

Schönberger Hefte

2/81

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nummer der Heftreihe 41/11. Jhrg.

ISSN 0170 — 6128

2/1981

Herausgeber: Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches
Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Redaktion: Gerhard Brockmann — Hans Heller

Zuschriften an: Religionspädagogisches Studienzentrum
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon: 0 61 73 / 40 51

Inhalt:

Hans Jürgen Fraas: Religionsunterricht in der pluralistischen Schule heute	1
Glauben lernen — kann man das?	5
— Situationen — Probleme — Fragen	6
— Walter Neidhardt: Glauben lernen — kann man das?	8
Elke Decker: Selig sind, die Frieden stiften, denn sie werden Gottes Kinder heißen — Materialvorschläge für die Primarstufe —	16
R. Grünewald/W. Kessel/E. Decker: Materialien für die Primarstufe zum Wort Jesu von den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Felde	20

Anschriften der
Autoren
dieses Heftes:

Elke Decker, Fuchsstraße 23, 6100 Darmstadt
Prof. Dr. Hans-Jürgen Fraas, Adelgundenstraße 13, 8000 München 22
Reinhard Grünewald, Wiesenstraße 12, 6101 Reichelsheim/Odw.
Walter Kessel, Güttersbacher Straße 3, 6121 Mossautal/Hüttental
Prof. W. Neidhardt, Magnolienpark 14, CH-4052 Basel/Schweiz

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband
für Hessen und Nassau, Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 2747, 6000 Frankfurt am Main 1

Einzelheft: DM 3,— (zuzüglich Versandkosten)
Abonnement: DM 9,— (zuzüglich Versandkosten)
Materialien: DM 0,25 pro Stück (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

Gesamtherstellung: Buchdruckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 6070 Langen

Religionsunterricht in der pluralistischen Schule heute*

Hans Jürgen Fraas

Jeder, der mit religiöser Erziehung zu tun hat, steht heute vor der Grundschwierigkeit, seine Tätigkeit legitimieren zu müssen. Das gilt seit der Curriculumforschung im Grunde für alle Schulfächer, aber für den Religionsunterricht gilt es in besonderem Maße. Einigkeit besteht lediglich darin, daß in einer nachchristlichen Gesellschaft wie der unseren Religionsunterricht an der öffentlichen Schule nicht mehr den selbstverständlichen normativen Anspruch erheben kann, den er vor dem besaß. In der Frage allerdings, wie auf diese Situation zu reagieren sei, gehen die Meinungen sofort auseinander.

Eine radikale Lösung des Problems, die oft gerade in kirchlichen Kreisen vertreten wird, besteht darin, auf den Religionsunterricht an der Schule zu verzichten, ihn zurückzunehmen in die engere kirchliche Verantwortung als kirchlichen Unterricht auf Freiwilligkeitsbasis.

Ich halte diese Lösung für die schlechteste. Da der Religionsunterricht sich heute sowohl von der Kirche als auch von der Schule verantworten lassen muß, sei auch hier in diesem doppelten Sinn argumentiert:

Aus der Sicht der Kirche würde eine solche Zurücknahme den Verzicht auf die im volksgeschichtlichen Sinn breiteste Wirkungsmöglichkeit bedeuten, die die Kirche heute noch besitzt.

Aus der Sicht der Schule wäre es eine Verkürzung des Bildungsauftrags, wenn auf die Auseinandersetzung mit Religion in der Gestalt des christlichen Glaubens verzichtet würde; denn es geht dabei nicht um irgendeinen austauschbaren Bildungsgelbst, sondern um die radikale Relativierung der Weltwirklichkeit, um das Offenhalten des Immanenzdenkens, wie es etwa G. Bohne in der ersten Phase der dialektischen Theologie innerhalb der Religionspädagogik um 1930 vertreten hat. Wenn

wir an die Diskussion des Leistungsprinzips etwa oder des Emanzipationsbegriffs denken, dann wird einmal mehr deutlich, daß man auf die Dimension des Glaubens nur unter Verlust an humaner Substanz verzichten kann.

