ISSN 1435-8387

Loccumer Pelikan

4/13

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum

Fundamentalismus überwinden

Christlicher Fundamentalismus: Der Traum von der „societas perfecta“

Biblizismus und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule

Die Ideologie des Salafismus

Die Bibel entdecken mit Kindern in der Grundschule

Wenn Gott in die Welt kommt … – Ein Weihnachtsspiel mit Matthäus und Lukas

Jesus und die kanaanäische Frau – eine Toleranzgeschichte

Verständigung an der Grenze des Lebens

EVANGELISCH-LUTHERISCHE LANDESKIRCHE HANNOVERS

rpi loccum

inhalt

Silke Leonhard — editorial 151

grundsätzlich

Hansjörg Hemminger — Christlicher Fundamentalismus: Der Traum von der „societas perfecta“ 153

Hanna Roose — Biblizismus und evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule 160

Wolfgang Reinbold — Die Ideologie des Salafismus. Zum Umgang mit einer muslimischen Randgruppe in Schule und Gemeinde 164

nachgefragt

Rita Klindworth-Budny — Wie gehe ich in meinem Religionsunterricht … … mit sehr frommen, fundamentalen christlichen Schülerinnen und Schülern um? 168

Beate Peters — Wie gehe ich in meinem Religionsunterricht … … mit Muslimen um, die dabei sind? 169

praktisch

Tina Meyn — „Je länger man schaut, desto mehr Sterne sind da.“ Die Bibel entdecken mit Kindern in der Grundschule 171

Beate Peters — Wenn Gott in die Welt kommt … Ein Weihnachtsspiel mit Matthäus und Lukas 177

Gudrun Junge — Jesus und die kanaanäische Frau. Eine Toleranzgeschichte mit Jugendlichen erarbeiten 183

Christian Butt — Verständigung an der Grenze des Lebens. Unterrichtserfahrungen aus dem dialogischen Religionsunterricht 186

informativ

Lars-Torsten Nolte und Dirk Stelter — „Gesichter des Christentums“. Eine Wanderausstellung zu kultureller und konfessioneller Vielfalt in Niedersachsen 192

Frauke Lange als neue Dozentin im RPI 194
Kinder erforschen die Weltreligionen 195
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche 196
Buch- und Materialbesprechungen 197
Ausgestellt: Hermann Buß: SeeRäume 152

Titelbild: Plakat zur Ausstellung „Gesichter des Christentums“, siehe Seite 192ff.

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Zwischen Buß- und Bettag und dem kommenden Advent, zwischen dem Ende des Kalender- und Kirchenjahres und adventlicher Erwartung fliegt Ihnen der letzte Pelikan des Jahres 2013 in die Hände. Zu Ende geht ein Jahr persönlicher Bewegtheit jedes und jeder Einzelner von Ihnen, aber auch bildungspolitischer Entwicklungen sowie – großenteils noch ungelöster – (religions-)politischer Konflikte in der Welt. 2013 ist in Bezug auf religiöse Bildung im eigenen Lande auch ein Jahr des Aufbruchs: von der Entwicklung inklusiver Schulen bis zum Ziel, den Religionsunterricht im Dialog mit den Kirchen sowie Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften weiterzuentwickeln.

Dem Ende zu neigt sich auch ein Jahr der von der EKD initiierten Reformationsdekade mit dem Themenschwerpunkt Toleranz. Wir haben alles andere als den Eindruck, dass sich mit dem Jahr auch das Thema erledigt hätte. Hier ist, wie stets im Leben, genaues Hinsehen gefragt. In wachsender Pluralität schärfen sich auch plurale Formen von religiösem Fundamentalismus aus. Was ist religiös fundamentalistisch, was nicht? Wie unterscheiden sich fundamentalistische Ausprägungen in verschiedenen Religionen? Wie räumt man mit Vorurteilen wie der Erwartung auf, dass jeder Muslim gewaltbereit sei? Schließen sich Toleranz und Positionalität aus? Wie lernt man überhaupt Toleranz?

Dieses Heft greift Fragen zu religiösem Fundamentalismus im Licht der Möglichkeiten des Aufbruchs von einer konfessionalistischen Einheitsmaske zu religiöser Gesichtervielfalt auf.

Hansjörg Hemminger stellt bei seinen begrifflichen Differenzierungen – so auch zwischen fundamentalistisch und evangelikal – Distanzierung und Infragestellung als notwendige Kriterien verantwortlichen Christentums heraus. Die Frage nach der Anerkennung von Autoritäten spielt auch beim religiösen Lernen in der Grundschule eine entscheidende Rolle: Hanna Roose deckt auf, dass biblizistischer Unterricht schon denjenigen unterläuft, die Bibel als „unbefragte Autorität“ vermitteln und Vielfalt und Gewordensein von biblischer Erzählung verschweigen. Mit dem Fokus auf den Salafismus als einer islamischen Extremgruppierung verdeutlicht Wolfgang Reinbold, dass der Gleichsetzung von Fundamentalismus und Islam durch den Aufbau einer islamischer Gelehrsamkeit in Deutschland entgegenzutreten ist, die Außensichten und Innensichten verbindet. Von daher tritt er für den Ausbau des Islamischen Religionsunterrichts ein. Interreligiös reflektiert und praktisch ermutigt wird in den kontroversen und praktischen Beiträgen.

Wir laden mit den Beiträgen dazu ein, die Fähigkeiten und Gaben zur Unterscheidung sorgfältig einzusetzen. Wahrnehmung, Einsicht, Erduldung und Wertschätzung der Verschiedenheit, dass der und die andere auch anders leben und glauben darf, dass die Vielfalt der Formen bereichert, sind wichtige Schritte zur Dialogfähigkeit. Kniffliger wird es bei der Frage, inwieweit man auch Fundamentalismus selbst gegenüber tolerant sein muss. „Wir haben hier keine bleibende Stadt, sondern die zukünftige suchen wir“ (Hebr 13,14): Auch am Ende des Jahres ermutigt die Jahreslosung dazu, die zukünftige pluralitätsfähige Stadt weiterzusuchen. Konkret bleibt stets die Frage: What would you do? – Was würden Sie didaktisch tun? Zu Impulsen für „Toleranz als Standpunkt“ lädt die Hannoversche Landeskirche am diesjährigen Tag der Lehrkräfte „Suchet der Schule Bestes“ herzlich ein (6.12. im HCC Hannover, www.kirche-schule.de).

Wir wünschen Ihnen von Herzen eine vielfältig verheißungsvolle Adventszeit mit Ausblick auf ein frohes Weihnachtsfest und Wohlergehen zum neuen Jahr!

Herzlich, Ihre

Silke Leonhard

Dr. Silke Leonhard
Rektorin

Hermann Buß: SeeRäume

Zum Ausgang dieses Jahres, vom 19. Oktober bis 10. Januar 2014, präsentiert das RPI gemeinsam mit der Evangelischen Akademie Loccum eine besondere Ausstellung: Unter dem Titel „SeeRäume“ zeigen wir Bilder des Malers Hermann Buß. Besonders ist daran nicht nur, dass sich die Ausstellung über die Hauptgebäude beider Institute erstreckt, sondern auch, dass sie im Jahr des Klosterjubiläums eine künstlerische Brücke zum gegenüber liegenden Kloster bildet, wo der im Heft 3/2013 bereits vorgestellte Bilderzyklus in der Johanneskapelle zu sehen ist. Für die Dauer dieser Ausstellung sind nun in allen landeskirchlichen Häusern des Loccumer Campus Werke von Hermann Buß präsent, und wir sind stolz darauf, einen so großen Ausschnitt seines Werkes bei uns zu haben.

Auf seinen Bildern ist die See immer zu sehen, häufig in direkter Ansicht oder man atmet die Seeluft in seinen Interieurs. Der Maler verbirgt seine norddeutsch ländliche und familiär von der Seefahrt geprägte Herkunft nicht. 1951 kommt Hermann Buß an der Ems zur Welt, sein Leben lang ist er beheimatet an der norddeutschen Wattenmeerküste, jetzt zurückgekehrt nach Leer, mit einem neuen Atelier direkt am Binnenhafen. Diese Räume an Kajen und Deichen, im Vorland und im Watt, die Räume im stetigen Gezeitenwechsel zwischen Land und See, die schaukelnden Planken der Schiffe sowie der stets schwankende Horizont sind sein authentisches inneres Zuhause.

Dieser große stille Maler aus dem Norden schafft aus der Unruhe. Für ihn ist die See keine Schönwetter-Urlaubsidylle. Er preist die Urgewalt und Schönheit der Elemente und beklagt zugleich die brutalen Verletzungen, die wir Menschen einander und der Großartigkeit der Schöpfung zufügen. Technische Missgeburten in überdimensionierten Fracht- und Kreuzfahrtschiffen schreien in seinen nur oberflächlich betrachtet stillen Bildern als Ausdruck der schöpfungsfeindlichen Gier und grenzenlosen Vergnügungssucht. Seine Bilder zeigen in Streit und Unverständnis befangene Menschen, Seh-Leute, die vielfach nicht schauen können, arme Seelen auf kalten Seelenverkäufern, aber auch immer wieder den Typus des Caspar-David-Friedrichschen „Mönchs am Meer“, bisweilen Selbstporträts oder Porträts seiner Frau Evelyne, häufig in Profil- oder Rückenansicht – Stellvertreterfiguren für uns Betrachtende.

Das ist vielfach der Zugang zu seinen Bildern. Wir werden einbezogen in den vorderen Raum, Bild, Raum und Betrachtende verschmelzen. Wir stehen an der Kaje oder auf Böschungen, im Schlick bei den Küstenschützern, im Kunststoffsessel vor dem Fahrgastraumfenster, im hallenden Laderaum oder auf einem nassen Zwischendeck. Wir werden zu Schauenden, diese Position will uns tiefer sehen lassen als manchen der dargestellten Bildgenossen. Die Bilder lassen nicht kalt, obwohl sie häufig in kühlen Farbgebungen gehalten sind.

Hermann Buß, *Zwei Wasser I*, 2007, 155 x 145 cm

Dr. Dietrich Diederichs-Gottschalk, Padingbüttel

Der Text ist dem Ausstellungskatalog entnommen, der im RPI und in der Akademie kostenlos erhältlich ist. Weitere Informationen im Internet unter www.hermannbuss.info.

Christlicher Fundamentalismus: Der Traum von der „societas perfecta“

Von Hansjörg Hemminger

Das eine Wort Gottes und das alleinige Fundament

Die erste Chicago-Erklärung von 1978 ist die theologische Grundschrift des protestantischen Fundamentalismus, wie er sich in den USA im 20. Jahrhundert herausbildete. Das Fundament, auf das sich die Erklärung bezieht, ist die Bibel:

> „Da die Heilige Schrift Gottes eigenes Wort ist, das von Menschen geschrieben wurde, die der Heilige Geist dazu ausrüstete und dabei überwachte, ist sie in allen Fragen, die sie anspricht, von unfehlbarer göttlicher Autorität: Ihr muss als Gottes Unterweisung in allem geglaubt werden, was sie bekennt; ihr muss als Gottes Gebot in allem gehorcht werden, was sie fordert; sie muss als Gottes Zusage in allem aufgenommen werden, was sie verheißt.“[1]

Dieses Bibelverständnis lässt sich in Vorläufern auf das 17. Jahrhundert zurückführen, in der heutigen Form auf das 19. Jahrhundert. Die römisch-katholische Kirche, die Orthodoxie und die Mehrheit der reformatorischen Kirchen verstehen die Bibel anders. Für sie offenbart sich Gott in Jesus Christus, und die Bibel ist insofern Gottes Wort, als sie alles, was Menschen zu ihrem Heil wissen müssen, nach Gottes Willen sagt. In den altkirchlichen Bekenntnissen (Apostolikum und Nizänum) kommt die Bibel deshalb nicht vor. Glaube bedeutet dort das Bekenntnis zum dreieinigen Gott und seinem Schöpfungs- und Geschichtshandeln. Nach der Chicago-Erklärung verlangt der Bibeltext jedoch ebenso und im selben Sinn Glauben.

> „Da die Schrift vollständig und wörtlich von Gott gegeben wurde, ist sie in allem, was sie lehrt, ohne Irrtum oder Fehler. Dies gilt nicht weniger für das, was sie über Gottes Handeln in der Schöpfung, über die Geschehnisse der Weltgeschichte und über ihre eigene, von Gott gewirkte literarische Herkunft aussagt, als für ihr Zeugnis von Gottes rettender Gnade im Leben einzelner…“ (A.a.O.)

Nicht nur der Glaube, sondern Wissenschaft, Moral, Politik und Recht haben sich nach der Bibel zu richten, oder sie widersprechen Gottes Willen. Das ist das Programm des Fundamentalismus, das allerdings keineswegs immer konsequent verfolgt wird. Aber auf den ersten, auch den zweiten und dritten, Blick ist die Bibel alles andere als ein Lehr- und Regelbuch. Mythologie, Poesie, Rechtsprechung, Geschichtsschreibung, großartig erzählte Geschichten, Berichte über Leben und Werk Jesu, Briefe der Apostel an die jungen Gemeinden, apokalyptische Visionen aus mehr als 1000 Jahren – all das und noch mehr macht die Bibel aus. An vielen Punkten unterscheiden sich die historisch bedingten Perspektiven und Wahrnehmungen der biblischen Texte erheblich, ohne dass dies die jüdische Priesterschaft bzw. die frühe Kirche gestört hätte. Die Einheit des biblischen Kanons ist anderer Art, nämlich die einer fortschreitenden Selbstoffenbarung Gottes, die von seinen Autoren in unterschiedlicher literarischer Form und aufgrund vielfältiger Erfahrungen bezeugt wird. Der fundamentalistische Bibelglaube ist ein „credo contra evidentia“, ein Glaube an eine Bibel, die es offensichtlich nicht gibt. Er richtet sich zwar gegen den modernen Wissenschaftsglauben, übernimmt aber gleichzeitig dessen Wahrheitsbegriff in sein Bibelverständnis: Die Bibel wird als ein „Ewiges

[1] Der Internationale Rat für biblische Irrtumslosigkeit (International Council on BiblicalInerrancy, 1978-1986) formulierte seine Position in drei Texten, die als Abgrenzung sowohl von der „liberalen“ Theologie als auch vom extremen Fundamentalismus verstanden wurden. Deutsch siehe Thomas Schirrmacher 1993; das Zitat stammt aus dem Vorwort.

Hermann Buß, *Überfahrt II*,
2007, 155 x 145 cm

Lehrbuch" betrachtet, wie es sich der Wissenschaftsglaube als Ergebnis der Wissenschaft erhoffte: ein Text, der rationale Letztantworten auf alle Fragen der Welt und des Lebens hat. Während die Wissenschaftstheorie heute weiß, dass es ein solches „ewiges Lehrbuch" nie geben wird, hält der Fundamentalismus daran fest, es mit der Bibel bereits zu besitzen. Die Chicago-Erklärung verteidigt also keinesfalls das traditionelle Bibelverständnis der Christenheit. Sie ist modernistisch, sogar säkularistisch, da ihre Wahrheitstheorie der einer aufklärerischen Rationalität entspricht.

Der Begriff Fundamentalismus geht auf eine Schriftenreihe der „World's Christian Fundamentals Association" (Philadelphia) zurück, die von 1910 bis 1915 eine riesige Verbreitung hatte: „The Fundamentals – a Testimony to the Truth".[2] Schlüsselkriterien für die biblische Wahrheit sind laut einer Erklärung der presbyterianischen Kirchen der USA von 1910 die Irrtumslosigkeit und Autorität der Bibel, die Gottheit Jesu Christi, die Jungfrauengeburt und Wunder, Jesu Tod für die Sünden der Menschen, seine leibliche Auferstehung und seine Wiederkunft. Diese theologischen Kriterien würde man heute eher dem Evangelikalismus insgesamt zuordnen, nicht speziell dem Fundamentalismus. In der Tat wird in den „Fundamentals" ein innerkirchlicher Streit um das Bibelverständnis ausgetragen; kritisiert werden die liberale Theologie und die historisch-kritische Methode. In Band I, Kapitel 14 behandelt Dyson Hague unter dem Titel „Die dogmatische Bedeutung der ersten Kapitel der Genesis" die biblischen Schöpfungserzählungen:

> „Das Buch Genesis hat keine Autorität, wenn es nicht wahr ist. Wenn es nicht historisch ist, ist es nicht zuverlässig; und wenn es nicht offenbart ist, hat es keine Autorität… Das Buch Genesis kommt nicht direkt von Gott, wenn es eine heterogene Zusammenstellung mythologischen Volksglaubens von unbekannten Autoren ist." (Torrey 1910-1915)

Hier ist die Säkularisierung des Wahrheitsbegriffs vollzogen. Denn die Bibel ist entweder historisch wahr und damit gültig, oder „Volksglauben" und damit ungültig. Eine andere Art Wahrheit ist nicht mehr im Blick.

Die theologische Auseinandersetzung wurde jedoch nicht das Kennzeichen des späteren Fundamentalismus, kennzeichnend wurde die Abwehr von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen. Der Übergang von der Gesellschaft der Gründerväter bzw. der Unabhängigkeitserklärung ins Industriezeitalter wurde vor allem vom weißen Bürgertum als Bedrohung erlebt und war tatsächlich mit einem sozialen Abstieg des Kleinbürgertums und der Farmer verbunden (Riesebrodt 1990). Die Urbanisierung löste überkommene Familien- und Sozialstrukturen auf und

[2] In die Vorgeschichte gehört unter anderem der Einfluss des Darbysmus (Plymouth Brethren, Brüderbewegung), der in Deutschland eine geringere Rolle spielte als in der angelsächsischen Welt. Daneben ist das Stichwort „Präsuppositionalismus" zu erwähnen, eine einflussreiche Strömung der reformierten Theologie. Beide Stichworte können hier nicht weiter verfolgt werden.

Hermann Buß, *Niedergang,*
2013, 155 x 145 cm

bedrohte deren Werte. Allerdings wird die US-Verfassung vom Fundamentalismus bejaht, sie genießt sogar quasi-religiöse Achtung. Undemokratisch sind protestantische Fundamentalisten nicht, obwohl ihnen das oft unterstellt wird. Die USA sind für sie eher „God's Own Country", eine politische Ordnung nach Gottes Willen. Aber diese Ordnung wird, so die Wahrnehmung, durch Liberalismus, Unglauben, Sittenverfall, Bürokratisierung und Übergriffe des Staates bedroht. Dagegen wird die Utopie eines auf die Bibel begründeten Lebens beschworen, der „Ol' Time Religion". Gruppen, die sich zur Irrtumslosigkeit der Bibel bekennen, aber diese Utopie nicht teilen und unpolitisch bzw. politisch offen agieren, sind theologisch betrachtet Fundamentalisten, können aber in der Praxis sehr „unfundamentalistisch" sein und werden besser als „evangelikal" bezeichnet. Das gilt zum Beispiel für die Heilsarmee, die ihren Bibelglauben mit einem vorbildlichen ökumenischen und diakonischen Engagement verbindet.

Fundamentalismus – ein schwieriger Begriff

Wenn man vom protestantischen Fundamentalismus in den USA spricht, ist die gemeinte Sache einigermaßen klar. Von Religionssoziologen wird der Begriff jedoch benutzt, um eine mögliche Form des Verhältnisses von Religion und Modernität in verschiedenen Religionen zu analysieren (Riesebrodt 2000, Riesebrodt 1990, Hemminger 1991, Meyer 1989). Man spricht von jüdischen, muslimischen, buddhistischen und Hindu-Fundamentalisten, sogar von einem fundamentalistischen Flügel bei den Grünen.[3] Soziologisch und psychologisch gibt es für die Begriffsausweitung (außer für die Grünen) gute Gründe. Auch unter Juden, Hindus, Muslimen usw. gibt es Strömungen, die ihre religiöse Tradition so umformen, dass sie zu einem politischen, rechtlichen und moralischen Regelsystem wird, das der westlichen Säkularität entgegengesetzt wird, sich aber ihr auch anpasst. Allerdings ist es ein Unterschied, ob der „fundamentalistische" Protest sich gegen die eigene, säkulare Kultur richtet, wie bei den christlichen Konfessionen, oder ob diese Kultur zumindest teilweise (Judentum) von außen einbricht, oder sogar als westlicher Kolonialismus erlebt wird. Von daher ist die Ausweitung der Fundamentalismus-Analyse auf die Weltreligionen nicht unproblematisch; scharf fassen lässt sie sich nur für die christlichen Konfessionen und in Grenzen für das Judentum. Völlig nutzlos ist die Verwendung für frühere Epochen etwa in dem Sinn, dass man von einem fundamentalistischen Christentum im Mittelalter spricht.

Nun spiegelt sich diese wissenschaftliche Diskussion in den Massenmedien nicht wider. Sie verwenden „Fundamentalismus" als Kampfbegriff gegen jede Religion, die ihre öffentliche Geltung in unserer Gesellschaft nicht widerspruchslos aufzugeben bereit ist. Die Ereignisse des

[3] Interessanterweise spricht man eher selten von einem katholischen oder orthodoxen Fundamentalismus, obwohl die Analyse auf diese Konfessionen sinnvoll anzuwenden wäre.

11. September 2001 verstärkten diesen Trend. Zum Teil wurden die Begriffe Fundamentalismus und Fanatismus dadurch austauschbar. Die religiös indifferente Kultur immunisiert sich von vornherein gegen alle religiösen Wahrheits- und Geltungsansprüche. Die umgekehrte Immunisierung gibt es allerdings auch, wenn man von Fundamentalismus sprechen will, sobald eine Gruppe gewaltbereit und eine Gefahr für die innere Sicherheit ist. Das trifft auf fast alle bibelfundamentalistischen Gemeinden so nicht zu, die deshalb beanspruchen, keine Fundamentalisten zu sein.

Neben dem Bibelfundamentalismus oder „Wort-Fundamentalismus" gibt es seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts einen „Geist-Fundamentalismus" (Hempelmann 1998), nämlich Pfingstbewegung und charismatische Bewegung. Die sogenannten klassischen Pfingstkirchen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts betonen die „besonderen Geistesgaben" wie Zungenrede, Prophetie, Wundertaten Gottes, Heilungswunder, sowie den Befreiungsdienst, also die Austreibung von Dämonen durch Gebet. Ihr Schriftverständnis sowie die praktische Lebensordnung sind oft, aber nicht durchgehend, die des Fundamentalismus. Allerdings hat das emotionale Glaubenserlebnis hohe Bedeutung, dadurch relativiert sich das Gewicht des Bibelglaubens. In den USA sind die Pfingstkirchen Denominationen mit Millionen Mitgliedern, weltweit handelt es sich um die am schnellsten wachsenden Kirchen überhaupt. In Europa sind sie vergleichsweise marginal; auch wenn man die später entstandenen, charismatischen und neucharismatischen Gemeinschaften hinzu zählt.

Wie viele „Fundamentalisten" gibt es also in Deutschland? Da die Übergänge innerhalb der evangelikalen Bewegung und der Pfingstbewegung fließend sind, lässt sich diese Frage nur ungefähr beantworten, auch weil nicht jedes Bekenntnis zur Unfehlbarkeit der Schrift mit dem politisch-moralischen Programm des Fundamentalismus einhergeht. Die Vereinigung Evangelischer Freikirchen (VEF) versammelt derzeit knapp 300.000 Gemeindeglieder. Nur der kleinere Teil ist als bibelfundamentalistisch zu betrachten, zum Beispiel der Bund Freikirchlicher Pfingstgemeinden (BFP). Dazu kommen rechtskonservative Protestanten innerhalb der Landeskirchen wie die Bekenntnisbewegung. Mindestens ebenso viele „theologische" Fundamentalisten wie im VEF, wenn nicht mehr, finden sich in unabhängigen Gemeinden. Die theologisch offeneren Freikirchen schrumpfen fast alle ähnlich wie die großen Kirchen oder stärker, während z.B. der bereits erwähnte BFP wächst, vor allem durch die Integration von Migranten. Am auffälligsten wächst jedoch die Zahl unabhängiger Gemeinden durch Neugründungen und Abspaltungen, durch Aussiedler aus den GUS-Staaten, und durch viele (allerdings oft kleine) Gemeinden von Migranten und deren Nachkommen. Mit ihnen wächst auch der Fundamentalismus relativ an. Insgesamt dürften mehr als 200.000 und weniger als 500.000 Menschen in Deutschland protestantische Fundamentalisten sein, also rund ein halbes Prozent der Bevölkerung. Rund 200.000 Mitglieder haben zusätzlich die Zeugen Jehovas, die ebenfalls ein fundamentalistisches Bibelverständnis vertreten. Sie erhalten derzeit trotz intensiver Mission lediglich ihren Bestand. Nun liest man häufig das Gegenteil: Den großen Kirchen würden die Mitglieder weglaufen, während die Fundamentalisten und Sekten Erfolg hätten. Pauschal stimmt das nicht, alle Formen des Christlichen verlieren an Bindungskraft. Nur relativ nimmt die Zahl fundamentalistischer Gemeinden auf Kosten anderer Freikirchen und (in Grenzen) der großen Kirchen zu.

„Allein die Schrift" oder Bibelglaube

Der Übergang von fanatischen zu dialogfähigen Formen des „Bibelglaubens" ist fließend, ebenso wie die Übergänge innerhalb der in sich vielgestaltigen evangelikalen Bewegung. Auch zwischen Evangelikalen und Pfingstbewegung entstehen immer mehr Gemeinsamkeiten. Beide umfassen geschlossene, fanatische Gemeinschaften ebenso wie theologisch offene, in sich plurale Freikirchen und den landeskirchlichen Pietismus. Deshalb trifft die oft anzutreffende Gleichsetzung von „evangelikal" und „fundamentalistisch" nicht zu. Vielmehr ist es kennzeichnend für die „Evangelikalen", dass sie sich in einem Spannungsfeld zwischen der Chicago-Erklärung auf der einen Seite und der reformatorischen Tradition auf der anderen Seite bewegen. Wir wollen einige Facetten dieser Spannung ins Auge fassen.

Die reformatorische Formel „allein die Schrift" (sola scriptura) meint keine Unfehlbarkeit im fundamentalistischen Sinn. Sie bedeutet, dass die Bibel oberste Norm (norma normans) in Fragen des Glaubens ist. Die Formel richtete sich gegen die Autorität des Klerus und machte das Lehramt, über die Auslegung der Bibel, allen mündigen Christen zugänglich. Der konservative evangelische Theologe Alfred Köberle schreibt:

> „So gewiss Gott in Christo gegenwärtig war, so ist er voll gegenwärtig in der Heiligen Schrift. Aber… die Art und Weise, wie nun Gott gesprochen hat durch Propheten und Apostel und durch den Sohn, geschieht in Knechtsgestalt… auch indem Gott sein Wort hinein gibt in die zeitbedingten Vorstellungsräume der damaligen Zeit… Ja, indem Gott sein Wort sündigen, irrenden Menschen anvertraut, nimmt er es auf sich, dass dieses Wort auch verkürzten Überlieferungen und Deutungen preisgegeben wird." (Köberle 1980)

Evangelikale in der reformatorischen Tradition stimmen dem mehr oder weniger zu, Fundamentalisten nicht. Die notwendige Folge ist eine Pluralität der Auslegungen; die Abschaffung einer zentralen Autorität bedeutet den Zwang zur Verständigung. Das mindert die Hochschätzung der Bibel nicht; aber der Auftrag an mündige Christen ist, sie zu lesen – und das tut der Fundamentalismus nicht, jedenfalls nicht so, wie man sonst Literatur liest. Er enträtselt die Bibel oft wie einen Code. Vielfalt darf es ebenfalls nicht geben, der Fundamentalismus verlangt Eindeutigkeit

Hermann Buß, *Wattwinter*, 2012, 60 x 46 cm

nicht nur des Bekenntnisses, sondern der Moral und der Weltanschauung. Willkür und Streit sind damit vorprogrammiert.

