste den Autor, Geschwistergeschichten der Bibel theologisch und psychologisch zu untersuchen und sie für den religions- und gemeindepädagogischen

Alltag nutzbar zu machen.

Den praktischen Darstellungen stellt Günther grundlegende Überlegungen zur Geschwisterthematik aus psychologischer und aus pädagogischer Perspektive voran. Die psychologische Perspektive gründet sich auf die Arbeiten des Individualpsychologen Alfred Adler zu Geschwisterkonstellationen in der Familie und stellt den psychodynamischen Aspekt der individuellen Entwicklung in Abgrenzung zur tiefenpsychologischen Auffassung der Einwirkungen durch die Umwelt als die Persönlichkeit formende Elemente heraus. Für die Untersuchungen von Geschwistergeschichten bietet die Annahme eines schöpferischen Umgangs mit Fremdeinwirkungen und die einer Bewegungslinie, des Lebensstils eines Individuums eine ertragreichere Arbeitsgrundlage. In den Ausführungen werden die psychologischen Grundlagen verständlich dargestellt und mit Beispielen belegt.

Die Arbeit mit biblischen Geschwistergeschichten im Unterricht begründet Günther allgemein mit der Vorgabe Baldermanns, dass biblische Geschichten eine glaubwürdige Perspektive der Hoffnung bieten und konkreter in folgenden sechs Thesen: Biblische Geschwistergeschichten

1. entsprechen der Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen,
2. können – im Sinne Baldermanns – einen Raum der Begegnung eröffnen,

3. erzählen von interpersonalem Geschehen,
4. ermöglichen eine wechselseitige Begegnung zwischen Menschen der Bibel und Kindern und Jugendlichen von heute,
5. können ermutigen,
6. können zur Übung in Kooperation werden.

In den Darstellungen werden die bibeldidaktischen Ansätze von Baldermann, Berg und anderen verarbeitet und kontrovers diskutiert.

Den weitaus größeren Teil des Werkes bilden die drei praktischen Beispiele Kain und Abel, Jakob und Esau, Joseph und seine Brüder. Der Aufbau umfasst jeweils eine theologische Erschließung, die alle für die Arbeit wichtigen exegetischen Befunde auch für Nichttheologen verständlich darstellt und psychologische Deutungsangebote, die einen Überblick verschiedener psychologischer Richtungen in Anwendung auf die Geschichte leistet. Interessant wird dann bei zwei Beispielen der Vergleich mit einer passenden neutestamentlichen Geschwistergeschichte gleicher Konstellation. Im Buch werden Gen 4 die Geschichte vom Verlorenen Sohn, und Gen 25 die von Maria und Martha zugeordnet. Eine schematische Darstellung der Vergleichspunkte fasst den Ertrag übersichtlich zusammen.

Aus dem Erarbeiteten entwickelt Günther praktische Impulse für die drei Bereiche: Gottesdienst, Bibelgespräch und Unterricht, die geeignet sind für eine direkte Anwen-

dung. Bekannte (z.B. die Västeras-Methode) und weniger bekannte (z.B. die Familienkonferenz) methodische Anregungen und Bildmedien werden dem Nutzer zur Verfügung gestellt.

Abschließend werden in Kapitel V Informationen und Deutungen zu den im Buch dargestellten Geschwisterbildern bzw. -skulpturen angeboten, die dem Nutzer eine vorbereitende Arbeit mit den Medien erleichtern.

Durch den vorliegenden Aufbau liegt ein Prinzip der freien Kombinierbarkeit und Vernetzbarkeit von schulischen und gemeindepädagogischen Arbeitsfeldern vor: Im Gottesdienst können neue Erkenntnisse gewonnen, im Bibelgespräch ein Perspektivwechsel vorgenommen werden und der Unterricht kann sich zu einer Übung in Kooperation entwickeln.

Dr. Matthias Günther ist Schulpastor an der Berufsbildenden Schule in Alfeld und außerplanmäßiger Professor für Ev. Theologie und Religionspädagogik an der Leibniz-Universität Hannover. Seine Beispiele und die lebensstilorientierte Didaktik wurden im Schulalltag und in der Gemeindearbeit mehrfach praktisch erprobt. Mit der Arbeit an Geschwistergeschichten liefert das Buch ein für Gemeinde- und Schulpädagogen interessantes thematisches Angebot, das sich aus Standardthemen unterrichtlicher Tätigkeit durchaus als Abwechslung hervorhebt.

Evelyn Schneider

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er 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: Dr. Melanie Beiner, Felix Emrich (verantwortlich), Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Christine Labusch, Anne Sator (Layout).