Diese Möglichkeit also von vornherein ausgeschlossen, stellt sich die Frage nach dem Verständnis des Religionsunterrichts unter veränderten Bedingungen. Soweit ich sehe, sind vor allem drei Lösungsversuche in der Diskussion:

Die Tendenz zur Religionskunde

Unter dem Eindruck bzw. Druck der gesellschaftlichen Pluralität hat sich seit ca. 15 Jahren die Tendenz zur Religionskunde ausgebreitet. Th. Wilhelm sah in seiner „Theorie der Schule“ die Ordnung religiöser Vorstellungen als das Ziel des Religionsunterrichtes, wobei der Lehrer seine persönliche Überzeugung draußen zu lassen habe. Es war das Ideal vom „wissenschaftsorientierten“ Unterricht, das sich nicht nur in der Fachliteratur, sondern auch in bildungspolitischen Dokumenten bis hin zur Stellungnahme der EKD zu Schul- und Bildungsfragen ausdrückte. Wenn man die jüngste in den pädagogischen Fachzeitschriften geführte Diskussion verfolgt, so fällt auf, daß heute an diesem an der Wissenschaft ausgerichteten pädagogischen Ideal mehr und mehr Kritik geübt wird (man spricht von der Gefahr der Pseudowissenschaftlichkeit, weist darauf hin, daß die Wissenschaft heute mehr Folgeprobleme auslöse, als daß sie die gegenwärtigen Existenzfragen zu beantworten vermöge, warnt vor Wissenschaftsgläubigkeit, beurteilt das Denken des Kindes als ein vorwissenschaftliches, erkennt, daß nicht alle Bildungsbe-

*) Überarbeitete Fassung eines Vortrages beim Tag der evgl. Religionslehrer im Rahmen der Frankfurter Kirchentage im Juni 1980

reiche nach dem gleichen Schema beurteilt werden können). Gerade das letzte Argument ist es, was auf den Religionsunterricht zutrifft. Denn die distanzierende und neutralisierende Betrachtungsweise wird dem Wesen von Religion nicht gerecht.

Wenn wir mit D. Stoodt, K.-W. Dahm u.a. Religion als „individuelle, emotional besetzte Bindung“ an ein Wertesystem definieren, so ist eben dies wichtig, daß die emotionale Besetzung, das „unbedingte Betroffensein“ im Sinn P. Tillichs zum Wesen der Sache gehört. Die Distanz dient der neutralisierten Religion, die sich nach Stoodt um die Wirkung ihrer selbst bringt (in der Bildsprache des NT heißt es, daß das Salz dumm wird). Bekenntnishaftigkeit ist das Eigentümliche des Religionsunterrichtes; ohne sie zerfällt er in Geschichte, Sozialkunde, Literaturunterricht.

Die Neutralisierungstendenz entstand verständlicherweise aus der Überinterpretation des missionarischen Auftrags, wie er in der Evangelischen Unterweisung propagiert worden war. Nicht darum geht es heute (ich mag als Erzieher wünschen, daß meine Schüler das übernehmen, was für meine eigene Existenz grundlegend ist); Ziel ist vielmehr, mit dem modernen Schlagwort, die „religiöse Kompetenz“ als die Fähigkeit, das Leben und die Welt verantwortlich und verantwortbar und für sich selbst verbindlich zu deuten. Nach dem Prinzip des Sozialen Lernens ist das aber nur im Kontext anderer verbindlicher Deutungen möglich. Der Schüler muß Engagement erleben, um sich zu eigenem Engagement herausfordern zu lassen.