Wissenschaft, Politik und Moral

Aus fundamentalistischer Sicht kann man den christlichen Glauben beweisen, indem man beweist, dass die Bibel wahr ist. Nicht selten wird zum Beispiel akribisch vorgerechnet, dass tausende von „biblischen Prophezeiungen" bereits erfüllt seien und keine einzige nicht eingetroffen sei. Ein anderer Weg ist, die wissenschaftliche Richtigkeit der Bibel zu beweisen – sei es in der Naturgeschichte, sei es in der Weltgeschichte. Bekannt wurde der Kreationismus als Versuch, die biologische Evolution mit pseudowissenschaftlichen Argumenten anzugreifen. Aber auch der Klimawandel wird neuerdings als angebliches Komplott liberaler, ungläubiger Wissenschaftler kritisiert. Diese Wissenschaftskritik steht wiederum in Spannung zum weltoffeneren Evangelikalismus. Zum Beispiel legt sich die erwähnte VEF weder für noch gegen den Kreationismus fest, ebenso die Evangelische Allianz. Das ist insofern problematisch, als man damit theologisch, ethisch und politisch die Unterscheidung vom Fundamentalismus vermeidet. Die häufige Gleichsetzung von „evangelikal" und „fundamentalistisch" ist eine der Folgen. Das wird besonders deutlich an den im Fundamentalismus kursierenden Verfalls- und Verschwörungs-Szenarien. Beispiele sind die Islamfeindlichkeit, der angeblich durch dämonische Mächte um sich greifende Okkultismus, die Freimaurer und Illuminaten usw. Dem entspricht eine apokalyptisch gefärbte Verklärung des Staates Israel, der als endzeitliche Sammlung des Gottesvolks kurz vor der Wiederkunft Jesu gedeutet wird. Dass der Fundamentalismus Feindbilder benötigt, um sich selbst den Besitz aller Wahrheit zu bestätigen, liegt in der Logik seines Selbstverständnisses. Dass sich andere Evangelikale davon nicht abgrenzen, kostet sie viel Glaubwürdigkeit. Das gilt noch mehr für fundamentalistische Macht- und Moralsysteme. Denn viele Evangelikale sind keineswegs autoritätsgläubig und moralisch eng, sie verhalten sich mehr oder weniger individualistisch, wenn es um das Leben nach Gottes Willen geht. Die persönliche Entscheidung für den Glauben und die Beziehung zu Jesus sind für sie wichtig, wie im Pietismus schaffen sie die christliche Identität. Je fundamentalistischer der Evangelikalismus allerdings wird, desto stärker misst man die Gottesbeziehung an moralischen Standards. Dass man den richtigen Glauben hat, erweist sich dann an der sichtbaren, nachweisbaren Heiligung des Lebens. Gottfried Küenzlen (2003, S.49) sagt dazu mit Recht: „Im Kern geht es um den Traum einer religiös begründeten societas perfecta." Zu einer reinen Gemeinschaft zu gehören und einer gottgemäßen Lebensordnung zu folgen, begründet die fundamentalistische Identität. Der sittlichen Ordnung im Innern werden Verfall und Sittenlosigkeit außen gegenüber gestellt. Da die eigene Überlegenheit demonstrierbar sein muss, konzentriert man sich auf das Sichtbare, nämlich auf das anständige Verhalten in der Öffentlichkeit, auf Sexualität, auf Ordnung und Sauberkeit,

Hermann Buß, *Zwei Wasser II*, 2008, 155 x 135 cm

auf das patriarchalische Familienleben usw. Im Extrem kann daraus eine lebensfeindliche Gruppenkultur werden, die nicht nur christliche, sondern menschliche Werte pervertiert. Im Untertitel eines Artikels in der „Süddeutschen" heißt es: „Eine Frau in Jeans ist des Teufels. Ein Mann hat seine Kinder zu züchtigen." Der Artikel berichtet weiter:

> „Das Bürgerliche Gesetzbuch gewährt den kleinen Rahels und Deborahs ein Recht auf gewaltfreie Erziehung: körperliche Bestrafungen sind unzulässig. …der Älteste der Nazarener-Gemeinde… erklärt, warum er das für falsch hält…. Sein ältester Sohn habe inzwischen selbst Kinder, aber der schlage sie nicht. Der andere Sohn wohl. ‚Die fünf Kinder, wie die spuren, das glauben Sie gar nicht! Wenn die jetzt reinkämen und ich setz die da hin – die sagen keinen Ton.'" (Rezec 2013)

Dass ein Christ meint, Gott verlange körperliche Züchtigung von Kindern, ist schlimm genug. Dass man die Folgen, nämlich Angst und Einschüchterung, als Ausweis der Heiligung betrachtet, ist noch schlimmer. Das gilt ebenso für die Erniedrigung von Frauen und für den Missbrauch geistlicher Autorität. Es wäre Aufgabe der Evangelikalen und der Pfingstbewegung, diese Missstände in ihren eigenen Reihen zu bekämpfen. Auch daran hängt ihre Glaubwürdigkeit. Allerdings ist die Sehnsucht nach einer gottgewollten, lebenserhaltenden Ordnung nicht an sich unchristlich. Eine solche Ordnung ist Teil des heilsamen Willens Gottes, um Unheilsmächte – auch die unserer Gesellschaft – einzudämmen. Insofern erinnert der Fundamentalismus an eine reformatorische Wahrheit, die manche evangelikale Christen wegen ihres Individualismus, und manche „progressive" Christen wegen ihrer Tendenz zur Selbstsäkularisierung unterbewerten. Aber die „societas perfecta" ist durch eine konsequente Umsetzung angeblich biblischer Regeln nicht erreichbar. Das müssen alle fundamentalistischen Gemeinden immer wieder erfahren, wenn sie Streit und Spaltungen erleben, wenn geistliche Macht dafür missbraucht wird, sich höchst irdisch Geld und Sex zu beschaffen usw. Das Reich Gottes zu bauen, steht nicht in menschlicher Macht, auch nicht als lebenserhaltende Ordnung, und es ist vor dem Ende der Zeit nie in Fülle da, sondern nur in der gebrochenen Gestalt dieser Welt. (Bonhoeffer 1957)

Mit Fundamentalisten reden

Wie kann man mit Fundamentalisten über den Glauben reden? Manchmal überhaupt nicht, weil der Gesprächspartner beim Anderen nur Unglaube, Irrtum und moralischen Verfall sieht. Das gilt besonders für „ungläubige" Pfarrerinnen und Religionslehrer, die als Bedrohung des Glaubens wahrgenommen werden. Aber selbst daran lässt sich eine seelsorgerliche Einsicht gewinnen: Es geht im Fundamentalismus um die Sicherheit, auf der Seite Gottes zu sein. Aber zum Glauben im eigentlichen Sinn, zum Vertrauen auf Gott, gehört nach Martin Luther die Anfechtung. Wer kann sich sicher sein, von Gott geliebt zu werden? Man kann auf Liebe nur vertrauen – und dieses Vertrauen muss durch das Elend der Welt und die Angst des Lebens angefochten werden können. Sonst ist der Glaube

Hermann Buß, *Spaziergang im Regen*, 2011, 35 x 50 cm

nach Dietrich Bonhoeffer entweder weltfremd, „hinterweltlerisch" oder weltverfallen, „säkularistisch". Man stellt sich der Welt nicht so, wie sie ist, oder man meint, mit ihr durch ein religiöses Leben fertig werden zu können.

> „Welt steht gegen Kirche, Weltlichkeit gegen Religion. Was kann hier anderes gelten, als dass Religion und Kirche in diese Auseinandersetzung, in diesen Kampf gezwungen werden? Dazu muss Glaube sich verfestigen zu religiöser Sitte und zu Moral, Kirche zum Aktionsorgan für religiös-sittlichen Neubau... Wir sollen Gottes Sache vertreten. Wir müssen uns eine starke Festung bauen, in der wir mit Gott gesichert leben können." (A.a.O., 6-7)

Bonhoeffer spricht hier nicht vom Fundamentalismus, so gut seine Beschreibung auf ihn zutrifft, sondern von einer grundsätzlichen Gefährdung des Glaubens. Das gilt ebenso für die gegenteilige Versuchung der Weltflucht:

> „Man springt immer dort, wo das Leben peinlich und zudringlich zu werden beginnt, mit kühnem Abstoß in die Luft und schwingt sich erleichtert und unbekümmert in so genannte ewige Gefilde. Man überspringt die Gegenwart, man verachtet die Erde, man ist besser als sie, man hat ja neben den zeitlichen Niederlagen noch ewige Siege, die so leicht errungen werden." (A.a.O., 5)

Öffentliche Wunderheilungen, Dämonenkämpfe usw. verlagern das Elend der Erde in einen jenseitigen Bereich und machen es dort scheinbar besiegbar. Beide Versuchungen, Weltverfallenheit und Weltflucht, sind menschlich und naheliegend; es gibt sie in liberaler und progressiver Form ebenso wie in fundamentalistischer.

Die Kirche als „Aktionsorgan für religiös-sittlichen Neubau" – kommt uns Evangelischen das nicht bekannt vor? Das gilt ebenso für eine protestantische Erlebnisorientierung, die oft nicht weniger weltflüchtig ist als Wunderwünsche und Dämonenaustreibungen. Es gibt keinen Grund, sich als landeskirchlicher Christ über die Probleme des Fundamentalismus erhaben zu dünken. Der Weg des Gottvertrauens, einer Geborgenheit in Gott, die auf Sicherheiten verzichten kann, ist weder naheliegend noch leicht zu gehen. Fundamentalisten und Nicht-Fundamentalisten sitzen dabei in einem Boot, sie sind auf Gottes Geist angewiesen. Der Geist macht gleichermaßen fähig zur guten Tat und dazu, das Ergebnis in Gottes Hand zu lassen. Der Grund für diese tatkräftige Gelassenheit ist, wie Bonhoeffer sagt, dass „das Reich Gottes geglaubt wird". Die Hoffnung auf das Reich Gottes, das uns geschenkt wird, überbietet die Sehnsucht nach Sicherheit. Vielleicht gelingt es, darüber miteinander zu reden.

Literatur

Bonhoeffer, Dietrich: Dein Reich komme, hrsg. v. Eberhard Bethge, Hamburg 1957.
Hemminger, Hansjörg (Hg.): Fundamentalismus in der verweltlichten Kultur, Stuttgart 1991.
Hempelmann, Reinhard: Licht und Schatten des Erweckungschristentums – Ausprägungen und Herausforderungen pfingstlich-charismatischer Frömmigkeit, Stuttgart 1998.
Köberle, Adolf: Karl Heims Schriftverständnis, Evangelium und Wissenschaft 1 1980, S. 3-4.
Küenzlen, Gottfried: Die Wiederkehr der Religion – Lage und Schicksal in der säkularen Moderne, München 2003, S. 49.
Meyer, Thomas: Fundamentalismus – Aufstand gegen die Moderne, Reinbek bei Hamburg 1989.
Rezec, Oliver: Im Namen des Vaters und des Vaters, SZ am Wochenende, 18.5. 2013, S. 70-71.
Riesebrodt, Martin: Die Rückkehr der Religionen – Fundamentalismus und der „Kampf der Kulturen", München 2000.
Riesebrodt, Martin: Fundamentalismus als patriarchalische Protestbewegung – amerikanische Protestanten (1910-28) und iranische Schiiten (1961-79) im Vergleich, Tübingen 1990.
Schirrmacher, Thomas: Fundamentalismus – wenn Religion zur Gewalt wird, Holzgerlingen 2010.
Schirrmacher, Thomas (Hg.): Bibeltreue in der Offensive – die drei Chicago-Erklärungen zur biblischen Irrtumslosigkeit, Hermeneutik und Anwendung, Bonn 1993.
Torrey, Reuben Archer (Hg.),: The Fundamentals – a Testimony to the Truth, 1910 bis 1915, heute online bzw. als vierbändiges Buch verfügbar.

Dr. Hansjörg Hemminger ist Beauftragter für Weltanschauungsfragen der Württembergischen Landeskirche.

Biblizismus und evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule

Von Hanna Roose

Skizze eines biblizistischen Umgangs mit der Bibel

Was kennzeichnet einen biblizistischen Umgang mit der Bibel? Betrachten wir dazu einen Auszug aus der „Erklärung der Evangelischen Allianz“ von 1989:

> „In allen Fragen des Glaubens, in allen Fragen der Lebensführung steht der Mensch vor einer völlig zuverlässigen Offenbarung Gottes in der Schrift. Und weil sie Gottes zuverlässige Offenbarung ist, gibt es keine Norm, die da, wo die Bibel spricht, für unseren Glauben und unser Leben eine höhere Autorität darstellen könnte, als es die Heilige Schrift ist. Alle anderen Autoritäten – es sei der Zeitgeist, ‚die Wissenschaft‘, Ideologien oder das eigene Denken, Fühlen und Wollen – müssen sich der Autorität der Offenbarung Gottes unterstellen. … Leider ist es hie und da Mode geworden, dass sich der Mensch über Gottes Wort erhebt und meint, es besser zu wissen, und von daher die Bibel kritisiert oder als überholt abtut. Doch gegenüber Gottes Offenbarung ist Kritik nicht angebracht.“

Hier sind folgende Aspekte eines Biblizismus erkennbar:

Jede Form einer historisch-kritischen Rückfrage an die biblischen Texte wird abgelehnt. „Historisch“ meint in diesem Zusammenhang die Auffassung, dass die biblischen Texte zeitgebundene Zeugnisse von Gottes Wort sind, die mit den Methoden der Geschichtswissenschaft gewinnbringend befragt werden können. „Kritisch“ bedeutet hier, dass die neutestamentliche Wissenschaft – sofern sie sich der historisch-kritischen Methode bedient – die christliche Qualifizierung der biblischen Texte als „Wort Gottes“ ausklammert. Sie untersucht gleichsam nur die „menschliche“ Seite dieser Texte, ohne ein Urteil darüber zu fällen, inwiefern wir hier dem „Wort Gottes“ begegnen (Roose 2009a, S. 10-11). Ein biblizistischer Ansatz fokussiert demgegenüber die „göttliche“ Seite des biblischen Textes; und zwar so stark, dass er ihm eine „menschliche“ Seite abspricht. Die Bibel ist – direkt und ohne Abstriche – „Gottes Wort“. Damit hat der biblische Text höchste Autorität, der sich alle anderen Autoritäten unterwerfen müssen. Daraus ergeben sich im Rahmen eines biblizistischen Ansatzes mehrere Konsequenzen:

1. Der „Zeitgeist“ eignet sich nicht, um biblische Texte besser zu verstehen. Denn sie repräsentieren eine zeitlose, statische Wahrheit. Biblische Aussagen – z.B. im Bereich der Ethik – lassen sich daher unverändert in unsere Zeit übertragen.
2. Ergebnisse aus der „Wissenschaft“ werden in dem Maß verworfen, wie sie biblischen Aussagen zu widersprechen scheinen. Z.B. werden Urknall- und Evolutionstheorie abgelehnt, weil sie (angeblich) unvereinbar mit den Schöpfungserzählungen aus 1.Mose 1-2 sind.
3. Biblische Erzählungen werden weitgehend als Tatsachenberichte gelesen.
4. Die Bibel enthält keine Irrtümer oder inneren Widersprüche, denn das würde bedeuten, dass Gott sich irrt oder sich selbst widerspricht. Die Einheit des biblischen Kanons wird betont.
5. Persönliche Überzeugungen und Wünsche der Lesenden sind der Autorität der Bibel unterzuordnen.

Biblizismus und evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule

> „Die Bindung an das biblische Zeugnis von Jesus Christus schließt nach evangelischem Verständnis ein, dass der Lehrer die Auslegung und Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens vornimmt.“ (EKD 1972, S. 124).

Dieser Satz ist Teil einer Stellungnahme, in der die Evangelische Kirche Deutschlands 1971 erläutert, was sie unter den „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ nach Art 7,3 GG versteht. Mit diesem Satz distanziert sich die EKD deutlich von einem biblizistischen Zugang:

Wissenschaftlichkeit im Umgang mit der Bibel und die Freiheit des Gewissens gegenüber der Bibel werden nicht nur anerkannt, sondern eingefordert. Glaubensinhalte bedürfen der Auslegung, also eines hermeneutischen Zugangs. Deshalb setzen sich Lehramtsstudierende für das Fach Evangelische Religion an den Universitäten (u.a.) mit historisch-kritischer Exegese auseinander. Sie können dabei lernen, dass es sich bei biblischen Erzählungen nicht um historische Protokolle handelt, sondern um zeitlich bedingte Glaubenszeugnisse unterschiedlicher Menschen. Sie können lernen, dass die Frage, inwiefern wir biblische Aussagen für heutige (ethische) Probleme fruchtbar machen können, besonderer hermeneutischer Reflexion bedarf (Kirchhoff 2003, S. 25-32)[1]. Sie können lernen, dass das Lesen und Verstehen biblischer Texte kein Prozess der Unterwerfung ist, sondern ein aktives Sich-Auseinander-Setzen, das zu einer Deutung führen kann, die neben anderen Deutungen desselben Textes zu stehen kommt und als solche zu vertreten ist.

Auf der normativen Ebene ist das Verhältnis von Biblizismus bzw. Fundamentalismus und evangelischem Religionsunterricht also klar im Sinne einer Abgrenzung definiert. Schaut man in die Praxis, dann stellt sich die Frage differenzierter dar. Horst Klaus Berg spricht gerade in der Grundschule von einem „unreflektiert normativen Gebrauch der Bibel“ und führt dazu aus: „Von unreflektiert-normativem Gebrauch der Bibel spreche ich, wenn sie den heutigen Adressaten als selbstverständliche, unbefragte Autorität vorgestellt wird und diese keine Möglichkeit haben, sich kritisch mit ihr auseinanderzusetzen.“ (Berg 1993, S. 32) Diese Art des Gebrauchs hat mit einem biblizistischen Zugang gemein, dass die Bibel als unbefragte Autorität präsentiert wird. Während diese Prämisse bei einem biblizistischen Ansatz jedoch explizit formuliert wird, bleibt sie im Religionsunterricht der Grundschule oft unreflektiert. Damit bleiben aber auch die Konsequenzen, die sich aus diesem Zugang zur Bibel ergeben, unreflektiert. Das heißt: Ein implizit „biblizistischer“ Umgang mit biblischen Texten begegnet – gerade in der Grundschule – häufiger als vermutet, und zwar nicht deshalb, weil sich die Lehrkräfte bewusst zu einer biblizistischen Position bekennen, sondern weil sie ihre Art der Präsentation biblischer Texte an diesem Punkt nicht immer ausreichend reflektieren.

Berg benennt als ein Merkmal eines unreflektiert-normativen Gebrauchs biblischer Texte die Art, wie Geschichten erzählt werden: „Hier wird die Überlieferung meist so wiedergegeben, als wenn es sich um Tatsachenberichte handelte.“ (Berg 1993, S. 32) Damit benennt Berg einen Aspekt, der auch kennzeichnend für einen biblizistischen Zugang ist (s.o.). Betrachten wir dazu ein Beispiel aus einer dritten Grundschulklasse, die das Thema „Mose“ behandelt.[2]

Die Lehrkraft erzählt davon, wie Mose mit ansieht, dass ein ägyptischer Aufseher einen Israeliten erschlägt. Sie berichtet dann von der Reaktion des Mose:

> *L:* Er [Mose] hat was ganz Blödes gemacht. Er ist nämlich (unverständlich) so sauer gewesen und dann hat er sich umgeguckt und dann hat er gesehen, er ist ganz alleine mit dem Aufseher. Und dann hat er etwas gemacht, was man eigentlich gar nicht tun darf, er hat den Aufseher nämlich getötet. … Und dann hat er den Aufseher, weil er Angst gekriegt hat, in Sand eingebuddelt und ist abgehauen.
> *Mehrere Kinder:* War das wirklich so?
> *L:* Das war in echt so. Er hat den Aufseher, der den Israeliten getötet hat, selber getötet und hat ihn eingebuddelt und ist weggelaufen.

Die Lehrkraft bekräftigt auf Nachfrage die Faktizität eines historischen Berichts. Sie sagt z.B. nicht: „Die Geschichte erzählt es uns so.“ Die Lehrkraft erzählt dann weiter und kommt schließlich zu dem Punkt, an dem Gott aus dem brennenden Dornbusch zu Mose spricht. Mose wirft den Hirtenstab zu Boden und es wird eine Schlange daraus. Die Lehrkraft schließt mit dem Auftrag Gottes an Mose, zum Pharao zu gehen, damit das Leiden aufhöre.

> *L:* Das hat Mose sich also nicht ausgedacht, sondern woher hat Mose diesen Auftrag bekommen? Wer kann das noch einmal sagen?
> *Stimme aus der Klasse (ruft rein)*: Gott.
> *L:* Wer hat Mose diesen Auftrag gegeben? Frank.
> *Frank:* Gott.
> *L:* Und wenn man von Gott einen Auftrag bekommt, dann … kann man den ablehnen?
> *Stimmen aus der Klasse:* Nein! Nein!
> *L:* So! Du kriegst jetzt noch ein zweites Blatt, dort hast du … Marie.
> *Marie:* Ich hab noch eine Frage.
> *L:* Ja.
> *Marie:* Ehm also, aber heute passiert das doch gar nicht mehr, dass Gott mit einem spricht?
> *L:* Nein. Mit den meisten Menschen nicht. Aber vielleicht gibt es doch den ein oder anderen, mit dem Gott schon mal gesprochen hat.

Die Lehrkraft macht bezüglich der Deutung der Vision und Audition des Mose eine Alternative auf: ausgedacht oder von Gott. Sie konnotiert die erste Alternative eindeutig als „falsch“ und insistiert darauf, dass Gott Mose den Auftrag gegeben habe. „Das war schon etwas Besonderes.“ lautet ihr Fazit. Die Alternative „ausgedacht oder von Gott“ verweist Gott und damit die Erzählung vom brennenden Dornbusch in den Bereich des Faktischen – im Unterschied zum Fiktiven, Ausgedachten, „Scheinbaren“. Das Faktische erhält hier zusätzlich die Zuschreibung des Besonderen.

---

[1] Vgl. zu dieser komplexen Frage Kirchhoff 2003.

[2] Diese Unterrichtsstunde ist ausführlicher analysiert in Roose 2013. Die Stunde wurde im Oktober 2012 an einer Lüneburger Grundschule aufgezeichnet. Die Namen sind geändert.

Hermann Buß, *Zeitstrom*, Diptychon, 2009

Marie macht demgegenüber in ihrem Einwand einen Gegensatz zwischen damals und heute auf: Heute spricht Gott nicht mehr mit Menschen, damals offenbar schon. Vielleicht reicht der Zweifel aber auch weiter: Wenn es stimmt, dass Gott heute nicht mehr mit Menschen spricht, wie glaubhaft ist es da, dass er es damals getan hat? Mit ihrer Frage zweifelt Marie indirekt die Faktizität der Erzählung an. Die Lehrkraft korrigiert in ihrer Antwort den Gegensatz von damals und heute und betont, dass Gott damals wie heute nur mit ganz wenigen Menschen spricht. Damit knüpft sie an ihre abschließende Aussage an, nach der es etwas ganz Besonderes war, dass Gott Mose einen Auftrag erteilt hat. Indirekt ist damit auch gesagt, dass Menschen damals wie heute nicht damit „rechnen" können, dass Gott mit ihnen spricht. Bei dieser Art der Gottesrede handelt es sich also grundsätzlich um ein Phänomen, das sich der eigenen empirischen Überprüfung weitgehend entzieht. Auf diese Weise „immunisiert" die Lehrkraft die Erzählung gegen Zweifel an ihrer historischen Glaubwürdigkeit.

Insgesamt fällt auf, dass die Lehrkraft auf zweifelnde Nachfragen der Kinder so reagiert, dass sie die historische (!) Glaubwürdigkeit der Erzählung verteidigt. Genau das meint Berg mit seinem Vorwurf eines unreflektiert-normativen Gebrauchs der Bibel.

Anregungen für die Praxis

Wie könnte nun ein – im Sinne Bergs – reflektierterer Umgang mit biblischen Erzählungen aussehen? Wie können Lehrkräfte Möglichkeiten der kritischen Auseinandersetzung eröffnen? Ich skizziere dazu zwei Gedanken.

Die Erzählgestalt des Textes stark machen

Oberthür weist in seiner Einleitung zum Buch Exodus aus der „Bibel für Kinder und alle im Haus" einerseits auf einen „historischen Kern" des biblischen Textes hin[3] und betont andererseits die Wirkmächtigkeit der Erzählung über viele Generationen hinweg:

> „Wir wissen aber, dass dies vor mehr als 1200 Jahren vor Christus geschehen ist und dass es eine ungeheuer starke Erfahrung für das noch kleine Volk Israel war, die deshalb immer weitererzählt wurde. Genauso ist diese Erfahrung für Christen die Grundlage des Glaubens: Gott ist nicht allein Schöpfer von Welt und Mensch, sondern auch Befreier besonders der Menschen, die schwach, unterdrückt und zu kurz gekommen sind." (Oberthür ^{5}2007, S. 82)

Von diesem Zugriff her rückt der biblische Text als relevante Erzählung in den Blick: Warum erzählen Menschen die Geschichte so und nicht anders? Warum erzählen sie sie immer weiter? Von hier aus lässt sich die Szene am brennenden Dornbusch noch einmal ganz anders beleuchten, etwa anhand folgender Fragen: Wie wirkt

[3] Die alttestamentliche Wissenschaft wird an diesem Punkt zunehmend skeptischer. Zur historischen Rekonstruktion der Landnahme gibt es unterschiedliche Modelle, die sich von der biblischen Darstellung entfernen und den Exodus einer kleinen Gruppe zuordnen (Mommer 2009, S. 41-44). Der „historische Mose" verschwindet zunehmend im „historisch Ungewissen" (Gertz 2008, Punkt 4).

Hermann Buß, *Kalmen*, 2011, 165 x 145 cm

Feuer? Wie fühlt es sich an? Wie stellt ihr euch Worte vor, die aus einem brennenden Dornbusch kommen etc.

Die Vielfalt des Kanons stark machen

Während biblizistische Zugänge zur Bibel deren Einheit betonen, bietet es sich didaktisch an, die Vielfalt des Kanons zu thematisieren (vgl. Roose 2009b, S. 41-42) – und zwar auch schon in der Grundschule. Denn die Vielfalt des Kanons kann als „check on authoritarianism" gedeutet werden, als „part of an insistence on there being legitimately different Christian perceptions of the truth" (Barton 2003, S. 26). In den höheren Grundschulklassen bietet sich das insbesondere bei den Weihnachts- und Schöpfungserzählungen an. Warum erzählt Matthäus so und Lukas anders? Warum haben beide Evangelisten – im Unterschied zu Markus – überhaupt das Bedürfnis, von Jesu Geburt zu erzählen? Warum erzählen Menschen einmal so von der Schöpfung und dann noch einmal anders? Was ist in dieser Erzählung wichtig, was in dieser? Wie würde ich vom Anfang der Welt erzählen? So bekommen biblische Texte die Chance, als zeitlich bedingte Glaubenszeugnisse und nicht als mehr oder weniger unplausible Tatsachenberichte wahrgenommen zu werden.