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Erscheinungsweise: vierteljährlich
 Auflage: 15.000
 Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
 Uhlhornweg 10-12,
 31547 Rehburg-Loccum
 Telefon: 057 66/81 - 136, Telefax: 057 66/81 - 184
 E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
 Internet: www.rpi-loccum.de

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

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Sebiha Ablak, Ostwenderstr. 11a,
 30161 Hannover

Dr. Melanie Beiner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
 31547 Rehburg-Loccum

Dirk Bischoff, Rörerstr. 15,
 31224 Peine

Christoph Gamer, Schöne Reihe 12,
 27305 Bruchhausen-Vilsen

Dr. Matthias Günther, Wedemeyerstraße 2,
 30173 Hannover

Dr. Bärbel Husmann, Gymnasium Meckelfeld,
 Appenstedter Weg 100, 21217 Seevetal

Joachim Jeska, Breite Str. 7,
 31241 Klein Ilsede

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

Peter Müller, Muttertalstr. 12,
 76332 Bad Herrenalb

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

Evelyn Schneider, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
 31547 Rehburg-Loccum

J. Valentin Winnen, Alter Postweg 81,
 26670 Uplengen

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Zwei Preisträger für „Ereignis-Predigt“ ausgezeichnet

Den mit 2.500 Euro dotierte Preis für die beste „Ereignis-Predigt“ teilen sich in diesem Jahr zwei Preisträger: Der evangelische Pastor und Motorradfahrer-Seelsorger Erich Faehling aus Bokhorst bei Neumünster wurde für einen Motorradgottesdienst in der Hamburger St. Michaeliskirche prämiert. Der katholische Pater Heinrich Wagner aus dem österreichischen Salzburg fächerte in seiner Predigt die Bedeutung des Wortes „Amen“ lehrreich, aber nicht schulmeisterlich auf.

Einen Förderpreis bekommt der Vikar Kai Schumacher aus Groß Lehlen bei Celle. Bewertet wurden Sprache, Person, Inhalt und Art des Vortrages. (epd, 15.10.08)

Neuer Öffentlichkeitsreferent im Sprengel Hannover

Der Diakon und Kommunikationswirt Stefan Heinze (39) ist seit dem 1. Oktober neuer Beauftragter für Öffentlichkeitsarbeit im evangelisch-lutherischen Kirchensprengel Hannover. Heinze ist Nachfolger von Pastor Stephan Vasel, der die Stelle im April vorübergehend übernommen hatte.

Stefan Heinze ist seit zehn Jahren Referent der Evangelischen Jugend Hannover und wird auch künftig mit einer halben Stelle für die Öffentlichkeitsarbeit im Evangelischen Stadtjugenddienst tätig sein. (epd, 14.10.08)

Kinder und Jugendliche suchen „Heimat 2.0“

Zu einem Bibelwettbewerb zum Thema „Heimat 2.0“ hat die ökumenische Stiftung „Bibel und Kultur“ Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen aufgerufen. Den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen zwischen acht und 20 Jahren winken Zuschüsse für Studienfahrten, Klassen- oder Gruppenkassen. Einsendeschluss ist der 28. Februar 2009. Die Preise werden am 19. Juni 2009 bei einem Abschlussfest im Dom zu Verden überreicht.

Bei „Heimat 2.0“ nähern sich junge Menschen in fünf Themenbereichen dem Begriff „Heimat“ und der Bibel: Heimat haben, sie verlieren, sie suchen, sie finden und Heimat erträumen in Zeiten des globalen Austausches.

Die Form der Beiträge ist den Teilnehmenden freigestellt und können einzeln oder als Gruppe erarbeitet werden. Die Bewertung erfolgt in vier Altersstufen von acht bis neun, zehn bis zwölf, 13 bis 15 und 16 bis 20 Jahren.

Anfragen zum Wettbewerb in Niedersachsen sind möglich unter der Telefonnummer 0511/792083 oder per E-Mail an brockhaus@marienwerder.de. Die Beiträge werden an das Bibelzentrum im Kloster Marienwerder, Quantelholz 62, in Hannover gesandt.

EKD schreibt „WebFish“ 2009 aus

Der 13. Wettbewerb um das beste christliche Internetangebot ist eröffnet. Mit dem EKD-Internet-Award „WebFish“ 2009 suchen die EKD und das Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP) die besten Online-Angebote, die den christlichen Glauben aktuell und kreativ umset-

zen. Anbieter von christlichen Internetseiten können ihre Bewerbungen bis zum 31. Dezember online unter www.webfish.de einreichen.

Zu dem goldenen, silbernen und bronzenen „WebFish“ gibt es Geldpreise in Höhe von 1.500 Euro, 1.000 Euro und 500 Euro. Zusätzlich werden zwei weitere Preise ausgelobt: der „WebFish Innovation“, gesponsert von der Evangelischen Kreditgenossenschaft Kassel, und der „WebFish Förderpreis“, beide sind mit einer Geldprämie von je 500 Euro dotiert.