Religion als Ergriffensein von dem, was mich unbedingt angeht

Der zweite Versuch, sich den gegebenen Bedingungen anzupassen, besteht in der Ausweitung des Religionsbegriffs, dahingehend, daß jeder einzelne sich betroffen fühlen soll: Religion als „Ergriffensein von dem, was mich unbedingt angeht“ macht eine Dispensierung davon unmöglich (es sei in diesem Zusammenhang dahingestellt, in wieweit die Tillich-Rezeption durch die Religionspädagogik dessen Intentionen tatsächlich entspricht).

Es ist aber nicht nur eine unlautere Unterstellung, sondern auch didaktisch uninteressant, die Such- und Fragehaltung des Menschen generell für den Religionsunterricht zu beanspruchen; denn „Religion“ kommt in dieser Abstraktheit nicht vor. Religion lebt vielmehr nur in jeweils konkreten sozio-kulturellen Gebilden. Das Dilemma entsteht gerade aus diesem doppelten Anspruch. Religionsunterricht muß nicht nur so allgemein begründet werden, daß jeder sich prinzipiell angesprochen fühlen kann, sondern zugleich auch so konkret, daß sein Inhalt anschaulich vermittelbar wird und dem Postulat der Erfahrbarkeit entspricht.

Wir werden dieser Dialektik dann gerecht, wenn wir, gewissermaßen als Hilfskonstruktion, eine begriffliche Unterscheidung einführen: Religiosität als die Suchhaltung des Menschen, das Gezwungensein zum Transzendieren — Religion als spezifisches, sozio-kulturell vermitteltes Antwortsystem auf die menschlichen Grundfragen, sofern weltimmanente Deutungsversuche damit überschritten werden. Das Spezifikum des christlichen Glaubens besteht darin, daß alle Aussagen darin auf Jesus Christus als das Zentralsymbol bezogen sind — wobei das Symbol des Kreuzes seine eigene Aufhebung impliziert und damit den christlichen Glauben mit anderen Religionen kommunikationsfähig macht.

Nun ist nicht zu übersehen, daß das Christentum als eine der Wurzeln unserer Kultur seine „Spurenelemente“ hinterlassen hat auch dort, wo das heute nicht mehr unbedingt bewußt ist. Das Kind ist, ebenso wie der Lehrer, durch seine individuelle Sozialisationsgeschichte in die Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens einbezogen. Lehrer, Schüler und Stoff sind so in einem gemeinsamen prozessualen Zusammenhang verwoben.

Jeder ist also ansprechbar für die religiöse Problematik, aufgrund des allgemeinanthropologischen Elements von Religiosität, nicht jeder allerdings ist gleichermaßen behaftbar, aufgrund des spezifisch geschichtlichen Elements von Religion. Das didaktische Prinzip des Exemplarischen ermöglicht aber auf der Basis des allgemein-anthropologischen Faktors, daß

das christliche Bekenntnis zum Paradigma für religiöse Kompetenz wird, auch da, wo es nicht geteilt wird. Religionsunterricht ist dann Unterricht über das Wesen des Menschen als eines Fragenden und Suchenden (anthropologischer Grundzusammenhang), Unterricht über die Funktion der Religionen und Weltanschauungen (soziologischer Zusammenhang), Unterricht über die Wahrheitsfrage der Religionen und Weltanschauungen (ideologiekritischer Zusammenhang) und schließlich Unterricht in Religion, im exemplarischen Sinn (geschichtlich-theologischer Zusammenhang). Gerade im Umgang mit Andersgläubigen ist der Unterschied zwischen Toleranz und Indifferenz deutlicher zu beachten, als das in der Praxis oft geschieht: Nicht durch Indifferenz, wohl aber durch eine die Überzeugung des anderen tolerierende Selbstdarstellung des eigenen Glaubens vermag ich auch dem anderen zu einer bewußteren Form seines eigenen Glaubens zu verhelfen.

Rückzug auf das Humanum?