Prof. Dr. Hanna Roose ist Professorin für Neues Testament und Religionspädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg.

Literatur

Barton, John: Unity and Diversity in the Biblical Canon, in: Barton, John/Wolter, Michael (Hg.): Die Einheit der Schrift und die Vielfalt des Kanons, Beihefte zur Zeitschrift für die Neutestamentliche Wissenschaft 118, Berlin/ New York 2003, S. 11-26.

Berg, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München 1993.

Erklärung der Evangelischen Allianz e.V., abgedruckt in: Büttner, Gerhard u.a.: SpurenLesen 3. Religionsbuch für die 9./10. Klasse, Stuttgart/Braunschweig 2010, S. 249.

EKD-Kirchenamt (Hg.): Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung, Gütersloh 1972, S. 119-127.

Gertz, Jan Christian: Art. Mose, WiBiLex, 2008.

Kirchhoff, Renate: Ethik in der Bibel – Bibel in der Ethik: Über die Verwendung biblischer Texte im ethischen Kontext, in: Zeitschrift für Neues Testament 11/2003, S. 25-32.

Mommer, Peter: Module der Theologie. Altes Testament, Gütersloh 2009.

Oberthür, Rainer: Die Bibel für Kinder und alle im Haus, München, 5. Auflage 2007.

Roose, Hanna: Module der Theologie. Neues Testament, Gütersloh 2009 (2009a).

Roose, Hanna: Den biblischen Kanon produktiv zur Geltung bringen, in: Büttner, Gerhard/ Elsenbast, Volker/ Roose, Hanna (Hg.): Zwischen Kanon und Lehrplan, Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 20, Münster 2009, S. 38-52 (2009b).

Roose, Hanna: Wer kommt (nicht) ins Paradies? Anregungen zur Einübung eines nicht-fundamentalistischen Umgangs mit biblischen Texten, in: Entwurf 1/2010, S. 24-29.

Roose, Hanna: „War das wirklich so?" Mose im Religionsunterricht der Grundschule: Zwischen Tatsachenbericht und fiktiver Erzählung, in: Büttner, Gerhard/ Schwarz, Elisabeth (Hg.): Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie 2013 (im Erscheinen).

Die Ideologie des Salafismus

Zum Umgang mit einer muslimischen Randgruppe in Schule und Gemeinde

Von Wolfgang Reinbold

Seit sie im vergangenen Jahr damit begonnen haben, in den Fußgängerzonen kostenlos Korane zu verteilen, sind die Salafisten in allen Medien und in aller Munde. Für das Bild des Islams in Deutschland ist diese Entwicklung verheerend, stärkt sie doch das seit einiger Zeit verbreitete, sachlich falsche und für das multireligiöse Gemeinwesen gefährliche Vorurteil, Muslime seien im Grunde ihres Herzens fanatisch, gewalttätig und Gegner der Demokratie (vgl. Bade 2013). Zugleich ist die Aufmerksamkeit berechtigt und nötig, denn der Salafismus ist in der Lage, Menschen aus der Bahn zu werfen, und er führt zuweilen geradewegs in den Terrorismus. Insbesondere für Jugendliche kann Salafismus attraktiv sein, nicht zuletzt für diejenigen, die in einem konfessionslosen oder distanziert-christlichen Milieu groß werden und den Islam in der Adoleszenz für sich entdecken.

Salafismus

Unter Salafismus versteht man eine Richtung innerhalb des Islams, die es sich zum Ziel gesetzt hat, den frommen „Altvorderen" (arab. *salaf*) nachzufolgen, das heißt den Genossen des Propheten Muhammad und den Muslimen der ersten Jahrzehnte nach seinem Tod im Jahr 632 n.Chr. Ziel ist eine Reform des Islams durch die Abschaffung der traditionellen Rechtsschulen und die ausschließliche Besinnung auf den Koran und die Überlieferung über das Leben des Propheten.

In der heute in Deutschland vorherrschenden Form ist der Salafismus entscheidend geprägt von den Thesen des arabischen Religionsgelehrten Muhammad Abdel Wahhab (1703–1791), dessen Lehren zur Staatsreligion Saudi-Arabiens geworden sind („Wahhabismus"). Der Staat Saudi-Arabien ist es auch, der den Salafismus gegenwärtig mit viel Geld und Kraft weltweit verbreitet, nicht zuletzt über das Internet. So stellt etwa die vom saudi-arabischen „Büro für die Da'wa-Arbeit [Mission, W.R.] unter Ausländern" in Rabwah/Riyadh betriebene Seite www.islamhouse.com mehr als 25.000 Dateien in mehr als 40 Sprachen kostenlos zur Verfügung. Sie alle nehmen für sich in Anspruch, hier werde mit großer Gelehrsamkeit „der wahre Islam" beschrieben.

Tatsächlich ist das Gegenteil der Fall: Der Salafismus verzerrt, wie der Münsteraner Arabist und Islamwissenschaftler Thomas Bauer kürzlich eindrucksvoll demonstriert hat, die Entstehungsgeschichte des seinem Wesen nach vielgestaltigen Islams, um zu dem von ihm gewünschten Ergebnis einer von allem Anfang an eindeutigen Lehre zu kommen. Bauer urteilt: Der Versuch der Salafisten, „hinter die Geschichte zurück zu den wahren Wurzeln der ‚rechtschaffenen Altvorderen' zu gelangen", führt „nicht zur ‚wahren' Tradition […], sondern zu einer Ideologie, die versuchen muss, sich mit modernen, westlichen Denkweisen als kompatibel zu erweisen und gerade dadurch zur Preisgabe der eigenen Tradition führt" (Bauer 2011, 74). Für Salafisten sind alle Muslime, die nicht ihrer Meinung sind, ‚in Wahrheit' keine Muslime. Nicht wenige Muslime sagen: Umgekehrt wird ein Schuh draus. Die Salafisten sind es, die den gemeinsamen Grund des Islams verlassen haben. So fordert etwa der Islamwissenschaftler Muhammad Sameer Murtaza: „Wir täten gut daran, den Wahhabismus wieder als das zu betrachten, was er ist, eine Sekte." (Murtaza 2012 nach www. islam.de/20027; letzter Zugriff am 11. September 2013)

Typische Meinungen

Drei Formen des Salafismus lassen sich unterscheiden, eine puristische, eine politische und eine djihadistische. Puristischen Salafisten geht es in erster Linie darum, den

Hermann Buß, *Zwischenstation II*,
2007, 145 x 150 cm

rechten Islam zu leben. Politische Salafisten sind bestrebt, ihn zur Grundlage des Staates zu machen. Djihadistische Salafisten wie die so genannte „Sauerland-Gruppe“ oder der Frankfurter Attentäter Arid Uka sind bereit, zur Durchsetzung des rechten Islams Menschen zu erschießen oder Bomben zu legen.

Die Übergänge zwischen den drei Typen sind fließend. Insbesondere für den zweiten und dritten Typ sind Meinungen wie die folgenden typisch:

- Es gibt nur eine wahre Religion, den Islam. Die anderen Religionen, insbesondere die Juden und die Christen, die einst die Offenbarung erhalten haben, sind Ungläubige (kuffar) und zu meiden. Auch Muslime, die einen anderen Islam lehren, sind Ungläubige. Es ist die Aufgabe des wahren, d.h. salafistischen Muslims, die Ungläubigen zum Islam „einzuladen“ (*da'wa*). Religionsfreiheit ist inakzeptabel, der Abfall vom Islam ist mit dem Tode zu bestrafen.
  [O-Ton] *„Einer Person, die den Islamischen Glauben ablehnt, sollte eine Gelegenheit von drei aufeinanderfolgenden Tagen gegeben werden, um zur Gemeinschaft des Islam zurückzukehren. […] Wenn diese Person zur Gemeinschaft des Islam zurückkehrt, wird sie freigelassen; wenn nicht, wird die Strafe vollzogen. Die Tötung eines Abtrünnigen ist in Wirklichkeit eine Erlösung für die restlichen Mitglieder der Gesellschaft.“* (Abdul Rahman Al-Sheha, Missverständnisse über Menschenrechte im Islam, ^{3}2010, 131f., nach www.islamhouse.com, letzter Zugriff am 11. September 2013).

- Ein wahrer Muslim darf die Demokratie niemals akzeptieren. Ein Staat, in dem Alkohol erlaubt ist, Zinsen gezahlt werden und Musik aufgeführt wird, ist unislamisch und muss ignoriert oder bekämpft werden.
  [O-Ton] „Ich bin gegen demokratische Wahlen, weil sie gegen den Geist des Tauhid [der Einheit Gottes, W.R.] sind. […] Die Gesetze dieses Landes interessieren mich nicht, weil sie von den Kuffar gemacht worden sind.“ (Imam Senol B. im Gespräch mit Rauf Ceylan 2010, 164).

- Auch wenn die Amerikaner die Attentate vom 11. September selbst verübt haben, um sie den Muslimen in die Schuhe schieben zu können, steht fest: Der Westen bekämpft den Islam. Der Djihad, verstanden als „heiliger Krieg“, ist Pflicht eines jeden Muslims.
  [O-Ton] *„WISSEN DIE DRECKIGEN STINKENDEN REUDIGEN VON ALLAH VERFLUCHTEN TAGHUT NICHT DAS WIR ALLE OSAMA SEIN KÖNNEN WENN WIR NUR WOLLEN MIT ALLAHS BARMHERZIGKEIT? :) […] ALLAH HAT UNS DEN SIEG VERSPROCHEN (SAHIH).“* („Abou Maleeq“ = Denis Cuspert alias Deso Dogg zum Tod von Osama bin Laden auf seiner Facebook-Seite am 5.5.2011, nach Dantschke 2011, 22).

- Die muslimische Frau sollte sich verschleiern. Wenn sie ihrem Mann nicht gehorcht, darf sie geschlagen werden.
  [O-Ton] *„Damit die muslimische Frau keine Fitna (Zwietracht) in der Gesellschaft auslöst, sollte sie*

sich ganz verschleiern. Das sollte zwar jede muslimische Frau für sich entscheiden, ob sie einen Gesichtsschleier tragen möchte, aber sie muss dann auch die Konsequenzen tragen, wenn sie z.B. belästigt wird." (Imam Taner H. bei Ceylan 2010, 157).

- Dialog mit anderen Religionen ist abzulehnen, denn er verfolgt nur scheinbar einen guten Zweck. Tatsächlich ist „Dialog" eine Strategie des Westens, die Muslime von ihrem Glauben und der *da'wa* abzubringen.
  [O-Ton] *„Da'wa bedeutet andere Menschen zum Islam aufrufen und sie einzuladen. Es ist ein einseitiger Prozess, der nicht auf Gegenseitigkeit beruht. Da'wa [… geht] vom Schema Wahr-Falsch aus […], wie es in der qur'anischen Offenbarung gelehrt wird. […] Dialog ist nicht Da'wa. […] Der Dialog kann nicht zur Da'wa umfunktioniert werden, ohne dass sich die Muslime verstellen und heucheln."* (Abu Muhammad, Dialog – Chance oder Gefahr?, 2004, 6f., nach www.salaf.de; letzter Zugriff am 11. September 2013).

Was ist am Salafismus attraktiv?

Experten gehen davon aus, dass 4.000 bis 5.000 Menschen der salafistischen Lehre verbunden sind, das heißt etwa einer von Tausend in Deutschland lebenden Muslimen. Ungleich größer als ihre Zahl ist ihr Einfluss auf junge Muslime. Im Internet wimmelt es von salafistischen Seiten und Veröffentlichungen. Informationen über den Islam, Islamseminare, Korankommentare, Ratschläge zum rechten Leben und Anleitungen zur Konversion, all das ist schnell und kostenlos zu haben. Wer sich im Internet über Islam informieren will, kommt an salafistischen Seiten nicht vorbei.

Attraktiv ist der Salafismus für manche Jugendliche, weil er ihnen eine klare Orientierung bietet. Der Unübersichtlichkeit der modernen Welt und der Zumutung, sich ein eigenes Urteil bilden zu müssen, wird eine Schwarz-Weiß-Sicht entgegengesetzt: Das musst du tun, das musst du lassen, so tust du, was dein Schöpfer von dir verlangt. Darüber hinaus bietet die Gruppe eine Form von „Nestwärme", wie sie für Sekten typisch ist. Die Mitglieder halten sich fern von ihren normalen sozialen Bezügen, brechen mit den Eltern, den Freunden und oft auch mit den Lebensgefährten, und sie erhalten dafür den Zusammenhalt einer Gruppe, die davon überzeugt ist, auf dem direkten Weg ins Paradies zu sein. Hinzu kommt, dass es für einige Jugendliche cool ist, Salafi zu sein. Ein Salafi protestiert gegen den Mainstream, er wendet sich gegen die Welt der Erwachsenen, auch gegen die Welt der erwachsenen Muslime.

Wie mit Salafisten umgehen?

Wer mit puristischen oder politischen Salafisten zu tun hat – Djihadisten sind ein Fall für die Polizei –, steht vor der schwierigen Aufgabe, die rechte Balance zwischen Anerkennung und Abgrenzung zu finden. Inakzeptablen Thesen sollte deutlich widersprochen werden. Aber wie?

Folgende Regeln haben sich bewährt:

1. Die Bedeutung der Religion anerkennen:
   Nicht „der Islam" ist das Problem, sondern die salafistische Auslegung dessen, was „Islam" in Deutschland heute bedeutet. Es geht nicht darum, den Jugendlichen ihre Religion auszureden, sondern ihnen zu einem anderen, angemesseneren Verständnis ihrer Religion zu verhelfen.

2. Teilhabe ermöglichen, Dialog fördern:
   Der Salafismus ist für manche Jugendliche auch deshalb attraktiv, weil sie das Gefühl haben, als Muslime und Kinder von Migranten nicht recht dazuzugehören. Je weniger sich junge Muslime ausgegrenzt fühlen, je selbstverständlicher der interreligiöse Dialog ist, desto geringer ist die Neigung, sich extremistischen Gruppen zuzuwenden.

3. Identitätsfallen meiden, Vielfalt betonen:
   So wenig wie es „die Christen" gibt, gibt es „die Muslime". So wenig wie der Koran per se ein verfassungsfeindliches Buch ist, ist die Bibel per se die Mutter des Grundgesetzes. Sowohl Christentum als auch Islam lassen sich auf vielfältige Arten und Weisen auslegen und leben – und missbrauchen.

4. Das Selbstbestimmungsrecht ernst nehmen:
   Die große Mehrheit der in Deutschland lebenden Muslime ist der Auffassung, dass Grundgesetz und Islam gut zueinander passen. Dieser Haltung zu widersprechen, weil der Koran Sätze und Regeln enthält, die dem Grundgesetz widersprechen (bzw. zu widersprechen scheinen), führt in die Irre. Es ist Sache der Muslime, zu klären, was „Islam" für sie bedeutet und was nicht.

5. Auf Sachfragen konzentrieren:
   Salafistische Thesen sind oft so lange cool, wie es nicht konkret wird. Ein Prediger, der den Jugendlichen erklären muss, warum sie keine Musik hören dürfen oder warum Jeans verboten sind, stößt in der Regel schnell auf Widerspruch.

Fundamentalismus überwinden

Die Propagandisten des Salafismus profitieren davon, dass es in Deutschland keine althergebrachte islamische Gelehrsamkeit gibt. So kann jeder, der einmal ein paar Semester in Saudi-Arabien studiert hat, so tun, als wüsste er, worüber er rede (so wie der Frontmann der Szene, der Kölner Konvertit Pierre Vogel). Die wohl wichtigste Entwicklung zur Überwindung des deutschen Salafismus ist daher der Aufbau islamischer Gelehrsamkeit an den

deutschen Universitäten und die Einführung des islamischen Religionsunterrichts an den Schulen.

Islamischen Religionsunterricht gab es in Niedersachsen seit dem Jahr 2003 als Schulversuch, an zuletzt mehr als vierzig Grundschulen. Seit Beginn des Schuljahrs 2013/2014 ist Islamische Religion ordentliches Lehrfach. Zuständig für die Erteilung der Lehrerlaubnisse ist der Beirat für den Islamischen Religionsunterricht, in dem je zwei Vertreter und Vertreterinnen der beiden muslimischen Landesverbände „Schura Niedersachsen" (Landesverband der Muslime in Niedersachsen e.V.) und „DITIB Niedersachsen-Bremen" (Landesverband Niedersachsen und Bremen e.V. der „Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion e.V.") sitzen. Die beiden Verbände repräsentieren nach eigenen Angaben etwa neunzig Prozent der niedersächsischen Moscheevereine. Die gefundene Lösung ist eine Übergangslösung, da die Verbände nach der juristischen Mehrheitsmeinung keine „Religionsgemeinschaften" im Sinne des Artikels 7,3 des Grundgesetzes sind, wonach „der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt" wird.

Die ersten sieben Lehrerlaubnisse für islamische Religionslehrerinnen und -lehrer sind im April 2013 erteilt worden. Damit sind nach langen und politisch wie juristisch teils außerordentlich komplizierten Vorarbeiten die Grundlagen dafür geschaffen, dass das Fach Islamische Religion in den nächsten Jahren zu einem normalen Schulfach wird. Das Kultusministerium plant, das Fach in den kommenden Jahren in allen Schulformen anzubieten. Eines der Ziele des Islamischen Religionsunterrichts ist es, „die Schülerinnen und Schüler in deutscher Sprache über ihre eigene Religion auskunfts- und dialogfähig zu machen" und anderen Religionen gegenüber „eine offene Haltung aufzubauen" (Kerncurriculum, 2010, 8). Dieses Ziel kommt auch in den Schulbüchern zum Ausdruck, die in den letzten Jahren erarbeitet worden sind (Bismillah; EinBlick in den Islam; Mein Islambuch; Miteinander auf dem Weg; Saphir).

Allerdings ist es noch ein weiter Weg, bis das Fach „Islamische Religion" dereinst so selbstverständlich sein wird wie der Evangelische und der Katholische Religionsunterricht. In Niedersachsen leben derzeit mehr als 40.000 Schüler und Schülerinnen muslimischer Konfession. Es wird noch viele Jahre dauern, bis sie alle in den Genuss des neuen Faches kommen („Wir haben jetzt sieben Lehrer, wir brauchen aber zweihundert", sagt der Geschäftsführer des Beirats für den Islamischen Religionsunterricht, Firouz Vladi).

Ausgebildet werden die angehenden Religionslehrerinnen und -lehrer an einem der vier Zentren für Islamische Theologie, die in den letzten Jahren an den Universitäten entstanden sind, und zwar in Osnabrück/Münster, Tübingen, Frankfurt/Gießen und Erlangen-Nürnberg. Hier entsteht gegenwärtig eine deutsche islamische Gelehrsamkeit. Je stärker sie in der Öffentlichkeit als authentische Stimme des deutschen Islams wahrgenommen wird, desto schwerer werden es salafistische Prediger in Zukunft haben.

Prof. Dr. Wolfgang Reinbold ist Beauftragter für Kirche und Islam im Haus kirchlicher Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers.

Literatur

Bade, Klaus J., Kritik und Gewalt. Sarrazin-Debatte, „Islamkritik" und Terror in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach 2013

Bauer, Thomas, Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin 2011

Ceylan, Rauf, Die Prediger des Islam. Imame – wer sie sind und was sie wirklich wollen, Freiburg 2010

Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael, Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention, Wiesbaden 2013

Dantschke, Claudia, u.a., „Ich lebe nur für Allah". Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Eine Handreichung für Pädagogik, Jugend- und Sozialarbeit, Familien und Politik, Berlin 2011

Eißler, Friedmann, Salafiten in Deutschland, EZW-Materialdienst 74, 2011, 374-380

Murtaza, Muhammad Sameer, Jenseits von Eden. Was die Anschläge von Toulouse bedeuten und vor welche Herausforderungen sie die muslimische Community stellen, 2012 nach www.islam.de/20027; letzter Zugriff am 11. September 2013

Niedersächsisches Kultusministerium, Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Islamischer Religionsunterricht, Hannover 2010

Schmidt, Wolf, Jung, deutsch, Taliban, Berlin 2012

Steinberg, Guido, Wer sind die Salafisten? Zum Umgang mit einer schnell wachsenden und sich politisierenden Bewegung, SWP-Aktuell 28, 2012

Ucar, Bülent, u.a. (Hg.), Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Göttingen 2010

Ucar, Bülent (Hg.), Islam im europäischen Kontext. Selbstwahrnehmungen und Außensichten, Frankfurt 2013

Schulbücher: Gegenwärtig entstehen die Schulbuchreihen „Bismillah" (Bülent Ucar, Rauf Ceylan, Annett Abdel-Rahman u.a.), „EinBlick in den Islam" (Bülent Ucar u.a.), „Mein Islambuch" (Serap Erkan, Evelin Lubig-Fohsel u.a.), „Miteinander auf dem Weg" (Mouhanad Khorchide u.a.) und „Saphir" (Lamya Kaddor, Harry Harun Behr, Rabeya Müller u.a.)

Vorschau auf das nächste Heft:

Schwerpunktthema der Ausgabe 1/2014:
Menschenwürde

Erscheinungstermin:
Ende Februar 2014

Wie gehe ich in meinem Religionsunterricht …

… mit sehr frommen, fundamentalen christlichen Schülerinnen und Schülern um?

Von Rita Klindworth-Budny

Im Einzugsbereich meiner Schule gibt es ein Dorf, in dem es neben der landeskirchlichen eine sehr lebendige freikirchliche Gemeinde gibt. Schülerinnen und Schüler, die dieser Gemeinde angehören, besuchen in der Regel den evangelischen Religionsunterricht. Einige von ihnen habe ich als sehr ausgrenzend und abwertend anderen gegenüber erlebt mit großem missionarischen Eifer, andere halten sich eher bedeckt mit ihren Positionen und äußern sich eher vorsichtig. Letztere sind oft sehr bereichernd für Unterrichtsgespräche, in denen unterschiedliche Positionen nebeneinander betrachtet werden sollen. Den undifferenzierten Schülerinnen und Schülern begegnet in den freikirchlichen Schülerinnen und Schülern eine klare und eindeutige Haltung zur Religion. Sie können theologische Aussagen besser aufnehmen als andere und kennen sich meistens gut mit biblischen Geschichten aus. Dieses Wissen kann ich im Unterricht gut abrufen.

Auch ermöglicht es den kirchlich distanzierten Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit „extremen“ Positionen, ihren eigenen Standpunkt zwischen fundamentaler Sicht und einer glaubenskritischen Sicht zu suchen und auszuprobieren.

Vor einigen Jahren hatten sich einige Schüler aus einem Oberstufenkurs bereit gefunden, in einem Adventsgottesdienst mitzuwirken und einen Predigtteil zu übernehmen. Es stellte sich heraus, dass die Absprache der Religionslehrerin, die Texte rechtzeitig vorher zu schicken, nicht eingehalten wurde.

So kam es dazu, dass von einem der freikirchlichen Schüler in seiner Rede den anderen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern abgesprochen wurde, dass sie wirklich an Christus glauben (im Kurs war vorher über die jeweilige Haltung zu Jesus gesprochen worden).

In der Nachbesprechung konnte mit dem Kurs intensiv darüber gesprochen werden, welche Wirkung eine derart ausgrenzende Rede bei ihnen hatte. Unmittelbare Erfahrungen mit einer fundamentalistischen Haltung konnten auf diese Weise bearbeitet und von den Schülerinnen und Schülern eingeordnet und bewertet werden. Auch konnten sie ihre eigene Haltung zum Glauben in dieser Diskussion gut noch einmal formulieren und eine Würdigung dieser Haltung erfahren.

Der entsprechende Schüler, der in der Stunde leider fehlte, wurde später von mir angesprochen. Ich habe ihm die Wirkung seiner Rede auf die Mitschülerinnen und Mitschüler wiedergegeben und musste feststellen, dass der Schüler sehr erschrocken reagierte. Eine Kränkung der anderen hatte er nicht beabsichtigt. Er war sich dessen gar nicht bewusst gewesen, dass er eine Ausgrenzung und Abwertung der anderen betrieben hatte. Nach außen hin schien sich durch dieses Gespräch auch für ihn ein Lernfortschritt ergeben zu haben.

Grundsätzlich fordere ich von allen Schülerinnen und Schülern meiner Kurse und natürlich auch von mir selbst eine offene Haltung, aus der heraus die glaubenskritischen Positionen ebenso akzeptiert werden wie die fundamentalchristlichen.

Schülerinnen und Schülern, die letztere vertreten, mache ich klar, dass sie selbstverständlich in der Lage sein müssen, hermeneutische Fähigkeiten auszubilden und unterschiedliche Zugänge zu biblischen Texten nachvollziehen können müssen. Sie müssen z. B. eine tiefenspsychologische Deutung eines Textes wiedergeben können, auch wenn sie selber den biblischen Text völlig anders verstehen.

Im Lauf der Jahre habe ich zunehmend schätzen gelernt, wenn die kirchlich distanzierten Schülerinnen und Schüler Lernchancen durch ihre „frommen“ Mitschülerinnen und Mitschüler bekommen. In der Begegnung mit deren Haltungen können sie ihre eigene (oft ebenso fundamentalistische) antireligiöse Haltung wahrnehmen und reflektieren

und eine tolerantere Haltung gegenüber Christen einüben (dies vor allem in den zweistündigen Oberstufenkursen, die von eher naturwissenschaftlich orientierten Schülerinnen und Schülern belegt werden).

Insgesamt ist die Begegnung mit fundamentalen christlichen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht für mich eher eine interessante, wenn auch bisweilen anstrengende Arbeit, die hoffentlich mit dazu beiträgt, Fundamentalismus zu überwinden.

Rita Klindworth-Budny ist Schulpastorin am Gymnasium Lehrte.

Wie gehe ich in meinem Religionsunterricht …

… mit Muslimen um, die dabei sind?

Von Beate Peters

Während meiner Unterrichtstätigkeit nahmen häufig auch Kinder konfessionsloser Eltern und muslimische Kinder am evangelischen Religionsunterricht teil. Als Unterrichtende sah ich eine große Chance darin, mit Klassen, die auch in religiöser Hinsicht vielfältig waren, durch das gemeinsame Kennenlernen, In-Szene-Setzen und Bedenken biblischer Geschichten den Fragen nach Menschen, Gott und Jesus Christus nachzugehen. Die religionspädagogische Frage war für mich in der Regel dabei nicht: Wie gehe ich mit muslimischen Kindern um, sondern: Wie gehe ich damit um, dass die Voraussetzungen der Kinder insgesamt so unterschiedlich sind? Auch die muslimischen Kinder, die ich im Unterricht kennen gelernt habe, hatten keine vergleichbare religiöse Sozialisation: Einige Kinder hatten Kontakt zur örtlichen Moschee, andere besuchten eine entfernte Koranschule und einige schienen weder Inhalte ihrer Religion noch religiöse Praxis überhaupt zu kennen. Deshalb ist meine Antwort erst einmal: Mit muslimischen Schülerinnen und Schülern gehe ich im Religionsunterricht um wie mit jeder und jedem anderen auch: Ich biete Inhalte zur Auseinandersetzung an, die sich auf Kompetenzbereiche des Kerncurriculums beziehen, und ermögliche das Einbringen jeweils eigener Erfahrungen, Hintergründe und Fragen. So wie ein katholisches Kind von seiner Kommunion erzählen wird, wird das muslimische vom Ramadan in der Familie und dem Zuckerfest erzählen.