Im Januar 2009 werden zunächst zehn Angebote von einer Fachjury ausgewählt. Ab Februar können Internet-Nutzer unter den nominierten Angeboten in einer Online-Abstimmung ihren persönlichen Favoriten auswählen. (epd, 06.10.08)

Fachverband für 100 Schulen der Diakonie gegründet

In Niedersachsen soll künftig ein Fachverband die Zusammenarbeit der rund 100 Schulen in diakonischer Trägerschaft fördern. Die Träger aus den evangelischen Landeskirchen betreiben rund 100 Schulen im Land. Der Schwerpunkt liegt dabei bei den Fachschulen für Altenpflege, Krankenpflege und Sozialpädagogik sowie bei Förderschulen. „Mit der Fachverband soll die Bildung als Teil diakonischer Arbeit ein deutlicheres Gewicht bekommen“, sagte der Sprecher der Diakonie in Niedersachsen, Manfred Schwetje. Zudem solle der Verband die Interessen gegenüber Politik und Verwaltung vertreten. (epd, 09.10.08)

Kirchentag plant spezielles Programm für Kinder

Beim 32. Deutschen Evangelischen Kirchentag im nächsten Jahr in Bremen soll es ein spezielles Programm für Kinder zwischen fünf und zwölf Jahren geben. Geplant sind Mitmach-Aktionen für Familien zum Kirchentagsmotto „Mensch, wo bist du?“ sowie eine Kinderbetreuung. Zu dem Großereignis werden vom 20. bis 24. Mai 2009 rund 100.000 Dauerteilnehmer erwartet. Die Veranstalter rechnen mit täglich 5.000 bis 7.000 Kindern. Internet: www.kirchentag.de (epd, 26.09.08)

EKD-Kompetenzzentrum für Gottesdienstfragen

Das Hildesheimer Michaeliskloster soll von 2009 an zum Kompetenzzentrum für Gottesdienstfragen der EKD werden. Der Rat der EKD will mit dieser Entscheidung den Reformprozess „Kirche der Freiheit“ fortführen, in dem er unter anderem für eine bessere Qualität kirchlicher Arbeit wirbt. Ziel ist es, traditionelle Formen des Gottesdienstes und der Kirchenmusik zu pflegen und neue Formen zu fördern. Das mehr als tausend Jahre alte Michaeliskloster beherbergt seit vier Jahren das bundesweit einzigartige „Evangelische Zentrum für Gottesdienst und Kirchenmusik“. Für die Errichtung des Zentrums hatte die Landeskirche insgesamt 6,45 Millionen Euro investiert. Internet: www.michaeliskloster.de (epd, 28.09.08)

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

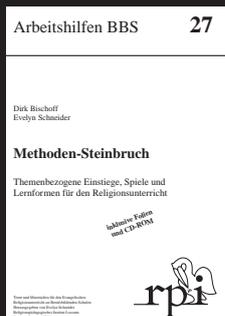
Religionspädagogisches Institut Loccum Neuerscheinungen 2008



Ute Beyer-Henneberger, Christine Tergau-Harms und Arthur Wecker

Vom Zuschauen zum Agieren

Konfis gestalten ihren Vorstellungsgottesdienst, Texte und Materialien für den Konfirmandenunterricht, hrsg. v. Ute Beyer-Henneberger, Arbeitshilfen KU 26, Rehburg-Loccum 2008, ISBN 978-3-936420-28-9, 114 Seiten, 10,00 Euro.



Dirk Bischoff und Evelyn Schneider

Methoden-Steinbruch

Themenbezogene Einstiege, Spiele und Lernformen für den Religionsunterricht, Inklusive drei Folien und CD-ROM, Texte und Materialien für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, hrsg. v. Evelyn Schneider, Arbeitshilfen BBS 27, Rehburg-Loccum 2008, ISBN 978-3-936420-29-6, 120 Seiten, Folien und CD-ROM, 10,00 Euro.



Ute Beyer-Henneberger (Hg.), Felix Emrich und Michael Steinmeyer

Teufelskreis Armut

Armut als Thema im Konfirmandenunterricht, Texte und Materialien für den Konfirmandenunterricht, Arbeitshilfen KU 27, Rehburg-Loccum 2008, ISBN 978-3-936420-30-2, 146 Seiten, 5,00 Euro.

Diese Neuerscheinungen sind über das Religionspädagogische Institut Loccum, Uhlhornweg 10 - 12, 31547 Rehburg-Loccum, E-Mail: RPI.Loccum@evlka.de zu beziehen. Die Preise verstehen sich einschließlich der Mehrwertsteuer zzgl. Porto und Verpackung.