Ein dritter, weit verbreiteter Versuch besteht darin, sich auf das Humanum zurückzuziehen, was der Christ mit allen Humanisten gemeinsam hat. Es ist durchaus verständlich, wenn Religionslehrer auf der Suche nach Anerkennung bei den Schülern, bei Eltern und Kollegen den christlichen Glauben vor allem im Sinn der Nächstenliebe bzw. der Mitmenschlichkeit auslegen. Viele Curricula und Unterrichtsmodelle vermögen allerdings auf dieser Basis den Unterschied zwischen Religionspädagogik und Sozialpädagogik kaum mehr deutlich zu machen. Nun ist durchaus richtig, daß nach dem Doppelgebot der Liebe das eine Standbein des christlichen Glaubens die Liebe ist, aber eben nur das eine — wozu ist das andere nötig? Ist es aber nicht doch nur mythologischer Ballast, auf das Symbolsystem von Gott und Teufel, Himmel und Hölle zurückzugreifen?

Nein; vielmehr ist jedes Handlungssystem zurückbezogen auf ein Symbolsystem, das das Handeln begründet, motiviert und kritisiert. Ich darf es an einem Beispiel erläutern:

Eine gerade im sozialpädagogischen Kontext viel strapazierte biblische Geschichte

ist die vom barmherzigen Samariter. Nun ist für den in Lebensgefahr Befindlichen tatsächlich allein der Akt der Hilfe wichtig, nicht die Person und nicht das Motiv. Dem konkret Notleidenden ist es gleichgültig, ob ihm ein Israeli oder Palästinenser, ein Christ, Marxist oder wer immer hilft — wichtig allein ist, daß ihm geholfen wird. Denken wir uns die Geschichte aber fortgesetzt, so wird dann doch mit einem Mal das Motiv wichtig: Hilft einer aus reiner Selbstlosigkeit? Aus Sympathie? Weil er sich den anderen verpflichten will? Weil er ihn braucht? Der humanitäre Akt selbst bleibt für die unterschiedlichsten Deutungen und Konsequenzen offen. Sozialistische Gesellschaften haben in der Regel ein hochentwickeltes Sozialwesen; aber das andere Menschenbild, das ihnen zugrunde liegt, läßt die Humanität an anderen Stellen in Inhumanität umschlagen. So gibt es etwa zwischen Christen und Marxisten punktuelle Kooperationsmöglichkeiten, wie die Prager Friedenskonferenz bewiesen hat. Sobald aber die ideologischen Hintergründe und die daraus erwachsenden Konsequenzen (z. B. die Zweck-Mittel-Relation, die Frage nach der Bestimmung des Menschen usw.) zur Diskussion stehen, stoßen diese Möglichkeiten an ihre Grenzen.

Je näher die Symbolsysteme sich stehen, desto größer sind die Kooperationsmöglichkeiten. So ist der abendländische Humanismus zu einem guten Teil dem biblischen Denken entwachsen und ihm daher auch unter Verzicht auf das biblische Symbolsystem innerlich verwandt. Wo allerdings das Bezugssystem wegfällt, tritt die Gefahr der Depravierung auf. Man denke etwa an den Zusammenhang von Emanzipation/Freiheit — Aufklärung — biblischem Freiheitsdenken; aber unter Verzicht auf das biblische Woher und Woraufhin wird Emanzipation zum Streß, wird Freiheit zum Gesetz und damit ins Inhumane pervertiert. Die Wertediskussion innerhalb unserer Gesellschaft macht deutlich, daß im Namen der gleichen Begriffe wie Gerechtigkeit oder Frieden schließlich gegensätzliche Praktiken mit konträren Zielvorstellungen erscheinen können. *Das Symbolsystem des christlichen Glaubens ist wichtig zur Motivation, zur Begründung und zur Kritik christlichen Handelns.* Wenn Luther die Bibel ins

Deutsche übersetzte, wenn er den Katechismus verbreitete, damit der Laie die Kenntnis und Möglichkeit gewinne, „Lehre zu urteilen“, so gehört es heute gerade zur Mündigkeit des Menschen, daß er nicht nur die Fähigkeit sozialen Handelns erwirbt, sondern auch die Fähigkeit, das Handeln auf seine Hintergründe hin beurteilen zu können.