Und doch – natürlich ist mir auch nicht fremd, dass es Erfahrungen gibt, die nicht nur von Harmonie in Vielfalt erzählen … So zeigte sich immer wieder die Schwierigkeit, dass den nicht teilnehmenden Kindern, die es in geringer Anzahl in einigen Klassen gab, während der Religionsstunden keine Betreuung zustand. Mit Aufgaben ausgestattet, sollten diese in einer Nachbarklasse beaufsichtigt werden. Gelegentlich erschienen sie jedoch nach kurzer Zeit wieder und baten, bei der Klasse bleiben zu können, weil die Nachbarklasse gerade zu einem Unterrichtsgang aufgebrochen war. Dadurch wurden einige zu aufmerksamen, interessierten Beobachtenden, die regelmäßig darum baten, auch während des Religionsunterrichts im Klassenraum bleiben zu dürfen. Einer dieser Interessierten bat so eindringlich, dass ich ein Gespräch mit der Mutter suchte, um die Teilnahme am Religionsunterricht offiziell genehmigen zu lassen. Die Mutter betonte, dass sie dies ausdrücklich begrüßte, ihr Mann jedoch die Teilnahme verbiete. Der Junge wurde deshalb kein offizieller Teilnehmer am Religionsunterricht. Allerdings gestehe ich, dass ich es ihm nicht selten ermöglicht habe, seine eher nicht sehr umfangreichen Aufgaben im Klassenraum zu erledigen. Seine gelegentlichen Kommentare zeugten vom interessierten Mitdenken an Themen des Religionsunterrichts …

Als größere Herausforderung empfand ich zum Beispiel die eher widerwillige, doch von den Eltern unterstützte Teilnahme eines anderen muslimischen Schülers. Er zeigte oft durch Gesten Missfallen am Fach und äußerte sich lautstark: „Christen sind scheiße und die Blöden sind alle tot!“ Vor der Klasse reglementierte ich seine Kommentare und versuchte, in Einzelgesprächen mit ihm im Kontakt zu bleiben. Leider war es aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten kaum möglich, mit den Eltern Gespräche zu führen. Als wir einen im Unterricht geplanten Kirchenbesuch durchführten, fing der Junge unmittelbar vor der Eingangstür an, laut und vehement deutlich zu machen, dass er keine „Scheiß-Kirche“ betreten wolle. Da ich wusste, dass er die kostenlose Hausaufgabenhilfe im selben Gemeindezentrum täglich besuchte, ließ ich mich

auf keine Diskussion ein und er kam schließlich widerwillig mit in den Kirchenraum. Auch in seinen weiteren Grundschulmonaten gelang es mir oft nicht zufrieden stellend, mit dem Jungen ins Gespräch zu kommen und ihn zu einer konstruktiven Mitarbeit im Unterricht zu motivieren.

Als große Bereicherung zeigte es sich immer wieder, wenn muslimische Kinder mit großem religiösen Wissen interessiert eigene Fragen oder Hintergründe einbrachten. Bei geeigneten Themen ermunterte ich sie, von ihrem religiösen Leben zu erzählen. Eine Chance sah ich auch darin, möglichst Eltern einzubeziehen. Manchmal gelang dies bei muslimischen Familien dadurch, dass wir Essgewohnheiten thematisierten und Mütter schließlich Kostproben in die Klasse brachten. Einmal war eine sehr offene und gut deutsch sprechende muslimische Mutter sogar bereit, im Rahmen eines Projekttages von ihrem Herkunftsland, der dortigen Kultur und ihrer Religion ausführlich und anschaulich zu berichten. Bei Hausbesuchen in anderen muslimischen Familien wurde mir dagegen deutlich, wie gering die sprachlichen Möglichkeiten einiger Mütter und wie festgelegt ihre Verhaltensmuster auf bestimmte Rollenerwartungen an sie als Frauen waren. Oft wurde durchaus das Interesse an der gegenseitigen Wahrnehmung deutlich, jedoch schien das Bedürfnis nach Information über schulische Inhalte und den Religionsunterricht eher gering. Um ehrlich zu sein: Gelegentlich fragte ich mich, ob die Eltern wirklich verstanden hatten, was sie mit der Einverständniserklärung zur Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht unterschrieben hatten. Die motivierte und oft engagierte Teilnahme ihrer Kinder bereicherte den Unterricht, ließ mich aber gerade im Hinblick auf religiöse Praxis in der Schule vorsichtiger werden.

Beate Peters ist Dozentin für den Bereich Grundschule am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet 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 (verantwortlich), Dr. Silke Leonhard, Beate Peters, Dr. Sönke von Stemm, 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.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 14.000
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 05766/81-136, Telefax: 05766/81-184,
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung: Konto-Nr. 60 50,
Ev. Kreditgenossenschaft Kassel, BLZ 520 604 10

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Christian Butt, Rehmbrook 69c, 22399 Hamburg

Dr. Hansjörg Hemminger, Jägerstr. 14-18,
70174 Stuttgart

Gudrun Junge, Landesjugendpfarramt der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Archivstr.3,
30169 Hannover

Rita Klindworth-Budny, Hans-Sachs-Weg 29,
30880 Laatzen

Tina Meyn, Efeuhof 3, 30655 Hannover

Lars-Torsten Nolte, Haus Kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers,
Arbeitsfeld Migration und Integration
Archivstraße 3, 30169 Hannover

Beate Peters, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Wolfgang Reinbold, Haus Kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers,
Archivstraße 3, 30169 Hannover

Prof. Dr. Hanna Roose, Am Wacholderbusch 11,
21335 Lüneburg

Dirk Stelter, Haus Kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Arbeitsfeld Ökumene,
Archivstraße 3, 30169 Hannover

„Je länger man schaut, desto mehr Sterne sind da."

Die Bibel entdecken mit Kindern in der Grundschule

Von Tina Meyn

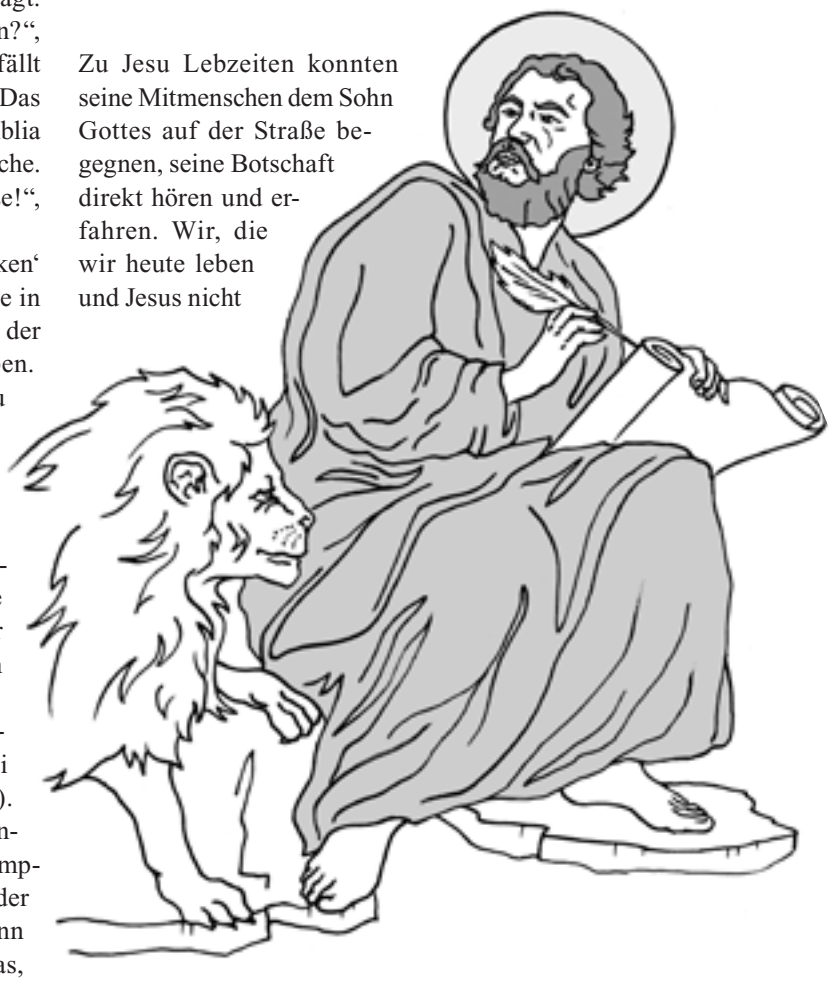
Finn blättert in einer Bibelausgabe der *Guten Nachricht*. Jasmin ruft: „Huch, das sind hier aber ganz andere Buchstaben!", als sie das NT Graece, das Neue Testament in griechischer Sprache, aufschlägt. „Warum ist denn in diesem Buch so viel unterstrichen?", will Hilke wissen. „Hier sind Bilder mit drin, das gefällt mir!", ruft Jonas. „Ich will mir dies Buch anschauen: Das sieht spannend aus", meint Maxi und greift nach der Biblia Hebraica, dem Alten Testament in hebräischer Sprache. „Hey, das hier ist Italienisch – das sprechen wir zuhause!", freut sich Tea.

Beginn der Unterrichtseinheit: ‚Die Bibel entdecken' in einer dritten Klasse. Als die Kinder nach der Pause in den Klassenraum kommen, liegt auf einem Tuch vor der Tafel ein gutes Dutzend verschiedener Bibelausgaben. Neugierig fangen die Kinder an, in den Bibeln zu blättern. Einige erkennen die fremden Sprachen, weil sie diese selbst zuhause sprechen oder von Urlaubsreisen kennen. Die vielen verschiedenen Arten der Bibeln, ganz große (z.B. Biblia Hebraica), ganz kleine (z.B. Gideon Bibel) oder Bibeln mit bunten Bildern sprechen unterschiedliche Kinder an. Die Schülerinnen und Schüler sind fasziniert von dieser Vielfalt und wollen wissen, was es mit diesen Büchern auf sich hat.

„Die Bibel ähnelt dem nächtlichen Himmel: Je länger man schaut, desto mehr Sterne sind da." (Dimitri Mereschkowski, russischer Schriftsteller, 1865-1914). Um diese Sterne in all ihrer Vielfalt zu entdecken, können Grundlagen über die Entstehung der Bibel in exemplarischer Auswahl und Reduktion bereits sehr gut in der Grundschule eingeführt werden. Auf diese Weise kann bei den Kindern die Neugier geweckt werden für das, was alles im ‚Buch der Bücher' stecken kann.

Didaktisch-methodische Überlegungen: Selbst ausprobieren und sich in Geschichten hineinversetzen

Zu Jesu Lebzeiten konnten seine Mitmenschen dem Sohn Gottes auf der Straße begegnen, seine Botschaft direkt hören und erfahren. Wir, die wir heute leben und Jesus nicht



Der Evangelist Markus – Zeichnung: Stefan Peters

als reale Person treffen können, erfahren aus der Bibel von der Selbstoffenbarung Gottes in seinem Sohn (vgl. Härle 2000, 111). Mit der Aufklärung begann die historisch-kritische Erforschung der Bibel, die in Deutschland vor allem durch Johann Salomo Semler (1725-179) zum Durchbruch kam (Nüssel 2004, 1204f). Für diese Auslegungsmethode ist es relevant, die geschichtliche Entstehung der Schriften zu erklären, d.h. die Lebens-, Sprach- und Denkwelt der Schreiberinnen und Schreiber der Texte zu erforschen.

Die Schülerinnen und Schülern haben bereits Erfahrungen mit Geschichten aus der Bibel – von zuhause, aus dem Kindergottesdienst oder dem Religionsunterricht. Sie kennen das Buch der Bibel und wissen, dass darin ‚etwas' von Gott steht. Vor allem Kinder mit älteren Geschwistern werden auch schon Anfragen an diese Geschichten bzw. an das Buch der Bibel gehört haben. Zum Beispiel: „Da sind doch nur Wundergeschichten drin. Heute kann niemand übers Wasser gehen!" Oder: „Das kann doch gar nicht sein, dass Gott die Welt in sieben Tagen erschaffen hat. Wir stammen doch vom Affen ab!" Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema der Entstehung der biblischen Schriften kann den Schülerinnen und Schülern in dieser Unterrichtseinheit in ersten Schritten vermittelt werden, dass die Bibel ‚nicht vom Himmel gefallen ist'. Der Text der Bibel ist nicht direkt von Gott geschrieben oder diktiert. Ebenso wenig stellen die Erzählungen in diesem Buch eine Konkurrenz zu naturwissenschaftlichen Theorien der Weltentstehung oder der Naturgesetze dar. Es sind Texte, in denen Menschen ihre Erfahrungen mit dem Gott, der für sie Grund allen Lebens ist, verschriftlicht haben.

Die Überlieferung der Bibel durch eine 3000-jährige Geschichte, zunächst mündlich, später in Schriftform auf Papyri und Pergament ist für Kinder im heutigen technischen Zeitalter nur schwer vorstellbar. Aus diesem Grund sollen die Schülerinnen und Schüler viel Anschauungsmaterial bekommen und möglichst viel selbst ausprobieren. Die Methode, den Lehrinhalt als Rollen- (AT-Stunde) oder als Puppenspiel (NT-Stunde, Ausführung s.u. bzw. **M 1**) zu inszenieren, ist für Kinder im Grundschulalter ideal, da diese fasziniert zuschauen und ihnen dieser Zugang die Möglichkeit bietet, sich selbst in die Geschichten hineinzudenken.

Jede Unterrichtsstunde der Einheit beginnt mit einem Lied, das den Anfang der Religionsstunde markiert und durch den Liedtext einen unmittelbaren Einstieg in das Thema Bibel ermöglicht. Während der Einheit können die Kinder Bibeln von zuhause mitbringen und daraus z.B. ihre „Lieblingsgeschichte" vorlesen. Wenn Kinder dazu Bibeln in ihrer Muttersprache mitbringen, bietet die Unterrichtseinheit einen integrativen Aspekt. Als Abschluss der Religionsstunde wird von allen Schülerinnen und Schülern im Stehkreis ein Segen gesprochen. Dadurch wird jede Stunde gemeinsam als Gruppe beendet.

Die Unterrichtseinheit im Überblick

1. **Ein spannendes Buch:**
   unterschiedliche Bibelausgaben anschauen; warum ist die Bibel das Buch der Rekorde?

2. **Vom Erlebnis zum Text:**
   Stille-Post-Spiel: mündlich Überliefertes verändern sich oder geht verloren

3. **Altes Schreibmaterial:**
   altes Schreibmaterial anschauen und ausprobieren; eine Schriftrolle basteln

4. **Das AT in Hebräisch:**
   Geschichte von Qumran, eigenen Namen mit hebräischen Buchstaben schreiben

5. **Entstehung des Markus-Evangeliums**

6. **Die Bibel als Bibliothek:**
   Einteilung der Bibel in verschiedene literarische Formen, Geschichtsbücher, poetische Bücher

7. **Bibelquiz:**
   Schülerinnen und Schüler denken sich Fragen zur Bibel aus

Die Einzelstunde: Die Entstehung des Markusevangeliums

1. Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler und Unterrichtsziel

Im Rahmen der Unterrichtseinheit ist bei den Kindern das Interesse für das Buch der Bibel geweckt (Stunde 1) und ein Verständnis für das Alter der Schriften gewonnen worden (Stunde 2 und 3). In der vorangegangenen Stunde haben sich die Schüler und Schülerinnen mit der Überlieferung des Alten Testamentes in hebräischer Sprache befasst. In dieser Stunde soll exemplarisch am Beispiel des Markusevangeliums erarbeitet werden, wie ein Evangelientext zusammengestellt worden ist.

Das Unterrichtsziel lautet: Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass Markus als Redaktor eines Evangeliums die mündlichen und schriftlichen Überlieferungen zum Leben Jesu zusammengestellt und geordnet hat. Sie sind in der Lage, Kapitelüberschriften im Markusevangelium zu finden.

2. Verlaufsplan der Stunde

Phase	Unterrichtsverlauf
Einstieg	Lied: Eine freudige Nachricht breitet sich aus Bild – Mensch mit Schriftrollen (siehe „der Evangelist Markus“ von S. Peters) „Welche Ideen habt ihr zu dem Bild?“
Erarbeitung I	L spielt Geschichte zur Entstehung des MK-EV vor (**M 1**) Rückbezug auf das Bild vom Einstieg „Könnt ihr nun mehr zu dem Bild sagen…?“
Erarbeitung II	„Stellt euch vor, ihr seid in der Schreibstube des Markus. Wie würdet ihr die Texte ordnen? Schaut euch nur die Überschriften an und überlegt. “ (**M 2, M 3**)
Vertiefung	„Nun vergleicht eure Ideen mit der Reihenfolge, wie Markus sie gewählt hat. Nehmt die Bibel zu Hilfe. (**M 3**)
Ergebnissicherung	„Hattet ihr Recht mit euren Überlegungen zur Anordnung ….?“ *SuS stellen Ergebnisse des AB vor und hängen die Schriftrollenzettel aus Erarbeitung I in der richtigen Reihenfolge an die Tafel*

3. Bausteine der Stunde

Begrüßung mit einem Lied als Eingangsritual
Die Stunde beginnt mit dem Singen der ersten drei Strophen des Liedes „Eine freudige Nachricht breitet sich aus“ (Text und Melodie von M.G. Schneider, in: Arbeitskreis ev. Kirche Rheinland 2001, C 10). Von dem Lied werden je nach Zeit und Raum in der Unterrichtseinheit immer mehr Strophen gelernt. Die fröhlich, flotte Melodie wird von den Kindern gerne gesungen.

Einstieg: Bild – Mensch mit Schriftrollen
Nach dem Lied wird als stummer Impuls ein Bild an der Tafel enthüllt, das zuvor unter einem Tuch verdeckt war: ein Mensch mit einer Schriftrolle (alternativ zur Zeichnung Peters vgl. das Bild in: Munzel/Veit 1999, 77). Die Schülerinnen und Schüler teilen ihr Vorwissen mit (aus Stunde 4 bekannt: Schriftrollen) und bringen ihre Fragen ein.

Erarbeitung I
Im Sitzhalbkreis vor der Tafel wird ein Puppenspiel mit Utensilien zur Entstehung des Markusevangeliums vorgespielt. Die Kinder folgen der Geschichte und erfahren durch die gewählte Methode in einer ihnen angemessenen spielerischen Weise wie das Markus-Evangelium entstanden ist.

Sie sollen einen Eindruck von dem Tradierungsprozess gewinnen. Gleichzeitig soll deutlich werden, dass die Entstehung biblischer Erzählungen auch mit der Gestaltungsarbeit von Menschen zu tun hat.

Dazu wird in der Stunde das Puppenspiel in den Mittelpunkt gestellt. Anhand der gespielten Szene wird der Entstehungsprozess sichtbar. Die Umsetzung in einem Puppenspiel versteht sich als ergänzende Idee zu der Vorlage des Rollengesprächs in: Religionsunterricht praktisch 3, hg. von Hans Freudenberg, 6. Aufl. 1999 , S. 200.

Als Puppen für das Spiel kann jede Art von Puppen oder Pappfiguren dienen. Dazu reichen ganz einfache Figuren, die an anderer Stelle im Unterricht wieder eingesetzt werden können. Bei Kuhl/ Klöppel 2008, 84, finden sich Figuren, die sich leicht als Kopie vergrößern lassen und auf Pappe geklebt werden können. Praktisch sind folgende Protagonisten: Mann (Titus), Frau (Donata), viele Christinnen und Christen (aus der Hausgemeinde), Evangelist (Markus), Christ aus anderer Gemeinde (Josef). Dazu sind folgende Spielutensilien hilfreich:

- Brot und Wein,
- Stift,
- Schriftrollen von Josef und von Markus.

Alle Figuren und Utensilien befinden sich in einer Kiste, in welche die Schülerinnen und Schüler nicht hineinschauen können. Die Utensilien dienen dem Spielenden als Textmemo, für die Kinder ist es ein Blickfänger, wenn etwas Neues aus der Spielkiste gezogen wird.

Nach dem Spiel werden die Schüler und Schülerinnen aufgefordert das neu erlernte Wissen auf das Einstiegsbild an der Tafel zu beziehen.

Erarbeitung II
In dieser Phase der Erarbeitung versetzen sich die Schülerinnen und Schüler gemeinsam als Lerngruppe zunächst selbst in die Rolle des Markus und überlegen, wie sie einzelne exemplarisch ausgewählte Erzählungen des Markusevangeliums ordnen würden. Die Titel sind so ausgewählt, dass die Kinder bei einigen durch logisches Kombinieren richtig vermuten, wo Markus sie angeordnet hat (Anfang: Die Taufe Jesus; Ende: Die Kreuzigung, Die Botschaft des Engels im leeren Grab). Bei den anderen ist die Reihenfolge unsicher. Gemeinsam überlegen und diskutieren die Schüler und Schülerinnen eine mögliche Reihenfolge.

Vertiefung
Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Bibel (Einheitsübersetzung 1980) und das Arbeitsblatt „Die Schreibstube des Markus“ (siehe **M 3**). Zu zweit erarbeiten sie, wie die soeben diskutierten Erzählungen tatsächlich im Markusevangelium angeordnet sind. Dazu vergleichen die Kinder die Titel der Schriftrollen mit den fettgedruckten Überschriften der Kapitel in der Bibel. Wenn eine Überschrift gefunden wurde, wird die Kapitelzahl im Kästchen unter der Schriftrolle auf dem Arbeitsblatt notiert. In Kombination mit den Buchstaben, die sich auf dem Arbeitsblatt auf jeder Schriftrollen finden, ergibt sich als Selbstlernkontrolle das Lösungswort: MARKUS.

Ergebnissicherung
In der Sicherungsphase stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Lösung vor: Für jede Schriftrolle kommt ein Kind nach vorne und hängt den großen „Schriftrollenzettel“ (aus Erarbeitung II) in der gefundenen Reihenfolge an die Tafel.

Literatur

Arbeitskreis für kulturelle Bildung und Medienarbeit der Jugendkammer der ev. Kirche im Rheinland (Hg.): Mein Liederbuch für heute und morgen. Notenausgabe, 13. Aufl., Düsseldorf 2001

Freudenberg, Hans (Hg.): Religionsunterricht praktisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule. 3. Schuljahr, 6. neubearb. Aufl., Göttingen 1999

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

Kuhl, Lena /Klöppel, Ingeborg: Religionsunterricht im 3. Schuljahr in gemischt-konfessionellen Lerngruppen. Teil II, 2. Aufl. Rehburg- Loccum 2008

Munzel, Friedhelm /Veit, Reinhard, Religion 3/4. Brücken bauen. Religionsbuch für das 3. und 4. Schuljahr, Leipzig/Stuttgart 1999

Nüssel, Friederike: Art. Semler, Johann Salomo, in: RGG 4 (2004), 1204-1205

Ort, Barbara /Rendle, Ludwig (Hg.): fragen – suchen – entdecken – Arbeitshilfen, 2. Aufl., München 2006

Vom Stein, Gunther (Hg.): Bausteine Religion. Grundschule. Losebl. Ausgabe, 1/2006, Aachen 2006

Tina Meyn ist Vikarin in der Kirchengemeinde Misburg (Hannover).

M 1: Stichworte für das Puppenspiel: So könnte das Markus-Evangelium entstanden sein

Einleitung

Zeit: Wir sind heute im Jahr 70 nach der Geburt Christi; etwa 40 Jahre ist es schon her, dass Jesus starb; Situation: Jesus war gekreuzigt worden, aber er blieb nicht im Tod. Er ist auferstanden. Die Jünger, seine Freundinnen und Freunde, haben diese frohe Botschaft weitererzählt und vielen Leuten davon berichtet. Es entstanden Gemeinschaften von Menschen, die sich immer wieder trafen, um sich an Jesus zu erinnern und um sich einander die Geschichten von Jesus zu erzählen und davon, wie Jesus ihr Leben verändert hatte. In einer dieser Gemeinschaften spielt diese Geschichte.

Szene 1

Es ist Abend geworden; ein junger Mann (→ *Figur Felix*) kommt von einem anstrengenden Arbeitstag in der Weberei und geht durch die Gassen der Stadt. Er ist sehr traurig …

Petrus, der Jünger, der Jesus noch selbst gekannt hatte und der so gut und mitreißend von Jesus erzählen konnte, ist getötet worden. Wer kann jetzt noch von Jesus erzählen?

Szene 2

Felix klopft an die Tür des Hauses, in dem sich die Gemeinschaft der Christen regelmäßig trifft. Die Frau (→ *Figur Donata*), der das Haus gehört, öffnet ihm die Tür …

Viele Christinnen und Christen sind bereits da (→ *Figurengruppe*); gemeinsam feiern sie das Abendmahl (→ *Brot und Becher*), genauso wie letzte Woche; da hatte Petrus noch die Worte gesprochen, die Jesus damals gesagt hatte …

Nach dem Abendmahl sagt Felix: Es ist wirklich schade! Ich kann einfach nicht so gut wie Petrus von Jesus erzählen. Ich war nicht dabei und ich bin auch nicht so ein guter Redner wie er …

Szene 3

Die Leute schweigen eine Weile. Dann sagt Donata: Mhm, das ist wirklich schwierig … ich kannte Jesus auch nicht persönlich und kann auch nicht so erzählen wie Petrus es konnte, aber ich habe eine Idee: Vielleicht kann jemand von uns aufschreiben (➔ *Stift*), was Jesus alles gesagt und getan hat, dann können wir uns die Texte immer wieder vorlesen; vielleicht könnte das Markus (➔ *Figur Markus*) machen, der war doch lange mit Petrus unterwegs.

Die Leute rufen: Das ist eine gute Idee. Markus ist skeptisch: Ich bin aber kein Jünger von Jesus gewesen. Die Leute reden ihm zu: Das macht nichts, wir alle helfen dir und erzählen dir, woran wir uns besonders gut erinnern.

Ein Christ (➔ *Josef*), der heute aus einer anderen Gemeinde zu Besuch ist, kommt nach vorne: Wir haben schon etwas auf Schriftrollen aufgeschrieben in unserer Gemeinschaft (➔ *Rollen*), die Rollen gebe ich Dir gerne. Markus freut sich (*bis auf Markus alle Puppen und Utensilien weg*).

Szene 4

Eine lange Zeit sieht man Markus nur selten. Er sitzt in seinem Zimmer und schreibt alles auf, was er über Jesus weiß; was die anderen ihm erzählt haben und was auf den Schriftrollen aus anderen Gemeinden stand; er schreibt auf Griechisch, das ist die Sprache, die von den meisten gesprochen und verstanden wird

Ach es ist gar nicht so einfach die ganzen Geschichte zu ordnen. Markus muss viel überlegen. Schließlich ist es soweit: Die Gemeinde (➔ *alle Figuren*) hat sich wieder im Haus von Donata versammelt und Markus liest das erste Mal aus seinen Schriftrollen (➔ *Schriftrollen*) vor …

Die Leute sind begeistert: das ist prima, fast so als ob man einen Jünger oder sogar Jesus selbst erzählen hörte. Das ist die frohe Botschaft, das Evangelium!

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Engagierte Kolleginnen bereiten für Sie die Ausstellung zu folgendem Thema vor:
Anregungen für inklusiven Religionsunterricht

- Besuchen Sie nach Anmeldung selbstständig die **aktuelle Ausstellung** der Lernwerkstatt.
- Nehmen Sie an einem Treffen der „**Loccumer Werkstatt Religionsunterricht**" teil.
  Verbringen Sie hier ein bis zwei Tage mit Übernachtung und arbeiten Sie nach eigenen Bedürfnissen. Dabei haben Sie auch die Möglichkeit, sich in Fragen rund um den RU beraten zu lassen.
- Nutzen Sie mit **Ihrer Fachkonferenz** die Möglichkeit, von uns begleitet in den Räumen der Lernwerkstatt zu tagen.
- Erkunden Sie das Materialangebot aus der Arbeit der Lernwerkstatt im **Internet** und nutzen Sie es für Ihren Unterricht: www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

Termine für „**Werkstatt Religionsunterricht**":
Religion fachfremd unterrichten: Musik und Rituale im RU
20. – 21. Juni 2014

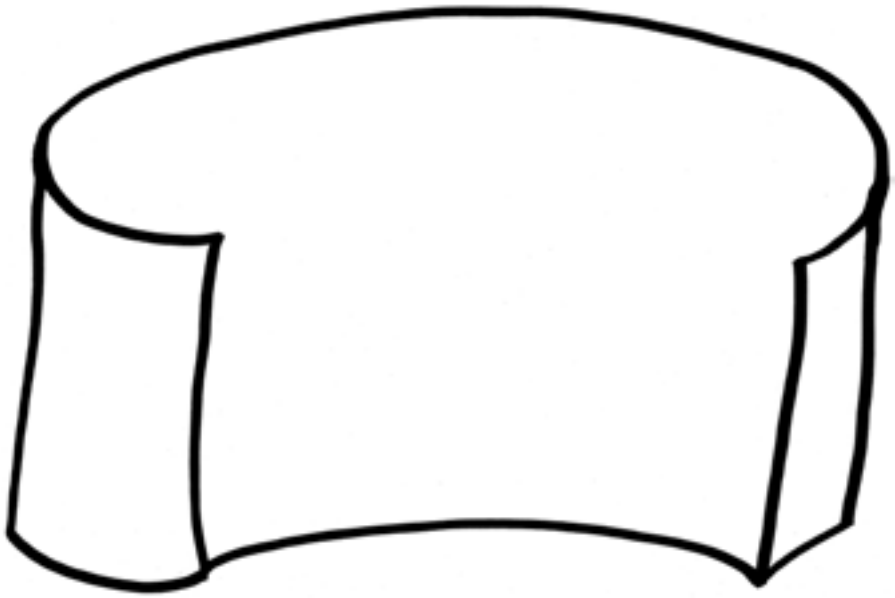
Terminanfragen:
Sekretariat für den Bereich Grundschule
Angelika Rietig
Tel.: (05766) 81-162

Inhaltliche Information und Begleitung: Dozentin für den Bereich Grundschule
Beate Peters
Tel.: (05766) 81-183

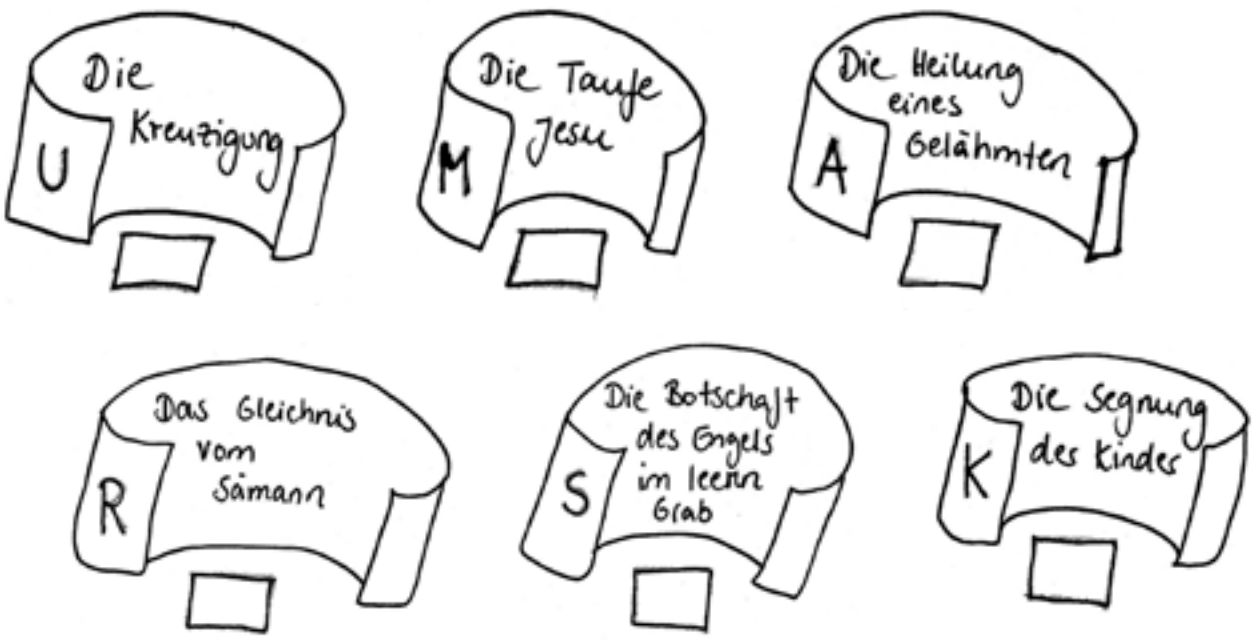
lernwerkstatt

www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

M 2: Leere Schriftrolle



M 3: Die Schreibstube des Markus



1. Vergleiche die Titel der Schriftrollen mit den fettgedruckten Überschriften der Kapitel im Markusevangelium (Hilfe: Das Markusevangelium beginnt auf Seite 1123).
2. Wenn du einen der Titel in der Bibel gefunden hast, notiere die Kapitelzahl im Kästchen unter der Schriftrolle.
3. Schreibe die gefundenen Kapitelzahlen der Größe nach geordnet in die unten vorgegebenen Kästchen. Notiere darunter den Buchstaben, den Du auf der Schriftrolle siehst.

Lösungswort: _____ _____ _____ _____ _____ _____

Wenn Gott in die Welt kommt ...

Ein Weihnachtsspiel mit Matthäus und Lukas

Von Beate Peters

In vielen Krippenspielen sind die beiden Weihnachtserzählungen des Neuen Testaments zu einem einzigen Stück verarbeitet. Beim Schlussbild versammeln sich alle Protagonisten vor der Krippe im Stall: Maria und Josef, umringt von Hirten, vermeintlichen Königen und den Engeln, die die frohe Botschaft verkündeten. Das glückliche Ende mit friedvollem Nebeneinander rührt manches Herz der Zuschauenden an und scheint hier und da dem weihnachtlichen (Schul-)Gottesdienst durchaus eine märchenhafte Nuance zu verleihen.

In den Erzählkontexten insbesondere des Matthäusevangeliums findet sich nur wenig Grund für ein stimmungsvolles Ambiente: Matthäus erzählt von der steigenden Bedrohung durch König Herodes sowie von der Flucht nach Ägypten und zieht damit eine Verbindungslinie zu alttestamentlichen Erzählungen, in denen auch die Erfahrungen von Flucht und Bedrohung eine große Rolle spielen. Anhand des Königs Herodes wird die Frage nach der Macht aufgeworfen und in der Erzählung deutlich beantwortet: Herodes sieht sich in seiner weltlichen Macht in Frage gestellt, als die Weisen ihm von der Verheißung des Königskindes erzählen. Doch er hat keine Chance, gegen das Kind vorzugehen. Gott greift in die Geschichte ein, indem er die Weisen im Traum auffordert, Herodes keine weiteren Informationen über das Kind zu geben. Im Matthäusevangelium spiegelt sich die Auseinandersetzung der ersten judenchristlichen Gemeinden mit politischen Fragestellungen wider. Durch die Geschichten hindurch wird das Bekenntnis deutlich: Gott ist stärker als weltliche Mächte.

Lukas zeichnet tatsächlich am Ende der Krippenszene ein anrührendes Bild, doch spiegelt sich in der Kontrastierung der Geburt des Gottessohnes mit der Niedrigkeit des Stalles die Aussage: Jesus kommt ins Dunkle, Niedere und schenkt Armen und Ausgestoßenen Hoffnung. In seinem Evangelium spielt die Frage nach dem zutiefst Menschlichen immer wieder eine große Rolle. Jesus nimmt sich des Menschlichen an und macht deutlich, dass er zu den Verlorenen kommt. Er nähert sich insbesondere denen, für die kein Platz unter Menschen zu sein scheint. Schon in der Geburtsgeschichte wird mit diesem Motiv gespielt: Für Jesus selbst ist kein menschenwürdiger Platz an dem Ort, an dem schon sein Vorfahre David seinen Anfang genommen hatte. Er wird bei den Tieren geboren und nur von denen wahrgenommen, die zu den Außenseitern der Gesellschaft zählen: von den Hirten.

Weder bei Matthäus noch bei Lukas geht es um ein historisches Ereignis. Beide entfalten in ihren Erzählungen jeweils ein theologisches Konzept. Sie entwickeln ihre Botschaften narrativ und beantworten jeder auf seine Weise die Frage, in welchem Verhältnis Jesus zu Gott steht und wie er in der Welt empfangen wird.

Wie könnte es gelingen, durch das Spielen der Weihnachtsgeschichten anzubahnen, dass Kinder frühzeitig Erzählperspektiven wahrnehmen und theologische und existenzielle Bedeutungen jenseits vermeintlich historischer Kontexte entdecken lernen? Im folgenden Weihnachtsspiel, das sich für Kinder ab ca. acht Jahren eignet, wird ein Versuch unternommen, beide Weihnachtsgeschichten in einem Stück, jedoch getrennt voneinander aufzugreifen und sie durch eine Rahmenerzählung in einen Zusammenhang zu bringen. In dieser begegnen zwei Figuren unserer Zeit den beiden Evangelien-Verfassern und erfahren Hintergründe der Entstehung.

Zur Vorbereitung können die Kinder beide Geschichten in einer einfachen Übersetzung (z. B. in der Neukirchener Kinderbibel) lesen und mithilfe von Krippenfiguren in zwei Szenen darstellen, welche Motive jeweils aufgegriffen sind. Entsprechend könnten sie selbst jeweils zwei Weihnachtsszenen in einer kleinen Schachtel oder als Pop-up-Karte gestalten.

Das Stück beginnt mit einer längeren Einführung durch die Rahmenhandlung, in der die zwei Moderatoren und die beiden Evangelisten miteinander ins Gespräch kommen. Die Rollen für diese Figuren, die in Alltagssprache miteinander reden, sollten von älteren oder erwachsenen Spielern übernommen werden. In den beiden an den Evangelientexten orientierten Szenen wird mit Reimen gearbeitet, die sich für Kinder leicht lernen lassen. Es empfiehlt sich, je nach Möglichkeit Lieder in den Ablauf des Stückes einzuflechten.

Weihnachtsspiel

MODERATOR 1:
Heute begrüßen wir zwei Schriftsteller in unserer Kirche.
Zwei, die sich viele Gedanken gemacht haben – über Gott und die Welt.
Zwei, die fast miterlebt haben, was Jesus mit seinen Freunden erlebt hat.
Aber eben nur fast, denn sie wurden geboren, als Jesus schon gestorben war.
Als sie Kinder waren, haben ihre Eltern ihnen erzählt:
Jesus, der Sohn Gottes, wurde gekreuzigt – und er ist auferstanden!

MODERATOR 2:
Moment mal, was erzählst du denn da?
Feiern wir heute Ostern? Heute ist Heiligabend!
Da geht's doch nicht um Kreuz und Auferstehung!

MODERATOR 1:
Da bin ich mir gar nicht so sicher.
Denn die Geschichte vom Anfang von Jesus ist erst viel später aufgeschrieben worden –
erst als sich die Menschen schon vieles von Kreuz und Auferstehung erzählt hatten.

MODERATOR 2:
Aber das Neue Testament fängt doch mit der Weihnachtsgeschichte an!

MODERATOR 1:
Mit der Weihnachtsgeschichte? Welche meinst du denn?

MODERATOR 2:
Wie – welche meine ich?
Du bringst mich völlig durcheinander!
Na, die mit Maria und Josef, den Hirten und dem Stall, dem Kind in der Krippe und den Königen.

MODERATOR 1:
Soso, die Geschichte meinst du …
Weißt du nicht, dass das zwei Geschichten sind? Von zwei Schriftstellern?

MODERATOR 2:
Von zwei Schriftstellern? Ist die Bibel nicht von Gott?

MODERATOR 1:
Die Bibel ist von vielen verschiedenen Menschen geschrieben, denen Gott sehr wichtig war.
Jeder wollte etwas über Gott sagen.
Die Schriftsteller der beiden Weihnachtsgeschichten wollten erzählen, wie Gott in die Welt gekommen ist und wie er aufgenommen wurde. –
Aber jetzt lass uns nicht mehr lange reden, sondern lass uns die Schriftsteller selbst befragen!

MODERATOR 2:
Die Schriftsteller, die die Geschichte von Jesus aufgeschrieben haben? Leben die noch?

MODERATOR 1:
Nein, die leben nicht mehr.
Sie haben vor fast 2000 Jahren gelebt – im 1. Jh.
Dahin reisen wir jetzt – in Gedanken …

Musik/Licht

MODERATOR 1:
Schalom! Du bist Lukas?
Der die Geschichte mit dem Stall aufgeschrieben hat?

LUKAS:
Schalom! Ja, die Geschichte habe ich aufgeschrieben.
Aber ich war nicht dabei, als Jesus geboren wurde.
Das ist schon so lange her!
Sogar meine Oma hat damals noch nicht gelebt.
Keiner war dabei, den ich kenne.

MODERATOR 2:
Aber woher weißt du denn, was damals passiert ist in Bethlehem?

LUKAS:
Ihr stellt komische Fragen!
Woher ich das weiß? Um Wissen geht es gar nicht.
Meine Geschichte erzählt etwas.
Sie erzählt etwas Wichtiges über Gott und Jesus.
Wichtig ist: Gott kommt durch Jesus in die Welt.
Gott kommt als Mensch, sogar als Kind.
Er kommt dahin, wo es dunkel ist:
zu den Armen, den Kranken, zu denen, die keiner mag.
Er kommt, auch wenn kein Platz für ihn da ist.
Und so habe ich auch die Geschichte seiner Geburt geschrieben:
Eine Geschichte, die in der Dunkelheit spielt, bei Nacht –
und in denen die vorkommen, die keiner mag: die schäbigen Hirten.
Wenn Gott in die Welt kommt, kommt er in die Dunkelheit!
Und es ist kein Raum da in der Herberge. Er findet nur Platz in einem Stall.

MATTHÄUS:
Moment mal!
Mich gibt es auch noch!

MODERATOR 1:
Ja, ja, wir vergessen dich nicht!
Du bist also Matthäus!

MATTHÄUS:
Ich habe eine ganz andere Geschichte geschrieben:
Gott kommt doch zu den Menschen in der ganzen Welt!

Nicht nur zu den Menschen in Palästina.
Man kann Gott suchen – und man kann ihn finden.
Es gibt Zeichen, durch die man Gott finden kann.
Aber er ist anders und doch größer als alle Könige dieser Welt. Das will ich den Menschen erzählen.

MODERATOR 1:
Wenn ich mich richtig erinnere, steht deine Geschichte an erster Stelle in der Bibel.
Aber da steht sie nicht, weil sie die wichtigste ist.
Da steht sie, weil sie die längste ist.

MODERATOR 2:
So, jetzt raucht mir der Kopf!
Es gibt also zwei Weihnachtsgeschichten von zwei Schriftstellern.
Könnt ihr jetzt mal genauer werden?
Was erzählen die Geschichten?

MODERATOR 1:
Matthäus, dann fangen wir doch gleich mit deiner Geschichte an. Erzähl sie uns!

MATTHÄUS:
Schaut – ich erzähle sie euch mit Schauspielern …

MODERATOR 2:
Ach, ja, dann startet die Geschichte bestimmt gleich mit den Königen aus dem Morgenland:
Kaspar, Melchior und Balthasar!

MATTHÄUS:
Das denkst du!
Von Königen erzähle ich nichts.
Ich erzähle von Männern, von Sterndeutern, die klug und weise sind.
Von ihren Namen erzähle ich nichts.
Die müssen andere erfunden haben.
Außerdem hab ich nie behauptet,
dass es drei Personen sind.
Bei mir sind es weise Männer, vielleicht zwei, vielleicht drei.
Aber achtet mal auf ihre Geschenke: Das sind tatsächlich drei. Wisst ihr, was sie bedeuten?

MODERATOR 1:
Halt – erst einmal der Reihe nach! Wir gucken erst einmal, wie die Geschichte beginnt:

…

Erster Weiser:
Vom Ende der Welt komme ich her.
Eines beschäftigt mich dabei sehr:
Wo ist der König, der neu geborn?
Der Stern zeigt mir den Weg nach vorn.

Zweiter Weiser:
Ach, du suchst auch den Weg mit Stern?
Auch ich komm her aus weiter Fern.
Ein König wird hier bald geborn!
Doch ich hab fast die Spur verlorn.

Erster Weiser:
Wo finden wir das Königskind?
Doch dort, wo Königshäuser sind!
Herodes heißt der König hier.
Lass klopfen uns an seiner Tür!

Diener:
Wer klopft so laut zu dieser Zeit?
Der König ist jetzt nicht bereit!

Zweiter Weiser:
Oh guter Herr, so lasst uns ein,
wir wollen Gratulanten sein!

Diener:
Wozu wollt ihr hier gratulieren?
Das wird zu Ärger wohl nur führen!
Geburtstag hat der König nicht.
Geht weg! Ihr braucht wohl etwas Licht!

Erster Weiser:
Ach bitte, lasst uns doch herein!
Lasst uns doch bei dem König sein!

Zweiter Weiser:
Die Sterne haben es erzählt:
Neu ist ein König in der Welt.

Diener:
Ein neuer König, wohl ein Kind?
In diesem Schloss ich keinen find!
Doch kommt herein, macht es bekannt,
dann kennt Herodes diesen Stand.

Herodes:
Was bringst du mir für fremde Herrn,
ich will doch jetzt die Speis verzehrn!

Diener:
Hör selbst, was sie zu sagen haben,
dann kannst du dich am Essen laben!

Erster Weiser:
Herodes, großer König du,
wir stören ungern deine Ruh!
Doch suchen wir nach deinem Kind,
weil Sternenforscher wir doch sind.

Herodes:
Was soll das? Wollt ihr Ärger haben?
Was wollt ihr mit dem Kind mir sagen?
Hier ist kein Kind – ihr seid verrückt!
Das Sternedeuten ist missglückt!

Zweiter Weiser:
Entschuldigung, du großer Herr,
doch sind wir sicher, immer mehr,
dass irgendwo in diesem Land
ein Juden-König Leben fand.

Herodes:
Ich sage erst mal dankeschön!
Ihr könnt ja nach dem König sehn!

Diener:
Hier bitte sehr, nehmt diese Tür!

Erster Weiser:
Dank für den Einlass, dank dafür! (*Weise gehen ab.*)

Herodes:
Ein Juden-König? Hier im Land?
Das bringt mich noch um den Verstand!
Hol mir die Schriftgelehrten her!
Ich will erfahren davon mehr!

Schriftgelehrter:
Herodes, was willst du denn wissen?
Ich werde helfen dir beflissen!

Herodes:
Zwei Weise waren grade da
und meinten, dass ein König nah,
ein Königskind wohl eher noch.
Ich bin der König aber doch!

Schriftgelehrter:
In alten Schriften steht geschrieben,
dass Bethlehem als Ort geblieben,
in dem ein Fürst geboren wird,
der für ganz Israel ein Hirt.

Herodes:
Ein Fürst als Hirte soll es sein!
Wird's gar ein Königskind noch sein?
Die Weisen sollen ihn bald finden,
ich lass ihn dann schon schnell verschwinden …
Denn: Ich bin König hier im Land!
Kein König sonst wird hier bekannt!
Hol mir die Weisen! Diener, los!
Nach Bethlehem schick ich sie bloß!

Diener:
Ich mach mich auf den Weg geschwind
und hoffe, dass ich schnell sie find!

Zweiter Weiser: *(an anderer Ecke)*
Ich hoffe sehr, wir finden bald
das Königskind, denn mir wird kalt!

Erster Weiser:
Wo wird ein König denn geboren,
der nichts am Hofe hat verloren?

Diener:
Halt! Stopp! Ihr Weisen, haltet an!
Herodes will euch sehn sodann!

Zweiter Weiser:
Der König soll uns wieder sehn,
wir wollen gerne mit dir gehn.

Herodes:
Wie gut, dass ihr noch nahe ward!
Mein Kopf ist nämlich aufgeklart:
Die Botschaft von dem Kind war gut
und gibt mir Grund zu frohem Mut.
Ich will ihm gerne Ehre bringen
und ihm auch Dankes-Lieder singen.
Ich weiß, dass Bethlehem der Ort –
nun lauft und sucht ihn zügig dort!
Und wenn ihr ihn gefunden habt,
ist's nett, wenn ihr mir davon sagt!

…

MATTHÄUS:
Seht ihr's? Da ziehen sie weiter, die Weisen.
Am Königshof haben sie das Königskind nicht gefunden.
Wisst ihr, wo sie es finden – in meiner Geschichte?
Jetzt sagt nicht: im Stall!
Nein, im Stall finden sie das Kind bei mir nicht.
Für mich ist wichtig: Sie finden es.
Die Weisen finden das Kind in einem Haus – und nicht am Königshof.
Seht, da treffen sie gerade Maria mit dem Kind.

(Weise begrüßen Maria pantomimisch.)

Und sie bringen Geschenke mit.
Nicht irgendwelche.
Denn das müsst ihr wissen:
Mit den Geschenken möchte ich etwas sagen. Über das Kind.

…

Zweiter Weiser:
Hier sind Geschenke für das Kind,
die etwas ganz Besond'res sind:
Wir bringen Gold, das kostbar ist,
weil du, Kind, ja ein König bist.

Erster Weiser:
Und Weihrauch legen wir dazu,
von Erde zum Himmel steigt Duft im Nu.
So ist es mit dem Kindlein klein:
Menschlich und himmlisch wird es sein.

Zweiter Weiser:
Dazu noch Myrrhe, für Salbe gut,
erzählt von Krankheit, macht trotzdem Mut.
Dies Kind ist Mensch wie du und ich
und es wird leiden sicherlich.

Erster Weiser:
Willkommen, liebes Jesuskind,
wir freun uns, dass wir bei dir sind!

…

MATTHÄUS:
So haben die Weisen das Kind gefunden und beschenkt.
Damit das klar ist:
Natürlich lasse ich die Weisen nicht zurück zu Herodes gehen!
Der würde alles tun, aber sicherlich würde er nicht das Kind anbeten.
In meiner Geschichte schickt Gott den Weisen einen Traum.
Und dann wissen sie: „Wir ziehen zurück in unser Land.
Zu Herodes gehen wir ganz bestimmt nicht mehr!"

MODERATOR 2:
Immerhin finden die Weisen ja das Kind.
Aber so richtig für's Herz ist das Ende ja nicht!
Sie kommen in ein Haus.
Sie bringen Geschenke, die alle eine Bedeutung haben – und Schluss.

MATTHÄUS:
Ja, aber was erwartest du?
Ich will ja keine kitschige Geschichte von einer Geburt erzählen.
Ich will sagen:
Gottes Sohn findet man nicht am Königshof.
Man kann es finden, wenn man auf die Zeichen achtet.

LUKAS:
Moment mal! Meinst du, ich will eine kitschige Geschichte von Jesu Geburt erzählen?
Meine Geschichte ist auch nicht heimelig!
Bei mir gibt's nicht mal einen Platz für das Kind!
Gottes Sohn wird geboren – und fast keiner merkt's …

MODERATOR 1:
Seht da – tatsächlich, keiner merkt's:

…

Josef:
In Bethlehem sind wir nun da.
Wie anstrengend der Weg doch war!
'Nen Platz zum Schlafen brauchen wir.
Doch wo gibt's freie Betten hier?
Ob hier noch Platz in diesem Haus?
Ich frag, probier es einfach aus.

Wirtstochter:
O guter Herr, was suchst denn du?
Brauchst du ein Bett für deine Ruh?
In unserm Haus ist nichts mehr frei,
doch ist es mir nicht einerlei,
dass ihr nun auf der Straße steht,
vielleicht da drüben noch was geht!

Josef:
Ich danke dir, du gutes Kind,
ich frage, ob dort Zimmer sind.

Wirt:
Ach, Herr, ich hörte grade zu:
Du brauchst ein Zimmer jetzt im Nu?
Es tut mir leid, es ist nichts leer,
komm ruhig morgen wieder her!

Josef:
Sofort brauch ich 'nen kleinen Raum,
denn bald wird wahr ein großer Traum:
Gott schickt sein Kind in diese Welt,
Maria es im Arm dann hält.

Wirt:
Aha, die Frau bekommt ein Kind.
Was tun, wenn keine Zimmer sind?

Wirtstochter:
Dann braucht ihr dringend eine Ecke,
wo warm es ist auch ohne Decke!
Ich hab zumindest 'ne Idee,
wenn ich den Stall dort hinten seh ...

Josef:
Ein Stall? Das hätt' ich nicht gedacht,
weil er für Tiere ja gemacht.
Doch wolln im Stall wir lieber bleiben
als draußen uns die Nacht vertreiben!

Wirtstocher:
Zum Liegen reicht's auf jeden Fall!
Komm mit! Ich bring dich schnell zum Stall!

Wirt:
Was sagt der Mann? Gott schickt sein Kind?
Wenn das doch hier die Eltern sind?
Ich glaub, ich kann das nicht verstehn,
werd später mal im Stall nachsehn ...

…

Hirte 1:
Dunkel ist es auf dem Feld
und Dunkelheit ist in der Welt.

Hirte 2:
Wir Hirten spüren das genau,
denn wir sind arm und nicht sehr schlau.
Wir leben hier mit unsern Tieren,
in kühlen Nächten wir auch frieren.

Hirte 3:
Na los, schlaf ein, sei endlich still,
denn Ruhe ist, was ich jetzt will!

Hirte 4:
Na, dann, Kollege: Gute Nacht,
bis morgen, wenn die Sonne lacht!

Hirte 5:
Du lieber Schreck! Was ist da los?
Woher kommt dieses Licht denn bloß?

Engel 1:
Fürchtet euch nicht, hört alle her!
Die Botschaft wird euch freuen sehr!

Engel 2:
Denn Gottes Kind ist heut geborn,
und Gott hat euch nun auserkorn,
als erste dieses Kind zu sehn,
denn grade ihr könnt es verstehn,

Engel 3:
dass Gott als Mensch zur Erde kam,
weil er als Menschen ernst euch nahm.

Engel 4:
Gott kommt in eure Dunkelheit,
wenn ihr für ihn habt Platz bereit.

Engel 5:
In einem Stall liegt Gottes Kind,
wo Tiere und nicht Prinzen sind.

Engel 6:
Drum lauft und sucht nach diesem Stall!
Seid fröhlich und sagt's überall!

Hirte 1:
Ein Engel? Ist das wirklich wahr?
Bin ich in meinem Kopfe klar?

Hirte 2:
Ich hab's gesehn, es stimmt genau,
auch wenn ich nicht den Augen trau …

Hirte 3:
Na los! Wir träum' nicht! – Alles klar?
Lasst sehn uns, ob das Kind noch da!