Dabei haben wir nicht überheblich die Ethik anderer Weltanschauungen zu kritisieren; auch das Christentum hat in der Geschichte seiner Praxis genügend dunkle Stellen. Aber wir haben die Chance und Pflicht, im Reden von Gott und Christus und von der Geschichte Gottes mit den Menschen das Christliche Worumwillen und Woraufhin unseres sozialen Handelns darzustellen und die Schüler in diesem Sinn kritikfähig zu machen, zu sensibilisieren und zu motivieren.

Der Religionslehrer als „der signifikant Andere“ — und doch solidarisch

Und der Religionslehrer, wird er mit alledem nicht überfordert? H. Ulonska schrieb in einem Aufsatz im „Evangelischen Erzieher“ von 1977, der Religionslehrer empfinde es als Last, „als gläubender und überzeugter Christ vor seine Schüler treten zu müssen. Viele Religionslehrer haben das Fach abgewählt, weil sie diesem Anspruch meinten nicht mehr nachkommen zu können“.

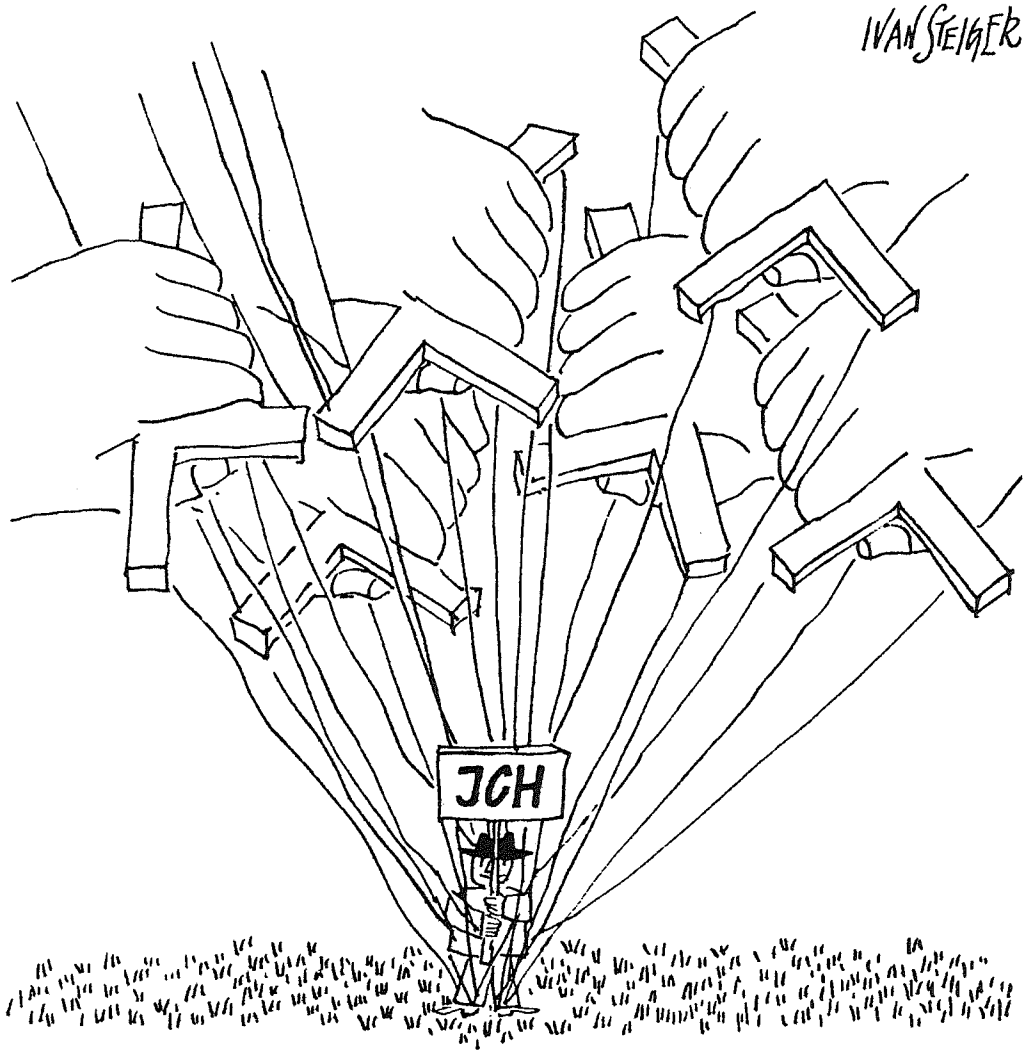
Ich greife auf das zu Anfang Gesagte zurück: Es trifft allerdings zu, daß Religionunterricht nicht aus einer inneren Distanz und indifferenten Haltung heraus zu erteilen ist. Nun ist heute allgemein anerkannt, daß die „Kommunikationsebene“ für jegliche Sachvermittlung grundlegend wichtig ist. Umso mehr gilt es für den Re-

ligionsunterricht, daß der Lehrer sich persönlich einbringen muß. So aber, wie in dem Zitat vom „gläubenden und überzeugten Christen“ die Rede ist, erscheint der Glaube als etwas quasi Abgelöstes, Selbständiges, mehr oder weniger Vollkommenes, das den Schüler in der Begegnung eher entmutigt als motiviert. Jeglicher Perfektionismus aber ist dem christlichen Glauben fremd. Vielmehr hat der Religionslehrer als Orientierungshilfe sich in der Solidarität mit dem Schüler einzubringen als ein Mensch, der selbst im Pluralismus unserer Zeit um seinen Standpunkt ringt. Daß gerade für derartige grundlegend orientierende Lernprozesse die Bezugsperson eine unabdingbare Rolle spielt, ist heute allgemein bekannt. Im Rahmen der sekundären Sozialisation gilt der Religionslehrer als der „signifikant Andere“, an dem der Schüler sich weithin orientiert, wenn er sich von den Elternbildern ablöst.

Wenn man T. Mosers „Gottesvergiftung“ liest, fragt man sich, wie es denn möglich sei, daß ein junger Mensch keinem einzigen „signifikant Anderen“ begegnet ist, der ihm ein Gegenbild gegen die familiäre Früherfahrung hätte vermitteln können. Es ist die große Chance des Religionslehrers, hier wirklich erziehen zu können. Auch das Erzieherische wird heute wieder entdeckt. Man spricht vom „Mut zur Erziehung“ — ich meine das nicht im Sinn der vor einiger Zeit veröffentlichten Thesen gleichen Titels, die ebenso wie ihre Gegenthesen nicht ohne Diskussion hingenommen werden können. Ich möchte von Mut zur Erziehung sprechen als Mut zum Menschsein in der Schule, im Unterricht, Mut zum Christsein mit allen Stärken und Schwächen, wobei dann vielleicht nach der Logik des Paulus gerade die Schwäche des Religionslehrers seine Stärke ist.

Glauben lernen — kann man das?

Einstiegsüberlegungen und Referat zum Thema anlässlich der
Religionspädagogischen Konferenz der EKHN im RPZ Schönberg



aus: Lieder, Bilder, Szenen im RU, Bd. 8: Karikaturen für 7. — 10. Schuljahr. Ausgewählt
und didaktisch kommentiert von Horst Klaus Berg, Calwer Stuttgart / Kösel München,
1978.

Situationen — Probleme — Fragen

erarbeitet vom Dozentenkollegium des
Religionspädagogischen Studienzentrums
als Einstieg in das Gespräch zum Thema

Bevor ich die folgenden Punkte lese, halte ich inne und denke nach:

Was hat sich in meiner Vorstellung vom „Glauben lernen“ verändert, seitdem wir gewohnt sind, humanwissenschaftliche Fragestellungen und Erkenntnisse in unsere Überlegungen einbeziehen?