Hirte 4:
Seht ihr dort vorn den Stall im Licht?
Ich sehe nur das Kind noch nicht.

Hirte 5:
Los komm, wir gehen gleich hinein,
das muss der Sohn von Gott hier sein!

Maria:
Ihr Hirten, kommt herein geschwind,
denn hier liegt ja das Gotteskind!

Hirte 1:
Unglaublich! Aber wirklich wahr!
Der Gottessohn liegt wirklich da!

Hirte 2:
Gott kommt als Mensch zu dir und mir,
zu armen Hirten, so wie wir!

Maria:
Wie schön, dass ihr zu uns gekommen,
weil ihr die Engel habt vernommen!
Wir freuen uns darüber sehr,
dass Gott euch wies den Weg hierher!

Josef:
Und mit uns feiern sollt ihr nun!
Die Nacht ist viel zu lang zum Ruhn …
Bleibt da und lasst uns reden, singen!
Im dunklen Stall soll froh es klingen!

Hirte 3:
Und morgen gehn wir in die Stadt,
erzähln, was sich ereignet hat!

Hirte 4:
Doch erst mal lasst uns Lieder singen
und unsern Dank vor Gott noch bringen!

…

MODERATOR 2:
Ein bisschen kitschiger ist die Geschichte von dir, Lukas, ja schon!
Die Hirten hören erst Engel und sitzen dann mit Maria, Josef und dem Kind im Stall …

LUKAS:
Ganz ehrlich: Willst du in der Nacht ein neugeborenes Baby in einem Stall besuchen?
Ich weiß ja nicht, ob das so schön ist …
Hast du kapiert, worum's mir geht?
Gottes Sohn kommt in die Dunkelheit!
In meiner Zeit – und auch in eurer!
Oder gibt's bei euch keine Dunkelheit mehr?

MODERATOR 1:
Ach, Lukas, das wäre ein langes Thema!
Das wäre schön, wenn es in den zweitausend Jahren nach Jesu Geburt keine Dunkelheit mehr gäbe!

MODERATOR 2:
Da gebe ich dir Recht!
Aber – bevor wir die Zeit verpassen: Lass uns zurückreisen in unsere Zeit!!!

MODERATOR 1:
Schalom Matthäus, schalom Lukas!
Ihr habt starke Geschichten geschrieben!
Immerhin erzählen wir sie nach zweitausend Jahren immer noch!

MODERATOR 2:
... und wir verstehen sie heute immer noch – oder?

Musik/Licht

Jesus und die kanaanäische Frau

Eine Toleranzgeschichte mit Jugendlichen erarbeiten

Von Gudrun Junge

Umgang mit anderen – Toleranz und Respekt, das ist ein Themenbereich, der von Schülerinnen und Schülern gewünscht wird, die etwas für ihre Klassengemeinschaft tun wollen. Sie möchten üben, wie man fair miteinander umgeht. Dabei möchten sie selbst fair und mit Respekt behandelt werden. Sie möchten tolerant sein und auch selbst Toleranz von anderen erfahren. Die Begriffe Respekt und Toleranz sind in diesem Fall austauschbar, dahinter steht der Wunsch nach gegenseitiger Wertschätzung und nach einem angenehmen Klassenklima.

Die evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit führt in Kooperation von evangelischer Jugendarbeit und Schule dreitägige Seminare zu Themen durch, die von Schülerinnen und Schülern gewünscht werden. Gestaltet werden diese Seminare von ehrenamtlichen Teamerinnen und Teamern aus der Jugendarbeit und von einer beruflichen Kraft. Ein Vormittag auf einem Seminar mit Jugendlichen aller Schulformen ab der 10. Jahrgangsstufe zum Thema Toleranz könnte sich mit Methoden der Theaterpädagogik dem Anliegen der kanaanäischen Frau (Matthäus 15,21-28) nähern und auf diesem Weg die Thematik bearbeiten.

Methoden aus der Theaterpädagogik eignen sich gut, da sie die Möglichkeit bieten, verschiedene Rollen auszuprobieren und beide/konträre Seiten einer Situation/eines Konfliktes zu erleben, und sie so einen Perspektivwechsel auf die eigene, wie auf die jeweilige Situation der anderen Person/Gruppe ermöglichen. Mit einem biblischen Text zu arbeiten, ist eine Herausforderung, da Ablehnung von Seiten der Schülerinnen und Schüler zu erwarten ist, wenn es sich nicht um einen Religionskurs, sondern um eine religiös gemischte Gruppe handelt. Es gilt, das aufzunehmen und einen Konsens über den Umgang mit dem Text herzustellen.

Matthäus 15,21-28 passt sehr gut zum Thema Toleranz, da es sich bei dem Anliegen der kanaanäischen Frau um die Bitte einer Person handelt, die ein anderes Geschlecht, eine andere Nationalität und eine andere Religion hat als die Jünger und Jesus. Die Jugendlichen brauchen nur wenige einführende Informationen, um die besondere Situation der Frau im Gegenüber zu Jesus und seinen Jüngern zu erfassen und als Identifikationsfigur für Ausgrenzungserfahrungen zu erleben. Die Reaktionen der Jünger und Jesus auf das Verhalten der Frau aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, trägt viel bei zur Auseinandersetzung damit, wie wertschätzendes, respektvolles und tolerantes Verhalten aussieht und was nicht dazugehört. Das Spielen, Erleben und Reflektieren dieser fremden Situationen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, über eigenes Verhalten und Erleben miteinander ins Gespräch zu kommen und eigene Positionen zu formulieren.

Bausteine für die theaterpädagogische Arbeit

1. Einstiegs-Impuls mit Anspiel und Lesung

Ein Seminartag beginnt in der Regel im Stuhlkreis mit einer Morgen-/Befindlichkeitsrunde. Daran schließt sich ein Impuls an, der in das Thema des Tages einführt.

Er beginnt mit einem Anspiel: Zwei Teamerinnen, eine Muslima und eine Christin, streiten, welche Religion die richtige und wahre ist. Ein weiterer Teamer kommt dazu, er hört eine Weile zu und mischt sich dann ein. Er hat durch den Streit Vieles erfahren über die beiden

Religionen. Es ist gut, voneinander zu wissen, und es scheint ihm, die jeweilige Religion ist die richtige für die betreffende Person. Ein weiterer Teamer erzählt den Text von Fulbert Steffensky, den er neulich gelesen hat (**M 2**). Der Morgenimpuls endet mit dem Lied: „Aufsteh'n, aufeinander zugeh'n" (siehe z.B. Peter Böhlemann u.a. (Hg.), Das Liederbuch. Lieder zwischen Himmel und Erde, Düsseldorf ^{6}2011, Nr. 313).

Der Ablauf des Vormittags wird vorgestellt und besprochen. Das Programm steht auf einer Flipchart, eine Teamerin erläutert es.

2. Positionsübungen zu Toleranz

Es folgt ein Positionsbarometer. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten einzuschätzen, wie tolerant sie sind, und sich auf einer Skala von 1 (wenig) bis 10 (viel) zu positionieren. Einzelne werden nach konkreten Beispielen gefragt, die mit ausschlaggebend für ihre aktuelle Positionierung sind.

Mit Aufwärmübungen wird in die theaterpädagogische Arbeit eingeführt. Die Jugendlichen gehen, hüpfen, schreiten, schleichen, kriechen, springen, … durch den Raum. Sie schulen ihre Aufmerksamkeit mit der Übung: Wo ist „Tina"? Mit geschlossenen Augen zeigen sie auf die Mitschülerin. Übungen wie: „Der Blick der Königin", „Eisbär und Pinguine" und „Wer passt zu mir", können sich anschließen (**M 3**).

Je nach Gruppengröße ist es nun zweckmäßig, die Gruppe zu teilen. Je zwei Teamerinnen und Teamer arbeiten mit einer Hälfte der Gruppe (ca. zwölf Personen) weiter.

Die wandernde Mauer ist die erste inhaltliche Übung. Die Teilnehmenden bilden auf der einen Seite des Raums nebeneinander stehend eine Mauer, die als möglichst gerade Linie den Raum durchqueren soll. Ihre Geschwindigkeit darf die Mauer dabei frei bestimmen. Auf der anderen Seite des Raums steht eine einzelne Person und wendet der Mauer den Rücken zu. Sie sagt „Stopp!", sobald sie das Gefühl hat, dass die Mauer nur noch einen Meter von ihr entfernt ist. Jede Person sollte einmal allein stehen. Die Mauer kann unterschiedlich auftreten: leise, zischend, stampfend, summend, rufend, usw. Beide Parts werden reflektiert und auf eigenes Erleben als Gruppe und/oder als Einzelperson bzw. Außenseiter bezogen.

3. Einführung des Bibeltextes Mt 15,21-28

Jetzt wird der Text Matthäus 15,21-28 eingeführt. In einem kurzen Vortrag, erhalten die Jugendlichen zentrale Informationen und historische Hintergründe, um mit dem Text weiter arbeiten zu können: Die Perikope berichtet von einer Grenzüberschreitung. Die Einsicht, dass Menschlichkeit nicht an Religion oder Herkunft oder Geschlecht gebunden ist, wird hier in Form einer Erzählung wiedergegeben, wobei Jesus selbst als Identifikationsfigur gewählt ist. Jesus verändert seine Einstellung: erst in der Begegnung mit der hartnäckig bittenden Frau aus Kanaan löst Jesus sich von chauvinistischen Vorstellungen.

Die Erzählung destruiert auf diese Weise radikal gängige Jesusbilder und ist damit besonders geeignet für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Zudem bleiben Respekt und Toleranz gegenüber Fremden, Andersgläubigen und Frauen ein hochaktuelles Thema.

Der Text wird anschließend frei erzählt, dann schriftlich verteilt und laut vorgelesen. Es wird die Möglichkeit für Verständnisfragen eingeräumt.

4. Biblisches Rollenspiel mit Identifikation, Aktion und Auswertung

Die Schülerinnen und Schüler erhalten je eine DIN A5 Karte und einen Stift und haben die Aufgabe, als eine Figur aus der Erzählung eine Postkarte an eine andere Figur zu schreiben und sich über das Geschehene auszutauschen bzw. darüber zu berichten. Den Jugendlichen wird so eine erste Identifikationsmöglichkeit geboten. Sie können Distanz und Nähe zum Hauptgeschehen zwischen Jesus und der Frau frei wählen und ihre Eindrücke und auch Widerstände formulieren. Die Postkarten werden reihum vorgelesen. Die Verhältnisse der Personen zueinander werden besprochen, und es wird ein besonderer Blick auf die zum Ausdruck gebrachten Gefühle gerichtet.

Ein Teamer notiert auf Moderationskarten, wer an wen geschrieben hat. Die Gruppe ordnet das chronologisch im Sinne des Erzählablaufes. Das ist die Grundlage für das nachfolgende Spiel.

Nach einer Pause hat die Gruppe die Aufgabe, das auf den Postkarten Geschriebene dramaturgisch umzusetzen. Dazu braucht es einen Erzähler / eine Erzählerin oder eine Hauptfigur aus der Geschichte, z.B. die kanaanäische Frau. Sie monologisiert aus ihrer Rolle heraus, was sich in den Zwischenzeiten, die durch die Texte der Schülerinnen und Schüler nicht erfasst sind, ereignet hat. Die Arbeit mit Erzähler/in ist leichter. Wählt man eine Hauptperson, kommt es darauf an, dass diese Rolle sehr gut besetzt ist.

Wichtig ist, das die Geschichte frei erzählt und nicht abgelesen wird. Zudem muss die Chronologie der Ursprungserzählung und damit des Spiels gewahrt bleiben.

Die Gruppe arbeitet ansonsten gemeinsam, einzelne Szenen werden geprobt, es können mehrfach dieselben Personen auftreten. Dann werden die Szenen aneinandergehängt und das gesamte Stück entsteht und wird gespielt. Sollte die Gruppe nicht gerne spielen, besteht auch die Möglichkeit, die einzelnen Szenen in Standbilder umzusetzen und Szene für Szene ein Gesamtbild entstehen zu lassen.

An die letzte Szene bzw. an das letzte Standbild schließen sich Auswertungsfragen und ein auswertendes Plenumsgespräch an. Die Spielleitung bittet um ein Rollenfeedback: Wie ist es mir in meiner Rolle ergangen? Was habe ich

erlebt? Es empfiehlt sich, nach und nach alle Rollen und Szenen durchzugehen. Im Plenumsgespräch werden das Erlebte und die ggf. gewonnenen Einsichten übertragen. Mögliche Impulsfragen sind: Was bedeutet das gerade Erlebte für heute, für die eigene Situation, für die Klasse, Schule, Stadt und Gesellschaft? Was bedeutet es für das eigene Verhalten? Welche Konsequenzen sind möglicher Weise daraus zu ziehen? Welche Aufgaben ergeben sich?

Ein Rückgriff auf die geschriebenen Postkarten ist hier vielleicht angebracht. Die Schülerinnen und Schüler benennen, was ihnen daran wichtig erscheint. Schlüsselworte, Symbole oder Bilder können benannt werden, die die eigene Meinung, den Standpunkt, die Position, die Theologie beschreiben und die Bestandteile des jeweiligen Verständnisses von Toleranz sind. Eine Bündelung ist angebracht mit Thesen: Wie also verstehe ich Toleranz am Ende dieses Vormittags und wo ist Toleranz in meinem Leben verortet?

Zum Abschluss hat die Gruppe die Aufgabe, eine erlebnispädagogische Übung gemeinsam zu lösen. Dabei ist eine Person z.B. blind, eine versteht kein Deutsch, eine sitzt im Rollstuhl, eine hat sich den Arm gebrochen. Als Übung stellt sich die Gruppe in einen Kreis und fasst sich an den Händen, eine oder zwei Seilschlingen, müssen im Kreis weitergegeben werden, ohne, dass sich die Hände von einander lösen.

Zum Ende des Vormittags kommen beide Gruppen wieder zusammen, tauschen sich kurz über das Erlebte aus und beenden die Einheit mit einer gemeinsamen Feedbackrunde.

Gudrun Junge ist Pastorin und Referentin für die Schülerinnen- und Schülerarbeit im Landesjugendpfarramt der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

M 1: Mt 15,21-28 (Gute Nachricht)

21 Jesus verließ die Gegend und zog sich in das Gebiet von Tyrus und Sidon zurück. 22 Eine kanaanitische
Frau, die dort wohnte, kam zu ihm und rief: »Herr, du Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir! Meine Tochter
wird von einem bösen Geist sehr geplagt.« 23 Aber Jesus gab ihr keine Antwort. Schließlich drängten ihn
die Jünger: »Sieh zu, dass du sie los wirst; sie schreit ja hinter uns her!«
24 Aber Jesus sagte: »Ich bin nur zum Volk Israel, dieser Herde von verlorenen Schafen, gesandt worden.«
25 Da warf die Frau sich vor Jesus nieder und sagte: »Hilf mir doch, Herr!« 26 Er antwortete: »Es ist nicht
recht, den Kindern das Brot wegzunehmen und es den Hunden vorzuwerfen.«
27 »Gewiss, Herr«, sagte sie; »aber die Hunde bekommen doch wenigstens die Brocken, die vom Tisch
ihrer Herren herunterfallen.«
28 Da sagte Jesus zu ihr: »Du hast ein großes Vertrauen, Frau! Was du willst, soll geschehen.« Im
selben Augenblick wurde ihre Tochter gesund.

M 2: Lesung für einen Morgenimpuls

Der Geist gibt Zeugnis unserem Geist, dass wir Söhne und Töchter Gottes sind. (…) Aus dieser Gewissheit heraus müssten wir streiten können; denn die Auseinandersetzung und der Streit der Geschwister gehört zur Toleranz. Toleranz heißt nicht die geglückte Selbstauflösung in ein blasses Allgemeines. Wir sollen nicht in eine nicht mehr unterscheidbare Allgemeinheit von Gesinnungs- Lebens- und Glaubensweisen verschwimmen, sondern jedem soll zu seiner Eigentümlichkeit verholfen werden. Toleranz heißt nicht nur, dass ich geduldet bin mit meiner Wahrheit, sondern dass ich nicht im Stich gelassen werde von der Wahrheit der anderen. Ich bin Fragment, ich weiß etwas aber nicht alles. Das heißt, dass ich die Korrektur und Ergänzung durch die fremde Wahrheit brauche, wie die anderen die Korrektur durch meine Wahrheit brauchen. Toleranz ist dialogisch, sie sucht den anderen mit der anderen Wahrheit auf, sie lernt und lehrt, sie streitet. Die Wahrheit entsteht im Gespräch der Geschwister. (…) Wir sind wahrheitsfähig und wir sind irrtumsfähig; die anderen sind wahrheitsfähig und sie sind irrtumsfähig. Das muss man wissen, um miteinander reden und streiten zu können.

Aus: Fulbert Steffenski: Karfreitag, in: Riskier was, Mensch! Sieben Wochen ohne Vorsicht, Fastenkalender 2013.

Der Blick der Königin/des Königs

Der König/die Königin wandelt durch den Raum, gefolgt von den Bediensteten. Ist er/sie freundlich, suchen alle seine/ihre Nähe und drängen ins Blickfeld. Die Laune des Königs/der Königin kann sich aber plötzlich verändern. Ist er/sie er grimmig und übellaunig, dann versuchen alle, aus dem Blickfeld zu verschwinden. Hat irgendwann eine/r der Bediensteten genug, ruft er/sie laut „Revolution" und ist nun selber König/in und setzt das Spiel fort.
Dieses Spiel erfordert sehr viel freie Fläche.

Eisbär und Pinguine

Ein Eisbär jagt Pinguine. Der Eisbär macht große, ausladende Bewegungen (rennt aber nicht dabei). Die Pinguine machen kleine Bewegungen, Fersen zusammen; diese sind sicher, wenn sie mindestens zu zweit sind. Sie dürfen aber jeweils nicht zu lange in einer Gruppe bleiben. Ist ein Pinguin gefangen, verwandelt er sich in einen Eisbären. Variante: Es gibt jeweils nur einen Eisbären.

Wer passt zu mir?

Alle stehen um die Raummitte / Bühne herum. Ein Spieler A geht in die Mitte, macht eine Pose und sagt dazu, wen oder was er darstellt. Zum Beispiel hebt er die Arme über den Kopf und sagt: „Ich bin ein Baum." Ein zweiter Spieler kommt dazu, ergänzt das Bild und sagt ebenfalls, wer oder was er ist, z.B. ein Apfel. Eine dritte Spielerin kommt hinzu und ergänzt ebenfalls, z.B. ich bin eine Krone. Wenn nun das Bild fertig gestellt ist, tritt Spieler A ab und nimmt den Spieler mit, von dem er findet, er passt am besten zu ihm. Der andere Spieler bleibt auf der Bühne und wiederholt seinen Satz (ohne seine Pose zu ändern). Damit liefert er ein Angebot für ein neues Bild.
Wichtig dabei: schnelle Übergänge, keine Pausen. Die Bilder müssen „fließen".

Verständigung an der Grenze des Lebens

Unterrichtserfahrungen aus dem dialogischen Religionsunterricht

Von Christian Butt

Voraussetzung: Das Hamburger Modell

Hamburg geht im schulischen Religionsunterricht einen Sonderweg, das so genannte Hamburger Modell. Während in Deutschland die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht nach Konfessionen bzw. Religionen getrennt unterrichtet werden, geschieht dies in Hamburg nicht. Damit reagiert man in der Elbmetropole auf eine zunehmende religiöse, ethnische und kulturelle Heterogenität der Schülerschaft. Ausdruck der großen Pluralität der Lebenswelten und Lebensstile ist sicherlich die hohe Zahl der Religionsgemeinschaften in der Stadt, die mit 106[1] beziffert wird.

Der dialogische „Religionsunterricht für alle" soll einen gemeinsamen Lernort für alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Überzeugung bieten. Dier grundlegende Annahme dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen bzw. weltanschaulichen Traditionen sowie Lebensvollzügen ein religiös-kulturelles Orientierungswissen erwerben und wesentlich in der religiös-weltanschaulichen Identitätsbildung unterstützt werden. Gerade das spezifisch Eigene wird in der Begegnung mit dem Anderen und Fremden entdeckt und in besonderer Weise reflektiert.

Der dialogische „Religionsunterricht nach dem Hamburger Modell wird in evangelischer Verantwortung erteilt. Seine interreligiöse Offenheit wird als Ausdruck des evangelischen Profils eines Religionsunterrichts unter den

[1] Folkert Doedens/Wolfram Weiße, Religion unterrichten in Hamburg, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) H. 1, S. 50-67, hier: S. 54.

Bedingungen der Pluralität verstanden. Die Akzeptanz des Modells ist in der Stadt sehr hoch.

Die Unterrichtspraxis: Eine Stadtteilschule in einem Hamburger Brennpunkt

Basis der Unterrichtsbeobachtungen ist eine jahrelange Unterrichtspraxis in der Oberstufe einer Stadtteilschule in Hamburg-Dulsberg. Die Schülerschaft der Religionskurse ist in besondere Weise heterogen zusammengesetzt. Zum einen rekrutiert die Schule ihre Schülerinnen und Schüler aus dem Stadtteil, der zu den einkommensschwächsten Quartieren Hamburgs gehört und einen hohen Anteil an Migrantinnen und Migranten beherbergt. Zum anderen ist die Schule Eliteschule des Deutschen Sportbundes sowie Olympiastützpunkt mit angegliedertem Internat. Durch diesen besonderen Schwerpunkt finden sich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in den Kursen, die mehrheitlich deutsche Wurzeln haben, z. T. süddeutscher Provenienz sind.

Der Religionskurs der Vorstufe wird von 25 Schülerinnen und Schülern besucht. Ungefähr die Hälfte von ihnen besitzt einen Migrationshintergrund. Es finden sich unter ihnen Mädchen und Jungen aus der Türkei, Afghanistan, Iran, Syrien, Ghana, Serbien, Ungarn und Indien. Sie sind meist muslimischen Glaubens. Der Junge mit Wurzeln aus Ghana ist christlich geprägt, stark orthodox ist der Junge mit serbischem Hintergrund. Die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund sind überwiegend evangelisch, allerdings in einem eher volkskirchlichen Sinne. Zwei Schülerinnen sind katholisch, aber ebenfalls ohne stark erkennbaren Bezug.

Die Schülerinnen und Schüler werden erst seit der Vorstufe gemeinsam beschult. Manche kommen von anderen Schulen. Nicht alle von ihnen hatten durchgehend Religionsunterricht. Nach eigenen Angaben hatten einige von ihnen diesen zuletzt in der Grundschule. Um zu schauen, was an Wissen und Interesse vorhanden ist, orientiert sich das Thema des ersten Semesters der Vorstufe sehr stark an dem im Rahmenplan Religion vorgeschlagenen Schwerpunkt „Heilige Schriften". Angesichts der Kurszusammensetzung ist es natürlich, dass dabei Bibel und Koran das Hauptgewicht erhalten. Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler sich bereits durch Herkunft und Kenntnis mit dem spezifisch Eigenen, aber auch mit dem Anderen und Fremden auseinandersetzen. (Dabei muss man ehrlicherweise sagen, dass für manche Schülerin und manchen Schüler das vermeintlich Eigene sehr anders und fremd ist.)

Die Auseinandersetzung und der Dialog nicht nur mit dem Semesterthema, sondern auch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, die einer anderen, fremden Religion und einem unbekannten Kulturkreis angehören, werden bewusst in den Kurs einbezogen und als Chance verstanden.[2] Es ist ein wichtiges Anliegen des Unterrichts, eine möglichst aktive Mitgestaltung und eigenverantwortliche Beteiligung der Schülerschaft und einen intensiven Dialog zu erreichen. Mit diesem Kursvorgehen werden implizit wichtige Weichenstellungen auch für das Thema des zweiten Semesters der Vorstufe und das Kursklima insgesamt gestellt.

Der Kursinhalt: Sterben und Tod

Das erste Semester der Vorstufe hat den Schülerinnen und Schülern Raum gegeben, nicht nur (hoffentlich) gute Erfahrungen mit dem Kursverlauf, sondern auch mit- und untereinander zu machen. Diese vertrauensvolle Atmosphäre bildet eine gute Voraussetzung für die Behandlung der sensiblen Semesterthemen Sterben und Tod, die der Rahmenplan als zweiten Schwerpunkt für die Vorstufe vorschlägt.

Die Arbeit an den Kursthemen Sterben und Tod bietet eine besonders geeignete Möglichkeit für den Dialog und die Begegnung der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft. Die Erfahrung zeigt, dass sie sich in besonderer Weise für einander öffnen und an dem eigenen Denken und Fühlen Anteil nehmen lassen. Dies mag daher rühren, dass die Schülerinnen und Schüler im Regelfall kaum Gelegenheit haben, in unserer Gesellschaft über diese Themen zu reden und sich mit der eigenen Sterblichkeit und dem eigenen Tod, aber auch mit ihren Erfahrungen und Begegnungen in diesem Bereich produktiv und konstruktiv auseinanderzusetzen. Geeignete Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner fehlen, Gelegenheiten und Möglichkeiten zum offenen Austausch sind eher eine Seltenheit[3]. Insofern reagieren die Jugendlichen positiv auf die Kursthematik und erkennen für sich die Chance, die in ihr steckt. Auch wenn sich sicherlich nicht alle beteiligen, so sind die Schülerinnen und Schüler doch in der Regel offen für den Austausch. Selbst die, die verschlossen und reserviert bleiben und sich nicht aktiv am Gespräch beteiligen, sind zumeist mit großer innerer Anteilnahme dabei und verfolgen konzentriert den Kursverlauf. Die große Offenheit und Bereitschaft, sich in den Kurs einzubringen, hat sicherlich auch mit der Verunsicherung der Schülerinnen und Schüler zu tun, denen durch die Tabuisierung und den Mangel an Gespräch größtenteils Vorbilder und Orientierung in diesem Bereich an der Grenze des Lebens fehlen. Insofern ist bei ihnen eine besondere Neugier vorhanden, sich nicht nur auf das Bekannte und Traditionelle einzulassen, sondern sich auch

---

[2] Als Beispiel sei erwähnt, dass eine Schülerin oder ein Schüler die Al-Fatiha /Sure 1 rezitiert, so dass der Kurs Laut und Klang des hocharabischen Originals hört und sich mit der Tatsache auseinandersetzen muss, warum die/der Rezitierende zwar den Text wiedergeben, aber faktisch nicht übersetzen kann.

[3] Vgl. auch Christian Butt: Kinder und Jugendliche in der „trauerfreien Gesellschaft", in: Abschied, Tod und Trauer – Kinder und Jugendliche begleiten, Stuttgart 2013, S. 11ff.

Hermann Buß, *Zwischendeck,*
2012, 145 x 165 cm

für alles Fremde und Andere zu öffnen, um beispielsweise aus den Beiträgen und geäußerten Vorstellungen der anderen Jugendlichen für das eigene Weltbild und die religiöse Einstellung wichtige Bausteine und Informationen zu filtern.

Streiflichter: Unterrichtsmomente

Im Folgenden sollen nun einige Unterrichtssituationen wiedergegeben werden. Sie bieten einen besonderen Einblick in den Dialog zwischen den Schülerinnen und Schülern und machen deutlich, welche Chance zum Austausch und zur Begegnung sowie welche Möglichkeit zu Lernerfahrungen die besondere Heterogenität der Lerngruppe eröffnet. Eine unterrichtliche Beschreibung der Praxisbeispiele findet sich, um der besseren Lesbarkeit willen, gesondert auf den Materialseiten.

Friedhöfe

Einen relativ niedrigschwelligen und doch zugleich nachhaltigen Zugang zu einem Austausch über Brauchtümer und kulturelle Besonderheiten ergibt sich aus Gesprächen über die Bestattungsstätten bzw. -orte. Viele von den Schülerinnen und Schülern waren bereits auf einem Friedhof und haben so eigene Wahrnehmungen gewonnen. Dabei ist es im Gespräch erstaunlich, was die Jugendlichen auf den Friedhöfen beobachten, aber auch wie sie dies bewerten.

Gerade muslimische Schülerinnen und Schüler sind über die gepflegte Anlage der heimischen Friedhöfe und die oft bis ins Detail liebevoll gestalteten Gräber sehr verwundert. Spontan erzählen sie von den Friedhöfen der Herkunftsländer bzw. der Länder ihrer Vorfahren, die sie besucht haben:

> *„Muslimische Friedhöfe sind in der Regel schlicht. Das Aufstellen von Grabmälern ist zwar nicht verboten, wird durchweg nur geduldet und muss nicht sein. Dabei gibt es zwischen den verschiedenen islamischen Ländern Unterschiede und Abstufungen. Eine Grabpflege gibt es zumeist nicht. Ein Gräber- oder Totenkult soll verhindert werden."*

Dies lässt das Erstaunen über das deutsche Friedhofswesen verständlich sein. Ein Mädchen mit türkischen Wurzeln äußert ihre Überraschung:

> *„Ich bin über das üppige Grün und die Ordnung, die herrscht, überrascht. Auf dem türkischen Friedhof gibt es, im Gegensatz zu vielen anderen islamischen Friedhöfen, Grabsteine und eingefasste Gräber, aber diese seien scheinbar nicht vergleichbar."*

Andere Jugendliche äußern:

> *„Deutsche Friedhöfe finden wir wesentlich schöner; wir haben den Eindruck, dass die Toten mehr geehrt werden und nicht vergessen werden. Die Menschen nehmen sich mehr Zeit für das Gedenken."*

Hermann Buß, *Schwimmer,*
2012, 145 x 155 cm

Diese Äußerung führt zu einer sehr intensiven Diskussion nicht nur über den Sinn und Zweck von Friedhöfen und Gräbern, sondern vor allem auch darüber, wie und warum man Toten gedenken soll und auf welche unterschiedliche Weise dies geschehen kann. Dass das Mädchen nicht nur von muslimischer Seite Widerspruch erfahren hat, sei ausdrücklich erwähnt. Die religiösen und kulturellen Grenzen wurden in der engagierten Debatte durchlässig und überwunden und führten zu neuen Einsichten.

Trauerkleidung

Ebenfalls leicht ins Gespräch kommt man über die Trauerkleidung, da es sich bei ihr ebenfalls um eine mehr äußere Beschreibung handelt.

Es war ein besonderer Moment im Unterricht, als der Schüler mit indischen Wurzeln sich ein wenig verwundert, aber auch leicht genervt ins Gespräch über Bestattungsrituale einbrachte:

> *„Warum wird immer von dunklen Trauerfarben gesprochen und nur schwarz erwähnt? Auf einer Beerdigung in Indien, zu der ich mit meinem Vater geflogen bin, waren die Menschen bei der Trauerfeier weiß angezogen."*

Diese Äußerung war sicherlich in zweierlei Hinsicht beachtenswert: Zum einen durch die Information, dass er eine Beerdigung in Indien mitgemacht hatte und davon erzählen konnte. Zum anderen durch das durchgängige Erstaunen im Kurs über diese Auskunft:

Von den anderen Schülerinnen und Schülern kannte keiner den Brauch. Für alle anderen war schwarz die Farbe der Trauer und nicht das asiatische Weiß. Außerdem bemerkten die Jugendlichen:

> *„Zwischen muslimischen und christlich geprägten Traditionen gibt es eine kulturelle Verbindung. Dabei wird zwischen Islam und Christentum doch so oft das Trennende betont. Es gibt also mehr Berührungspunkte, als man denkt."*

Bestattungsrituale

Vor allem auf das Erzählen der eigenen Erfahrungen und Erlebnisse zielt das Gespräch über die Beerdigungsabläufe und ihre Besonderheiten ab. Da hier auch die eigene Betroffenheit oft eine große Rolle spielt, fällt es nicht allen Schülerinnen und Schülern leicht, sich einzubringen. Dabei ist jeder Beitrag für den Kurs wichtig.

Die, die sich einbringen, sind ernsthaft und konzentriert. Die Erzählungen sind lang; kaum einer unterbricht. Ein Junge mit afghanischem Migrationshintergrund erzählt von der Beerdigung seines Onkels, an der er teilgenommen hat:

> *Es gibt eine Frist zur Beisetzung; der Leichnam wird in einem Leichentuch bestattet. Nur die Männer haben an der Beisetzung teilgenommen. „Wo sind die Frauen, zumal die Witwe?", fragten die anderen Schülerinnen und Schüler. „Nur Männer nehmen an der islamischen Beisetzung teil. Nur sie dürfen die Leiche tragen und nur sie begleiten den letzten Gang."*

Daraufhin ergibt sich eine lebhafte und intensive Diskussion darüber, welche Gründe es dafür geben kann und was das bedeutet. Kritisch wird die Fähigkeit zur Trauer von Männern und Frauen besprochen und die vom Erzähler gegebene Erklärung für das Fernbleiben der Frauen, dass sie nämlich zu emotional seien, vehement infrage gestellt. Der Austausch über die Sinnhaftigkeit des Rituals führt so weiter zu einer Verständigung über anthropologische Zusammenhänge, die manche Gedankenanstöße beinhalten.

Glaubensvorstellungen

Sicherlich ist im Unterricht auch wichtig zu thematisieren, was die Religion bzw. der Glauben zum Tod sagt, welche Hoffnung er vermittelt, mit welchen „Bildern" und „Vorstellungen" er arbeitet. Leicht wird dies theoretisch und abstrakt. Auch hier bietet das interreligiöse Gespräch eine besondere Chance.

> *Bei der Frage, was die Religion zum Tod und einer möglichen Jenseitsvorstellung sagt, besteht ein starker Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern. Während die christlich sozialisierten Jugendlichen sich still verhalten, beschreiben die muslimisch geprägten Jugendlichen ausführlich und genau, was der Islam dazu zu sagen hat. Alle Details wie Zwischenzustand, Befragung und Prüfung inklusive der haardünnen Brücke, werden ohne zu zögern genannt.*

Dieser Kontrast kann zunächst eine gewisse Starre hervorrufen, wirkt aber nach einer gewissen Zeit durchaus anregend. Dann nämlich, wenn es passiert, dass eine Schülerin mit aufrechtem Interesse nachfragt: Wie kannst du dir so sicher sein? Und sich daraus ein Gespräch entwickelt, das über den Moment der Hoffnung angesichts des Todes alle Beteiligten auf die Ursprünge des eigenen Glaubens zurückwirft. Dieses Gespräch kann sehr intensiv sein und ist sicherlich Resultat des gemeinsamen Weges in dieser Unterrichtseinheit.

Fazit

Mag der Unterrichtseinblick gezeigt haben: Der interreligiöse Dialog beinhaltet Potential, auch und gerade in der Schule. Austausch und Begegnung lässt Vorurteile verschwinden und kann als eine Bereicherung des eigenen Lebens verstanden werden. Gerade auch angesichts schwieriger Themen, als Verständigung an der Grenze des Lebens!

Dr. Christian Butt ist Pädagogischer Studienleiter im Prediger- und Studienseminar der Nordkirche und unterrichtet an einer Stadtteilschule in Hamburg.

Material: Informationen und Hinweise zur Unterrichtsgestaltung

Friedhofspädagogik[1]

Der Friedhof ist für viele Schülerinnen und Schüler eine „fremde Welt". Eine ganze Reihe von ihnen war eventuell noch nie oder nur selten auf ihm. Insofern sind sie befangen oder haben Phantasien, die von Medien gespeist sind und nicht der Realität entsprechen. Andererseits ist der Friedhof auch qua seiner Funktion genau das: eine „fremde Welt". Die Friedhofsmauern, der umfriedete und klar abgegrenzte Bereich, will Raum und Anleitung geben, sich auf das Wesentliche zu besinnen und sich des Lebens zu vergewissern und auch darüber nachzudenken. Es ist Aufgabe des Unterrichts, dies vorher zu thematisieren.

Einstimmung

Zur Einstimmung ist es möglich, entweder mit einem Plan oder einer Karte des Friedhofes zu arbeiten, um sich den abgegrenzten Charakter des Areals deutlich zu machen und mit dem Kurs darüber ins Gespräch zu kommen, was das wohl bedeutet. Alternativ kann man auch Postkarten oder Fotos von besonders markanten Grabstätten zeigen und thematisieren, welche Funktion diese haben.

Wünschenswert ist in jedem Falle eine vorbereitende Unterrichtssequenz, die den Jugendlichen den Raum gibt, sich einzustimmen, Fragen zu stellen, Befremden zu äußern, sich mit dem Gedanken der „fremden Welt" zu befassen und einander von eigenen Erfahrungen und Eindrücken zu erzählen.

Erste Begehung

Möglichkeiten, eine erste Begehung des Friedhofes zu machen, ist der Rundgang allein oder im Tandem. Dazu erhält jede Schülerin und jeder Schüler eine Blume oder ein Grablicht. Die Aufgabe ist, dass jede und jeder es auf das Grab stellen möge, dass ihn am intensivsten anspricht bzw. berührt. Darüber findet nach dem Rundgang ein (zumeist sehr intensiver) Austausch statt.

Sicher kann man auch als Gruppe eine Erstbegehung machen. Ähnlich wie bei der Kirchenpädagogik kommt es darauf an, die Besonderheit des Ortes zu erfassen, indem man die Gruppe entschleunigt und verlang-

[1] Vgl. zum Folgenden auch: Christian Butt: Abschied, Tod und Trauer – Kinder und Jugendliche begleiten, Stuttgart 2013.

samt und die Schülerinnen und Schüler zum Sehen und Wahrnehmen anleitet. Das kann beispielsweise durch Beobachtungsaufgaben und Gedankenübungen passieren.

Gespräch
Das Gespräch über die Eindrücke und Beobachtungen ist elementar wichtig. Das kann auf dem Friedhof selbst stattfinden, zum Beispiel in der Kapelle. Dazu kann man die örtliche Pastorin oder den Pastor bitten, für Fragen und Informationen zur Verfügung zu stehen. Natürlich kann das auch in dem vertrauten Klassenraum passieren. Dies hängt sicherlich auch von den örtlichen Gegebenheiten und Entfernungen ab. Allerdings gilt auch hier, weniger ist mehr. Es scheint wichtiger, Anregungen und Impulse zu geben, damit die Schülerinnen und Schüler eigene Fragen und Gedanken äußern und von den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen erzählen. Dies gibt erst die besondere Intensität und – wie in dem geschilderten Beispiel – die Möglichkeit, Gedanken weiter zu entwickeln und zu vertiefen.

Beerdigungsrituale/ Trauerkleidung

Viele Schülerinnen und Schüler haben bereits an einer Beerdigung teilgenommen. Sie haben eigene Erfahrungen gemacht, die zu formulieren ihnen aber schwer fallen. Auch erinnern sie oftmals nicht mehr den genauen Ablauf und können das Geschehen nicht mehr rekonstruieren. Gerade aber der Austausch über das Erfahrene und das Einordnen der Rituale und einzelnen Schritte ist eine wichtige Hilfe in der Bewältigung des Erlebten.

Einstieg und Erarbeitung
Der Einstieg in das Gespräch erfolgt über die Bestimmung der Abfolge der Beerdigungsrituale auf eine spielerische und niedrigschwellige Art. Dies hilft, Hemmungen zu überwinden. In Kleingruppen werden Kopien der Kinderbilder des Büchleins, „Warum steht auf Opas Grab ein Stein?“[2] verteilt. Die Gruppe soll versuchen, die einzelnen Bilder in eine sinnvolle Reihenfolge zu sortieren. Die Frage lautet: Wie ist die Abfolge von Erdwurf, Trauerbrief und Kapelle? In der Diskussion über die richtige Reihenfolge kommt es innerhalb der Gruppe bereits zu einem intensiven Gespräch und häufig auch zu einem Erzählen und Erinnern.

Ergebnispräsentation
Das Präsentieren der einzelnen Gruppenergebnisse führt oft schon zu einem Begründen durch die Erwähnung eigener Erfahrungen. Das bildet dann die Basis für weitere Gespräche.

Vertiefung am Beispiel Trauerkleidung
Für Schülerinnen und Schüler spielt Kleidung eine außerordentlich wichtige Rolle. Vielfach definieren sie sich über die Auswahl ihrer Kleidung, grenzen sich mit ihrem Kleidungsstil ab und beurteilen andere nach der Aussehen und Wahl der Kleidung. Insofern bildet Trauerkleidung einen guten und unkomplizierten Zugang zu weiterführenden Gesprächen, wie die Unterrichtsstunde zeigte. Das gilt aber auch für viele andere Rituale: Das beklommene Gefühl am Grab und das laute Geräusch der Erde auf dem Sarg, die unangenehmen Gefühle beim Beerdigungsessen u.a.m. sind Ausgangspunkt für intensive Gespräche im Kurs.

Gerade beim Besprechen der Rituale wird die Unterschiedlichkeit der Abfolge von Region zu Region, von Land zu Land, von Religion zu Religion und von Kultur zu Kultur deutlich. Rituale bieten sich an, die Verschiedenheit, aber auch Gemeinsamkeit zu bestimmen und zu besprechen. Dabei sind die Schülerinnen und Schüler die Expertinnen und Experten, was ihren Beiträgen besonderes Gewicht verleiht und dem Gespräch große Intensität.

Glaubensvorstellungen

Nach den intensiven Gesprächen und dem Austausch über Friedhof, Bestattung und die damit verbundenen eigenen Erfahrungen kann es bei der Behandlung der Glaubensvorstellungen leicht theoretisch und lebensfern zugehen. Die interreligiöse Zusammensetzung eines Kurses ist hilfreich, da Rückfragen, Verständnisprobleme und Neugier einen lebendigen Dialog erleichtern.

Einstieg
Erarbeitung eines Schaubildes zum eigenen Glauben
Nicht sehr originell, aber bewährt ist die Vorgehensweise, dass die Schülerinnen und Schüler die Vorstellung ihres Glaubens über den Tod und ein eventuelles Leben danach, in einem Schaubild visualisieren sollen. Dies kann auch so geschehen, dass die Jugendlichen dies zunächst ohne Text oder andere Hilfsmittel verfassen sollen und danach dann mit Zusatzinformationen. Wo gab es Lücken und was wird anders gesehen?

Erarbeitung
Unterschiede und Gemeinsamkeiten
Ein Schaubild hilft, die Diskussion zu erden, Vergleichbarkeit zu ermöglichen und eine Grundlage für den Austausch zu schaffen. Gerade bei einem Kurs mit unterschiedlichen Religionen sind dann Unterschiede augenfällig.

[2] Christian Butt: Warum steht auf Opas Grab ein Stein? Beerdigungsbräuche, Stuttgart 3. Auflage 2013.

„Gesichter des Christentums“

Eine Wanderausstellung zu kultureller und konfessioneller Vielfalt in Niedersachsen

Von Lars-Torsten Nolte und Dirk Stelter

Die Ausstellung

Gesamtschau der Ausstellung im „Forum am Dom“ in Osnabrück (Foto: Patrice Kunte)

Christinnen und Christen in Niedersachsen sind längst nicht mehr nur „Eingeborene“, die einer Landeskirche, einem Bistum oder einer Freikirche angehören. Ob Pfingstlerinnen aus Ghana, Katholiken aus Indien, Lutheraner aus Nigeria, Orthodoxe aus der Türkei oder Baptisten aus Russland. In den vergangenen Jahrzehnten haben Zugewanderte, deren Mehrheit übrigens Christinnen und Christen sind, die Vielfalt des globalen Christentums auch nach Niedersachsen gebracht.

Diese kulturelle und konfessionelle christliche Vielfalt in unserem Bundesland führt die Ausstellung „Gesichter des Christentums“ anhand von Porträts vor Augen. Große Fotos zeigen Menschen, die unsere Nachbarn sein könnten. Wir erfahren Eckdaten ihres Lebens und lesen Zitate dazu, was ihnen wichtig ist. Wir öffnen Schubladen, in denen wir persönliche Gegenstände finden und das Vaterunser in verschiedenen Sprachen hören. Auf diese Weise lernen wir die Porträtierten und ihren Glauben näher kennen. Dabei scheinen auch Elemente auf, die – bei aller Unterschiedlichkeit– die vorgestellten Menschen einen, wie die Taufe, die Bibel und das Vaterunser.

Und es wird deutlich: Die christlichen Migrantinnen und Migranten sind weder Problemfälle, die von Sektenbeauftragten beurteilt werden müssen, noch Bedürftige, die auf diakonische Fürsorge angewiesen sind. Sie sind vielmehr Geschwister im Glauben, die Kirche und Gesellschaft in diesem Land mitgestalten.

Die Ausstellung weist auch auf den Beitrag des Christentums zur Integration: Glaube und Gemeinde sind zum einen eine Quelle dafür, die Identität in dem neuen Umfeld zu bewahren und weiterzuentwickeln. Zum anderen bilden beide eine Brücke, die die Hinzugekommenen mit den einheimischen Christinnen und Christen verbindet. Bei aller unterschiedlicher Akzentsetzung im christlichen Erbe ist der Glaube eine gemeinsame Ressource, die der Verständigung, dem Kennenlernen, der Bearbeitung von Konflikten und dem Lernen voneinander dienen kann.

Nach der Eröffnung im September 2013 in Osnabrück durch ihren Schirmherrn, Landesbischof Ralf Meister, wandert die Ausstellung bis Sommer 2015 durch rund 15 Orte in Niedersachsen. Zu den ursprünglich 16 Porträts kommt an jedem Ort ein weiteres hinzu. Die Ausstellung ist ein Projekt der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Niedersachsen.

Für am Thema interessierte Gemeinden und Einrichtungen haben die Arbeitsfelder Migration und Integration sowie Ökumene aus dem Haus kirchlicher Dienste eine Arbeitshilfe erstellt, in der sich auch zwei im Religionspädagogischen Institut Loccum erarbeitete Beiträge be-

finden. (Eine Unterrichtseinheit für die Grundschule von Beate Peters und eine Einheit für die Konfirmandenarbeit von Sönke von Stemm.)[1]

Der Hintergrund

Migration und Integration in Deutschland

Im Europa des späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts sind Migration und Integration „zentrale Sorgenthemen" (Klaus J. Bade) geworden. Dabei waren, historisch betrachtet, Zuwanderung, Integration und interkulturelle Begegnung schon immer zentrale Elemente der europäischen Kulturgeschichte.

In Deutschland wurde erst mit dem Inkrafttreten des „Zuwanderungsgesetzes" (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern) im Jahr 2005 politisch und juristisch der Übergang von einem „informellen Einwanderungsland" zu einem „formellen Einwanderungsland" vollzogen. Das Gesetz erhob Integration zur gesetzlichen Aufgabe und verpflichtete Zugewanderte, Angebote zur Integrationsförderung (z. B. Sprach- und Orientierungskurse) wahrzunehmen.

„Während die Gesamtbevölkerung zurückgeht, steigt der Anteil der Migrantinnen und Migranten."[2] Die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Niedersachsen lag Ende 2009 bei 1.343.200, also bei knapp 17 Prozent bezogen auf die Gesamtbevölkerung.[3]

In der öffentlichen Wahrnehmung in Deutschland wird Integration oftmals noch immer vor allem als eine Aufgabe der Zugewanderten beschrieben. Sie sollen sich anpassen, Defizite aufarbeiten, der deutschen „Leitkultur" folgen. Wer das nicht schafft oder will, gilt als nicht „integrationsfähig". Eine solche Sichtweise verkennt, dass schon die Menschen in der aufnehmenden Gesellschaft sehr unterschiedlich sind und keinesfalls einheitlich. Auch weicht die Selbst- und die Fremdeinschätzung in Bezug auf den „Integrationsstand" der Zugewanderten häufig stark voneinander ab.

Integration ist kein einseitiger Prozess, der von den Zuwandernden das Aufgeben der persönlichen Identifikation erwartet, um eine Anpassung an die Maßstäbe der Aufnahmegesellschaft zu erreichen, sondern ein wechselseitiger Prozess, der auch die Mitwirkung der Mehrheitsbevölkerung einschließt und eine gegenseitige Annäherung, Auseinandersetzung und Kommunikation voraussetzt, damit Gemeinsamkeiten entdeckt werden können und Verantwortung gemeinschaftlich übernommen werden kann. Nur wenn Einheimische wie Zugewanderte gleichermaßen Leistungen in den Integrationsprozess einbringen, kann dieser erfolgreich sein. Die Potenziale vorhandener Vielfalt müssen genutzt werden.

Die Integration muss die gleichberechtigte Partizipation am gesellschaftlichen Chancenangebot zum Ziel haben.

Integration und Religion

Die öffentliche Diskussion von Migration und Religion fokussierte im letzten Jahrzehnt vor allem die Zuwanderung von Muslimen bzw. Menschen aus muslimisch geprägten Ländern. Der Religion wurde dabei häufig die Rolle eines „Störfaktors" zugewiesen, der Differenzen schafft. Aus dem Blick geriet dabei, dass auch die Religionen, die schon lange in Europa vertreten sind, wie das Christentum und das Judentum, durch Zuwanderung gewachsen und vielfältiger geworden sind. Ebenso geriet aus dem Blick, dass Religion eine wertvolle Ressource für das Gelingen von Integration sein kann.

Aktuelle Zahlen zum Verhältnis von Religion und Migration in Deutschland gibt es im Moment nicht. Hier wird erst die Auswertung der Ergebnisse des Zensus 2011 neue Erkenntnisse liefern. Als Beispiel kann aber der Hessische Integrationsmonitor dienen, in dem z. B. festgestellt wird, dass in Hessen zwei Drittel der Menschen mit Migrationshintergrund christlichen Glaubens sind und 20 Prozent muslimischer Religionszugehörigkeit.[4]

Christliche Migration und kulturelle Vielfalt

Da sowohl die Mehrheit der nach Deutschland Zugewanderten als auch die Mehrheit der hier Einheimischen Christinnen und Christen sind, kommt dem Christentum eine besondere Funktion zu. Davon ausgehend stellt sich die Frage, welche Rolle die (christliche) Religion für ein Gelingen der Integration spielen kann.

Folgende Erfahrungen sind zu beobachten:

- Die Migration ist ein maßgeblicher Faktor bei der Entstehung von religiöser Pluralität.
- Religionen wandern mit den Migranten mit und verändern sich dadurch.

---

[1] An den Materialien für die Grundschule haben auch Ingrid Illig und Anna-Christina Petermann mitgearbeitet. Das Heft enthält zudem eine Einheit für die Sekundarstufe II.

[2] Kurz-Zusammenfassung mit ausgewählten Daten und Aussagen des 9. Berichts über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 27.06.2012, S. 1: „So sank die Zahl der Menschen in Deutschland 2010 im Vergleich zum Vorjahr um 189.000 auf 81,7 Millionen. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund stieg im gleichen Zeitraum von 19,2% auf 19,3% und betrug insgesamt 15,7 Millionen. Insgesamt 8,6 Millionen, also mehr als die Hälfte der Migranten, besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft. (…) Migrantinnen und Migranten sind im Schnitt deutlich jünger als Menschen ohne Migrationshintergrund: Mittlerweile kommen 34,9% der unter fünfjährigen Kinder aus einer Zuwandererfamilie." (Ebd.)

[3] Vgl. Lothar Eichhorn: „Migration-Teilhabe-Milieus" – Eine regionale Studie über Spätaussiedler und türkeistämmige Deutsche im sozialen Raum. In: Statistische Monatshefte Niedersachsen 12/2011, S. 711ff.

[4] Integration nach Maß. Der hessische Integrationsmonitor. Hrsg. vom Hessischen Ministerium der Justiz, Integration und Europa. Wiesbaden 2010, S. 104.

Beispiel einer Station (Foto: Patrice Kunte)

- Religion gibt den Zugewanderten Halt und Orientierung, vor allem im Blick auf die eigene Fremdheit in der Aufnahmegesellschaft, aber auch hinsichtlich einer Aufwertung der eigenen Identität und der sozialen Stellung.
- Migrationsgemeinden engagieren sich für ihre Mitglieder, sie können Selbsthilfeorganisationen, „Partizipationsagenten“, Versorgungskassen, Informationsbörsen u.v.m. sein.
- Migrationsgemeinden können „Übergangsräume“ zwischen dem „Alten-Mitgebrachten“ und dem „Neuen-Unbekannten“ sein.
- Migrantinnen und Migranten können in den Gemeinden Kompetenzen erwerben, die ihnen helfen, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden, und die Partizipation auch gesamtgesellschaftlich erleichtern.
- Aufgabe der Kirchen ist es, den Zugewanderten Beheimatung und Beteiligung zu bieten, zwischen Migranten und Aufnahmegesellschaft zu vermitteln.

Diese Prozesse will die Ausstellung „Gesichter des Christentums“ anstoßen und verstärken.

Einen Einblick in die Ausstellung und weitere Informationen z.B. über die Ausstellungsorte finden sich unter: *www.gesichter-des-christentums.de.*

Materialien für Schule und Gemeinde, Jugend- und Konfirmandenarbeit finden sich in einer Arbeitshilfe, die als Download zur Verfügung steht: *http://gesichter.landeskirche-hannovers.de/aktiv_werden.*

Lars-Torsten Nolte ist Referent für die Arbeitsfelder Migration und Integration im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.
Dirk Stelter ist Ökumenebeauftragter im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

Frauke Lange als neue Dozentin im RPI

Seit 1. August ist die Stelle der Dozentin für den Bereich Elementarpädagogik im RPI wieder besetzt. Frauke Lange steht nun für die religionspädagogische Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern in den Kindertagesstätten.

20 Jahre lang war Frauke Lange als Gemeindepastorin tätig. Zunächst war sie im Kirchenkreis Northeim, 13 Jahre dann in der Kirchengemeinde Stadtoldendorf und im Kirchenkreis Holzminden-Bodenwerder. Als Pastorin in Stadtoldendorf war sie für einen Kindergarten zuständig und hat Erzieherinnen religionspädagogisch begleitet. Vor einigen Jahren gründete sie dort im Kirchenkreis auch eine religionspädagogische Arbeitsgemeinschaft.

Neben der religionspädagogischen und religiösen Begleitung des Kindergartens mit Andachten und Gottesdiensten hat Frauke Lange auch Erfahrung mit dem Organisationsfeld der evangelischen Kindertagesstätte als wichtigem Bereich der kirchlichen Arbeit. Die Veränderung der Trägerstrukturen im Bereich der evangelischen Kindertagesstätten hat sie mit begleitet.

Am RPI möchte sie vor allem zwei Aspekte der religionspädagogischen Weiterbildung in den Blick nehmen. Zum einen geht es ihr darum, Erzieherinnen und Erzieher selbstbewusst und sprachfähig im Glauben zu machen. Nur so könne es gelingen, Kindern religiöse Elemente näher zu bringen. Zum anderen möchte sie auch darauf hinwirken, dass die Religionspädagogik auf der Leitungsebene der Trägerverbände an Bedeutung gewinnt und der Blick für diesen wichtigen Aspekt der Arbeit der Kindertagesstätten bei strukturellen Veränderungen erhalten bleibt.