Welchen Einfluß hat die neue Denkweise unserer Zeit auf meine Rolle als Erzieher (in der Familie/Schule/Kirchengemeinde usw.) gehabt?

Welche Auswirkungen auf die religiöse Entwicklung heute heranwachsender Menschen vermag ich zu erkennen?

Fragenkreis 1

- Vermag das Evangelium etwas bei einem Menschen, der nie Liebe erfahren hat?
- Der glaubende Mensch — wirklich eine neue Kreatur?
- Kann ich aus meiner Haut heraus?
- Hilft mir das Evangelium aus meiner Haut heraus?

Die Psychologie hebt die Bedeutung frühkindlicher Prägungen für die gesamte Lebensgeschichte des Menschen hervor; die frühe Kindheit hält also nicht nur die Chance der Entwicklung bereit, sondern determiniert auch zugleich schicksalhaft.

In Bibel und christlicher Überlieferung wird der Glaube als eine den Menschen verwandelnde Kraft verstanden (Befreiung, Metanoia, Wiedergeburt). Die Einsicht in die Begrenztheit möglicher Entwicklung und die Annahme umfassender Erneuerung und Verwandlung scheinen miteinander im Widerspruch zu stehen.

Ist er aufzulösen? Wenn ja, wie?

Fragenkreis 2:

- Sich von Vater und Mutter lösen müssen — gilt das auch für das Erwachsenwerden im Glauben?
- Wieviel darf ich über Bord werfen?

Was können wir heute — auf Grund psychologischer Annahmen und/oder Forschungen — wissen über die Entwicklung religiöser Vorstellungen beim Kind und beim Erwachsenen?

Wie stellt sich insbesondere der Zusammenhang von Elternerfahrung und Gottesbild dar? Die biblischen Autoren sprechen von ihrer Gottese Erfahrung unter Verwendung väterlicher und mütterlicher Symbole.

Wollen wir es als Infantilismus bezeichnen, wenn Christen ihren Glauben an den „Vater/Gott“ bekennen, oder bildet dies eine Form notwendiger, wohltuender und entlastender Regression? Welche Konsequenz hat unsere Antwort für die religiöse Erziehung und für die Didaktik des Religionsunterrichts?

Fragenkreis 3:

- Jeder Theologe muß durch den „Feuerbach“ (Theologischer Volksmund)
- Guter Vater — guter Gott bzw. schlechter Vater — böser Gott

Viele Menschen wachsen in belastenden Vater- und Mutterbeziehungen auf; die Auseinandersetzung mit Vater und Mutter wird dann gewissermaßen zum Leitfaden der gesamten Persönlichkeitsentwicklung und kann bis ins hohe Alter hinein andauern.

Eine schmerzhaft Distanzierung von Religion und Glauben kann damit verbunden sein.

Soll religiöse Erziehung zu einem „erwachsenen“ Glauben ermutigen, der von Gott nicht mehr unter Verwendung der Symbole „Vater — Sohn — Kind“ spricht?

Fragenkreis 4:

- Der Weg ist das Ziel!
- Nachfolge als Selbstverwirklichung
- Bei sich selbst ankommen — reicht das?

Die Psychologie bezeichnet das „Selbst“, die „Identität“ o. ä. als das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung; vielfach weigert sie sich, dieses Ziel inhaltlich genauer zu umschreiben; der Weg zu jenem Ziel gilt als prinzipiell unabgeschlossen. Ja häufig gilt: der Weg ist das Ziel!

Gegenwärtige Religionspädagogik hat sich jenen Sprachgebrauch weithin zu eigen gemacht. Bedeutet „Glauben lernen“ eine Spielart des „Weges zum Selbst“ oder ist es etwas ganz anderes und diesem letztlich nicht vergleichbar?