Wir freuen uns über unsere neue Kollegin und wünschen ihr alles Gute und Gottes Segen für die Arbeit am RPI.

Kinder erforschen die Weltreligionen

www.religionen-entdecken.de animiert zum Mitmachen und fördert Toleranz

Warum ziehen Muslime in der Moschee die Schuhe aus, Christen in der Kirche aber nicht? Erwarten Hindus, Juden und Buddhisten ein Leben nach dem Tod? Glauben alle an denselben Gott? Auf der neuen Webseite religionen-entdecken.de können Kinder die Welt des Glaubens erkunden, eigene Statements beitragen und überall Fragen stellen. Die Antworten geben religionswissenschaftliche und pädagogische Fachkräfte. Erwachsene finden Hintergrundinformationen, Lehrerinnen und Lehrer auch Anregungen für den interreligiösen Unterricht und eine Plattform zum Austausch von Materialien und Projektideen.

Foto: www.sigrunbilges.de

Das Ziel: Berührungsängste abbauen und respektvoll miteinander umgehen

„Kulturelle und religiöse Vielfalt ist längst Alltag in Deutschland – aber leider noch nicht selbstverständlich. Wir möchten dazu beitragen, Wissenslücken zu schließen, Berührungsängste abzubauen und das Leben miteinander friedlicher und selbstverständlicher zu machen", erklären die Herausgeberinnen Christiane Baer-Krause und Barbara Wolf-Krause. Die beiden Journalistinnen verfügen über langjährige Erfahrungen mit Kinder-Onlinemedien.

www.religionen-entdecken.de setzen sie gemeinsam mit dem Fachbereich Evangelische Religionspädagogik an der Universität Kassel und Expertinnen und Experten aller Religionen um. Hauptförderer ist die Bundesinitiative „Ein Netz für Kinder". In ihr haben sich das Bundesfamilienministerium und der Bundesbeauftragte für Kultur und Medien zusammengeschlossen. Außerdem unterstützen die Hanns-Lilje-Stiftung, das Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik und andere Partner das Projekt.

Das Angebot: Wissen, Mitmachangebote und Infos über Sicherheit im Netz

Auf www.religionen-entdecken.de machen Filme neugierig auf die unterschiedlichen Lebensformen der Weltreligionen. In einem umfangreichen Lexikon lernen Kinder das Judentum, das Christentum und den Islam kennen, demnächst auch den Buddhismus, den Hinduismus und die Bahai-Religion. Auch die Zeitrechnungen, Feste und Kalender der Religionen sind Thema. Zu jedem Beitrag können die Nutzer Fragen stellen und damit das Angebot erweitern. Die Antworten erteilen Experten. Überall entscheiden die Kinder selbst, wie tief sie in ein Thema einsteigen wollen.

Forum, Quiz, Spiele und Umfragetools fordern die Kinder zum Mitmachen auf und eigene Gedanken zu ihrem Glauben einzubringen. Bücher-, Ausflugs-, Rezepte- und Basteltipps wecken Lust, die Religionen außerhalb des Netzes zu erforschen.

Besonderen Wert legt www.religionen-entdecken.de auf Sicherheit und Fairness. Alle Mitmachbereiche und das Modul „Sicher surfen" sensibilisieren die Kinder dafür, keine persönlichen Daten preiszugeben und respektvoll miteinander umzugehen.

Preisträger des SUMA-Award 2012

Schon vor dem Start hat das Projekt einen Preis erhalten. Im Dezember wurde religionen-entdecken.de mit dem SUMA-Award 2012 ausgezeichnet. Den Preis vergibt der „SUMA-EV – Verein für freien Wissenszugang" seit 2007 an herausragende Projekte, die im digitalen Zeitalter zukunftsweisend mit Wissen und Informationen umgehen. Mehr unter www.suma-ev.de.

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Lehrkräfteforum 2013

„Suchet der Schule Bestes – Toleranz als Standpunkt" lautet der Titel des diesjährigen Bildungsforums der Hannoverschen Landeskirche, das am 6. Dezember 2013 im Hannover Congress Centrum (HCC) stattfindet. Nach der Eröffnung durch Landesbischof Ralf Meister, einem Vortrag der niedersächsischen Kultusministerin Frauke Heiligenstadt zum Thema „Schule der Zukunft" und einem Impulsreferat von Pfarrer Rainer Schmidt werden die verschiedenen Facetten des Themas „Toleranz" in einer Vielzahl an Foren und Workshops bearbeitet. Ganztägige Angebote und ein Markt der Möglichkeiten runden das Programm ab. Das Programm mit Informationen zu den Foren, Workshops, Referenten und den ganztägigen Angeboten sowie den Link zum Anmeldeformular finden Sie unter *www.kirche-schule.de*.

Themenjahr „Reformation und Politik" eröffnet

Am 31. Oktober wurde in Augsburg das Themenjahr „Reformation und Politik" mit einem Festgottesdienst und einem Festakt eröffnet. Höhepunkt des Festaktes war die Rede des ehemaligen Präsidenten des Bundesverfassungsgerichts, Hans-Jürgen Papier. Unter dem Titel „Protestantismus – Demokratie – Sozialer Rechtsstaat" stellte er das Zusammenwirken von Kirche und Politik, Glauben und Wahrheit aus seiner Sicht dar.

Vor fast 500 Jahren wurde mit dem Augsburger Religionsfrieden von 1555 festgelegt, dass der Fürst eines Landes berechtigt ist, die Religion für dessen Bewohner frei zu wählen. Von Anfang an also ist die Reformation ein reges Wechselspiel mit der Politik eingegangen. Staatsmacht und Gottesherrschaft, Obrigkeit und Mündigkeit, Gehorsam und Gewissensfreiheit – für diese Größen und Werte ringt man seither in Kirche und Gesellschaft immer wieder um das richtige Verhältnis. Der Blick in die Vergangenheit zeigt zahllose Facetten dieses Balanceakts, ohne dass darin abschließende Antworten zu finden wären. Die Diskussion geht weiter, auch – und gerade – zum Reformationsjubiläum.

Alle Beiträge zum Themenjahr „Reformation und Politik" unter *www.luther2017.de/25079/themenjahr-2014*

Marc Wischnowsky neuer Referent in der Bildungsabteilung des Landeskirchenamtes

Sei dem 15. August 2013 leitet Dr. Marc Wischnowsky das Referat 42 der Bildungsabteilung und trat damit die Nachfolger von Gerd Brinkmann an. Wischnowsky war sechs Jahre als Schulpastor an einer BBS tätig und stand den Schulpastorinnen und Schulpastoren seit 2006 als regionaler Schulbeauftragter zur Seite. Seit 2009 ist er als Gemeindepastor in der Corvinusgemeinde in Göttingen tätig. Zusätzlich war er fünf Jahre stellvertretender Superintendent im Kirchenkreis Göttingen. „Viele Menschen, die Arbeitsfeld Kirche und Schule beackern, habe ich in meiner Zeit als Schulbeauftragter kennen und schätzen gelernt. Deshalb freue ich mich, in Zukunft als Referent im Landeskirchenamt meinen Teil zum Gedeihen evangelischer Bildung in Schule und Gemeinde beitragen zu können." fasst Marc Wischnowky seine Freude über die neue Aufgabe zusammen.

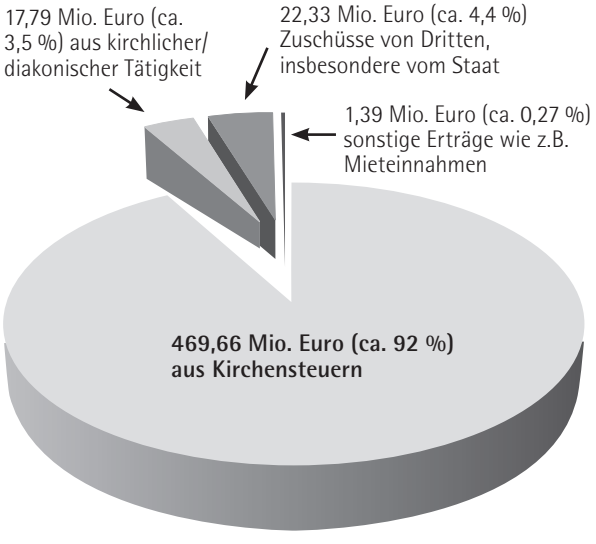
Aus gegebenem Anlass: Kirchenfinanzen

Knapp acht Milliarden Euro Kirchensteuern zahlen die 52 Millionen Mitglieder der evangelischen und der katholischen Kirchen in der Bundesrepublik. Wer bestimmt, was mit dem Geld der Kirche geschieht? Wer verwaltet es? Wer kontrolliert das? Wofür braucht die Kirche Geld? Welche Einnahmen hat sie neben der Kirchensteuer noch? Auf welcher Grundlage erhält sie diese Einnahmen?

Kirche und Geld ist nicht erst seit der Diskussion über die Limburger Bischofsresidenz ein sensibles Thema. Auf der Internetseite *www.kirchenfinanzen.de* liefert die EKD ausführliche Erläuterungen zu 85 Stichworten von A wie Aktienbesitz bis Z wie Zinsverbot.

Wie sich die Situation in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers darstellt, erläuterte der Juristische Vizepräsident des Landeskirchenamtes, Dr. Rolf Krämer, jüngst in einem Pressegespräch: Demnach umfasst der landeskirchliche Haushalt in 2013 rund 511 Millionen Euro. Weniger als fünf Prozent davon – rund 22 Millionen Euro – sind Staatsleistungen, die vor allem für Gehälter von Pastorinnen und Pastoren verwendet werden. Insgesamt werden für die Pfarrbesoldung rund 156 Millionen Euro benötigt. Der Anteil der Staatsleistungen an den Pastorengehältern einschließlich des Landesbischofs liegt demnach bei etwa zwölf Prozent.

Abb.: Erträge im Haushalt der Landeskirche



Weitere Informationen unter www.kirche-schule.de (hier den Links „Aktuelles" ➔ „Kirche und Geld" folgen).

Positive Bilanz am Ende des Loccumer Klosterjubiläums

Fast sieben Monate, rund 700 Führungen, 130 Veranstaltungen, zahlreiche Feste, Gottesdienste und Horen – die Verantwortlichen haben eine positive Bilanz des Jubiläums „850 Jahre Kloster Loccum" gezogen. Vom ersten Tag an, dem Festakt zur Gründung des Kloster Loccum am 21. März 2013, wurden die Erwartungen der Organisatoren deutlich übertroffen. Erhoffte man sich zu Beginn rund 100.000 Gäste, so haben am Ende „mehr als 160.000 Gäste unser Kloster besucht und diesen einmaligen Ort erlebt. Wir sind stolz, dass so viele Besucher die Möglichkeit genutzt haben. 850 Jahre Kloster Loccum – ein voller Erfolg", freute sich Abt Horst Hirschler.

Auch Landesbischof Ralf Meister zog ein positives Resümee: Das historische Erinnern sei genutzt worden, um einen zentralen geistlichen Ort der Landeskirche Hannovers zeitgemäß zu interpretieren.

Luther-Spiel für PC und Smartphones

Mit „Martin Luthers Abenteuer" ging zum Reformationstag ein neues Spielangebot für Kinder im Grundschulalter auf *www.kirche-entdecken.de* online. Ziel ist es, Kinder spielerisch mit den entscheidenden Erlebnissen im Leben Martin Luthers und der Grundidee der Reformation vertraut zu machen. Damit das Spiel nicht nur am heimischen PC funktioniert, wird für die Nutzung mit mobilen Endgeräten auch eine kostenlose App (iOS/Android) zur Verfügung stehen.

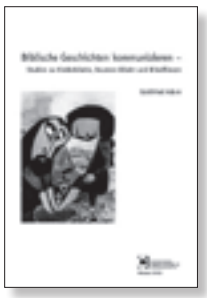
Entwickelt und betreut wird *www.kirche-entdecken.de* von einer Projektgruppe der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers und der Universität Greifswald.

Buch- und Materialbesprechungen

Gottfried Adam

Biblische Geschichten kommunizieren: Studien zu Kinderbibeln, Daumen-Bibeln und Bibelfliesen,

Comenius-Institut, Münster 2013
ISBN 978-3-943410-04-4, 183 Seiten, 10,00 Euro



Kinderbibeln wirken. Ihre Bilder und auch die Texte sind vielen noch als Erwachsene vor Augen. Kinder lieben Kinderbibeln. Darum ist es gut, sich über die Qualität und Intension der jeweiligen Kinderbibeln, die in Schule und Gemeinde (in der Familie) verwendet werden sollen, zu informieren und das Medium „Kinderbibel" zu reflektieren. Längst sind daher Kinderbibeln auch Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung. Gottfried Adam gibt mit einem Sammelband seine Studien zu Kinderbibeln neu heraus. Die Beiträge sind in der Zeit von 1994 bis 2008 entstanden und wurden jetzt noch einmal bearbeitet, erweitert und mit noch mehr Illustrationen versehen (insgesamt 115).

Adam widmet sich zunächst aus historischer Perspektive den ältesten evangelischen Kinderbibeln, geht dann auf wichtige Einzelfragen ein und nimmt anschließend in zwei weiteren Beiträgen die besonderen Daumen-Bibeln und die seltenen Bibelfliesen in den Blick. Er stellt eine Fülle von Entdeckungen zur Verfügung und macht sichtbar, welche Intensionen, zeitgeschichtlichen Motive und kreativen Eigenheiten in den Kinderbibeln zu entdecken sind.

Die Studien verstehen sich nicht als Ratgeber für den Kauf von Kinderbibeln. Sie verschaffen aber allen, die Bildungsprozesse in Schule und Gemeinde verantworten, eine fundierte historische Übersicht über ein zentrales Medium dieser Arbeit.

Sönke von Stemm

Christian Butt

Abschied, Tod und Trauer – Kinder und Jugendliche begleiten

Ein Praxisbuch mit Projektideen und Unterrichtsentwürfen für Schule und Gemeinde
Calwer Verlag, Stuttgart 2013
ISBN 978-3-7668-4251-0, 136 Seiten, 19,95 Euro.

Tod und Trauer sind immer Themen im Religionsunterricht, auf die man gut vorbereitet sein sollte. Welche Möglichkeiten der Identifikation bieten sich im Unterricht für Kinder und Jugendliche an? Wie kann es ihnen ermöglicht werden, ihre Gedanken dazu zu äußern, ihre Erfahrungen zur Sprache zu bringen und ihre Bilder von Ängsten und Hoffnungen darzustellen und zu entwickeln?

Das Praxisbuch von Christian Butt bietet viele Anregungen zur Auseinandersetzung mit dem Thema. Ein ausführlicher Grundlagenteil beschäftigt sich mit der Bedeutung, die Tod und Trauer im Leben von Kindern und Jugendlichen hat und ihre altersspezifische Ausein-

andersetzung damit. Ebenso thematisiert wird die Frage nach der Schule als Ort der Trauer und die Begleitung von Kindern und Jugendlichen, die Trauer erleben.

In einem zweiten Teil werden Praxisbeispiele zur Auseinandersetzung mit dem Thema vorgestellt. Dabei bietet Butt für jede Altersstufe, angefangen in der Vorschule bis zur Klasse 11 insgesamt acht verschiedene Projekte. Es geht z. B. um das Projekt Blätterwald – eine Annäherung an das Thema Abschied und Vergehen über die Natur in der Vorschule; es gibt einige literarische Zugänge wie z.B. den über das bekannte Buch „Leb wohl, lieber Dachs". Butt bietet auch die kreative Auseinandersetzung anhand einer „Himmelskiste" und die konkret-reale Beschäftigung mit der heutigen Friedhofskultur an. Die Vorschläge greifen das Phänomen der Internet-Friedhöfe auf sowie die Auseinandersetzung mit der Praxis von Berufsgruppen wie z.B. Bestatterinnen, Pastoren, Ärzte, Pflegerinnen, Hospizmitarbeitenden. Butt bietet ein reiches Repertoire an Unterrichtsideen, die alle einen guten Überblick über den geplanten Inhalt des Unterrichts enthalten und so aufbreitet sind, dass ein Bild des Unterrichts entsteht.

Interessant und spannend wird das Buch durch die abwechslungsreichen Zugänge. Spannend und neu ist auch, das Thema für die verschiedenen Lebensalter der Kinder und Jugendlichen von der Vorschule bis zum 11. Jahrgang aufzubereiten. So zeigt sich für jedes Alter ein anderer Zugang und so wird die Entwicklung sichtbar, die bei der Bearbeitung des Themas Tod und Trauer von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter in der Schule möglich wird.

Melanie Beiner

Rainer Oberthür

Das Vaterunser

Mit farbigen Illustrationen von Barbara Nascimbeni,
Gabriel Verlag, Stuttgart 2013
ISBN 978-3-522-30356-9, 64 Seiten, 14,95 Euro

Gott ist nur ein Gebet weit entfernt – also naheliegend. Dieses Buch nähert sich dem „christlichen Grundtext" Vaterunser in einer Weise, die nahegeht und Nähe zulässt: Ebenso einfühlsame wie einprägsame Formulierungen, Fragen und Fakten werden unterstützt durch farbenfrohe und fantasievolle Zeichnungen.

Das Besondere: hier wird das Vaterunser nicht überlagert, sondern überraschend selbst in seiner eigenen Sprache und Bildwelt in Szene gesetzt – fern aller Belehrung oder „(selbst)gerechter" Sprache. Dadurch bleibt die betende Ansprache des „DU" durchgängig prägnant, wird Gott selbst geehrt und Jesu eigene Vorstellung vom Beten in den Mittelpunkt gestellt.

Doch kommt der junge Mensch dadurch keineswegs zu kurz: „Du bist ein Mensch und hast viele Fragen" – so beginnt das Buch. Und damit signalisiert es von Anfang an, dass Fragen oft wichtiger als Antworten sind. Man muss nicht zu allem Ja und Amen sagen, man darf Fragen stellen und infrage stellen. Doch entscheidend ist, dass da jemand ist, der mich hört – und den ich doch nicht steuern kann. „Immer bist du der ganz Andere. Verborgen bist du da."

Das Geheimnisvolle Gottes bleibt bei diesem Buch bestehen, das Suchen wird nicht beschönigt, sondern bevorzugt zur Sprache gebracht: „wir können Gott suchen und uns in Bildern von ihm erzählen. Gott ist größer als alles, was der Mensch denken kann. Aber wir können auf Jesus sehen und dabei Gott schauen" (S. 12). Solche genialen Formulierungen finden sich in dem schön gestalteten Buch immer wieder.

Das schon aus seiner Kinderbibel bekannte, „typisch Oberthür'sche" ICH BIN DA taucht urplötzlich auf: „Es reicht schon, wenn du zu ihm sagst: Ich bin da! Denn Gott ist auch immer schon da." (S. 14). Und auch der große Theologe Helmut Thielicke kommt als Ausleger des Vaterunser zum Tragen, wenn es unmittelbar vor dem Vaterunser heißt: „Es ist ein kleines Gebet, das die große Welt umspannt, ein Ruf in den Himmel, eine Brücke von der Erde zum Himmel. Darin sind all deine Gefühle und Gedanken enthalten. Gott hört sie, wenn du nur dieses Gebet sprichst. Denn er hat sein Ohr nah an deinem Herzen!" (S. 16).

Dann wird der Text des Vaterunser selbst abgedruckt (S. 18f.). Dem folgt eine vielseitige Annäherung, die Angebote zum Verstehen und Verständnis macht. Entgegen vieler Vaterunser-Verniedlichungen schafft es Rainer Oberthür, neben den schönen auch die Schattenseiten des Lebens mit seinen Verwundungen, Verzweiflungen und Versuchungen ansprechend zur Sprache zu bringen. Die Übertreibungen, Übertretungen und Überforderungen der Kinder werden bewusst nicht übergangen. Doch „Deine Größe zeigt sich im Winzigen (…) Deine Macht ist die Liebe, denn du, Gott, bist Liebe." (S. 42). Leider bleibt das „Amen" selbst unerklärt ...

Doch weder mit der kleinen „Gebetsschule" (S. 8-17) am Anfang, noch mit den Annäherungen an das Vaterunser (S. 18-51) ist dieses großartige Gebet „erledigt". Der Autor wagt sich auf den S. 52-59 weiter vor und stellt das Gebet als Geschenk vor, das „Christen und Juden zusammenführen kann", zumal Jesus selbst ein Jude war und die Sprache des Vaterunser Juden vertraut war. Allerdings: auch schon Christen evangelischer und katholischer Couleur werden ja durch das vertraute Vaterunser miteinander verbunden …

Selbst das letzte Wagnis des Buches, ein Vaterunser in bewusst einfachen Worten, ist rundum gelungen, wenn es elementar doxologisch lautet: „was du bist, das soll auch so sein" (S. 58).

Ein besonderes Merkmal des Buches ist, dass die Zeichnungen von Barbara Nascimbeni den Text zwar ergänzen, aber nicht ersetzen. Sie illustrieren auch nicht nur, sondern ermöglichen tatsächlich eigene visuelle Vaterunser-Zugänge: unkonventionelle, ungewöhnliche

und überraschende Motive wechseln ab mit herkömmlichen und doch gut bekömmlichen Bildern. Diese sind mal mehr naiv, dann wieder naturalistisch, als Collage, symbolbetont oder vignettenhaft gestaltet. Entgegen dem Mainstream wird die biblische Eigenvorstellung Jahwes auch in den Zeichnungen vollkommen ernstgenommen: Als alternative Bezeichnungen für Gott tauchen „Gud, Deus, Dios, Dieu" usw. auf, aber eben bezeichnenderweise nicht noch Allah, Kraft, Energie o.ä. (S. 27).

Auf sechzig Seiten bietet das Buch sorgsame und vielseitige Vaterunser-Annäherungen, die ein Geschenk für die Seele sind und sich als Geschenk für Kinder bestens eignen.

Überraschend schön und überaus empfehlenswert!

Rainer Neuschäfer

Bernd Schröder

Religionspädagogik

Reihe Neue Theologische Grundrisse
Mohr Siebeck Tübingen 2012
ISBN: 978-3-16-150979-7, 733 Seiten, 49.00 Euro

Ein Lehrbuch soll „(…) die Grenzen des Fachterrains abstecken und seine Übergänge(…) zu anderen Disziplinen markieren, das Spektrum der Verfahrensweisen und Fragerichtungen auffächern, und vor allem eine Ordnung der Gegenstände und Theoreme anbieten…." – so wissenschaftlich präzise macht Bernd Schröder die Intention seines umfangreichen Lehrbuches im Vorwort deutlich. Damit verleiht er der wissenschaftlichen Reflexion und theoretischen Durchdringung der praktischen Arbeit der Religionspädagoginnen und Pädagogen Bedeutung und unterscheidet genau und für die Praxis ebenso wie für die Theorie sinnvoll zwischen beiden: „Die `Logik` der Religionspädagogik deckt sich nicht ohne Weiteres mit der Dynamik der Fragen und Problemanzeigen, die sich aus dem Handeln der Religionslehrer (…), der Praxis der Pfarrerin in der Konfirmandenarbeit, der Andragogin in dem Erwachsenenbildungswerk oder des Gemeindepädagogen in der Jugendgruppe ergibt. Das (…) stellt aber das entscheidende produktive Moment des Theorie-Praxis-Verhältnisses dar: Ohne diesen Abstand würde die Theorie die Praxis lediglich abbilden und bestätigen. Das aber ist nicht ihre Aufgabe; sie soll und will die Praxis in ein neues Licht rücken, kritisch sichten und verbessern helfen."

Mit dieser Zielrichtung beginnt das Lehrwerk von Bernd Schröder, in dem er eine umfassende Sicht auf die derzeitigen Themen und Fragestellungen in der Religionspädagogik bietet. Dabei fächert er das weite Feld mit Hilfe verschiedener Perspektiven auf: der historischen Perspektive (Kap1) mit einer Geschichte vom antiken Judentum bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, der systematischen Perspektive (Kap 2) mit Themen wie der Berufstheorie, des Bildungsbegriffs und der Maxime der Subjektorientierung, sowie einer wissenschaftstheoretischen Einordnung der Religionspädagogik als theologischer Disziplin, der empirischen Perspektive (Kap 3), der vergleichenden (mit anderen Religionen und Ländern, Kap 4) und der handlungsorientierten Perspektive (Kap 5). Was so klar und einfach gegliedert auftaucht, zeigt sich bei näherem Hinsehen und Lesen als eine sorgfältige und in der Tat geordnete Zusammenstellung der komplexen und umfangreichen, gleichwohl relevanten Aspekte und Themen der Disziplin. Man merkt beim Lesen nicht nur, wie gehaltvoll die theoretische Auseinandersetzung innerhalb dieser Disziplin ist und wie lebendig der fachliche Diskurs, sondern kann sich durch die klare Darstellung auch einen schnellen Überblick über einzelne Themen und weitere Literatur verschaffen.

Hinter den großen Kapiteln verbergen sich konkrete Themen wie z.B. unter der Religionspädagogik in handlungsorientierter Perspektive Themen wie Bibeldidaktik, Kirchengeschichtsdidaktik, Didaktik ethischer Theorie, aber auch die Beschreibung der Felder der Gemeindepädagogik, die Bedeutung der Medien, die Schulseelsorge und der Öffentlichkeit von Religion und Religionspädagogik. Der Fachstand hinsichtlich der Frage nach der religiösen Entwicklung wird ebenso wieder gegeben wie die Bedeutung der Kirchenpädagogik. Wer das Buch liest, hat einen klaren und fundierten Überblick über einzelne Themen und die Religionspädagogik insgesamt und bekommt Hinweise zur weiterführenden Literatur. Dass ein Lehrbuch in dieser Klarheit und mit Struktur die Ordnungsleistung der einzelnen Probleme und Fragestellungen erbringt, kann man nur begrüßen. Begrüßen kann man auch eine religionspädagogische Theoriebildung, der es gelingt, ihr Movens eines christlichen Menschenbildes und Verständnisses der Wirklichkeit so in den bildungstheoretischen Diskurs einzubringen, dass deutlich wird, es geht nicht nur um ein Fach und seine Didaktik, sondern es geht um eine Sichtweise von Wirklichkeit und eine daraus erwachsende Profilierung der pädagogischen Aufgabe, die immer in Dialog mit anderen Sichtweisen steht, immer aber auch tiefgreifende Konsequenzen für die pädagogische Praxis hat und deshalb einen reflektierten und verantwortlichen Umgang erfordert.

Bei den Themen, die neue Aspekte und Vorschläge enthalten, wie z.B. bei der wissenschaftstheoretischen Ortsbestimmung der Religionspädagogik oder der Bedeutung einer öffentlichen Religionspädagogik, hätte man gerne die eigenen Reflexionen des Autors weiter verfolgt. Auch da aber zeigt sich das Lehrbuch präzise und schnörkellos. Und lädt in gewisser Weise dazu ein, selbst weiter zu denken und sich an den Reflexionsprozessen innerhalb der Religionspädagogik als Wissenschaft und Theorie für die Verbesserung der Praxis zu beteiligen.

Melanie Beiner

Postvertriebsstück *Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum*

H 7407 Deutsche Post AG Entgelt bezahlt

Der Pelikan im Internet:
http://www.rpi-loccum.de/download/pelikan4-13.pdf