Fragenkreis 5:

- Leben ist stärker als Lehre
- Unsere Scheu vor der Praxis pietatis — ist sie begrifflich oder widersinnig?

Viele wichtige Lernerfahrungen beruhen auf Imitation; häufig stellen sie sich unbewußt ein; und vielleicht sind die außerschulischen Lernprozesse wichtiger als die schulischen.

Inwiefern gilt dies auch für das religiöse Lernen?

Aus welchem Grund hat man in neuerer Zeit das Imitationslernen im Bereich religiöser Erziehung abgewertet, verurteilt und (sofern das überhaupt möglich ist) vermieden?

Fragenkreis 6:

- Religiöse Praxis in der Schule oder primär Nachdenken über Religion?
- Dauerreflexion contra (kommunitären) Gemeinschaftsleben in der Schule

Deutsche Religionspädagogen halten es für wichtig, religiöse Tradition nicht nur durch nachahmenden Vollzug zu überliefern, sondern sie auch bewußt zu machen, zu reflektieren und gegebenenfalls hinter uns zurückzulassen. Viele Religionsgemeinschaften — in fast allen Weltreligionen — kennen dieses Problem nicht oder stellen sich ihm weniger als wir.

Folgen sie anderen lerntheoretischen Erkenntnissen bzw. Erfahrungen oder haben wir das „Glauben lernen“ allzu einseitig und radikal pädagogisiert?

Welchen Stellenwert kann die unterrichtliche Vermittlung von Glaubensinhalten für die Glaubenserfahrung haben?

Wir beobachten, wie manche Pfarrer im Konfirmandenunterricht starkes Gewicht auf (traditionelle) Lerninhalte legen — mit der Begründung, nur auf Grund derartiger Lernerfahrungen werde der Mensch

zum Handeln im Sinne der „Ideologie“ befähigt.

Handelt es sich hier um ein lernpsychologisches „Naturgesetz“? Falls ja, wollen wir ihm folgen?

Abschließende Überlegungen

Wir können heute — u. a. dank humanwissenschaftlicher Forschungen — mehr über Religion „wissen“ als frühere Generationen. Im gleichen Maß ist für den Erzieher die Schwierigkeit gewachsen, die Vielfalt möglicher Information über Religion zu ordnen, zu gewichten, zu bewerten und auszuwählen.

Glauben lernen schließt ein Informiertwerden ein, trägt aber wohl noch stärker den Charakter von Sinnerfahrung, Ermütigung, erlebnismäßiger Klärung. Wie können die kognitive und die emotionale Dimension des Lernens zum Zuge kommen, ohne sich gegenseitig zu beeinträchtigen?

Wie kommt es, daß auch in heutiger religiöser Erziehung das „Wissen“ häufig als ein Feind des „Glaubens“ empfunden wird und umgekehrt?

Das „Glauben lernen“ schließt die Stellungnahme zu Normenkonflikten ein. Wie erleben Erzieher und junge Menschen diesen Konflikt? Wie sollen sie ihn lösen?

Folgende drei Situationen als Beispiel:

- Als Fachlehrer für Religion und Gesellschaftslehre kann ich nicht dem Ideal der Gewaltfreiheit das Wort reden und zugleich Aktionen der Gewalt positiv würdigen, obwohl beide Positionen in beiden Fachdidakten bzw. -wissenschaften Unterstützung finden.
- Zugunsten der Kernenergie sprechen mancherlei wissenschaftliche Argumente, denen ich indessen „vom Glauben aus“ widersprechen möchte.
- Der Leistungsmessung und Notengebung kommt gegenwärtig im Schulalltag ein großes Gewicht zu; Organisationsform und Inhalt des Religionsunterrichtes haben in dieser Lage kaum noch eine Chance, als ein auch nur bescheidenes Korrektiv wirksam zu werden.

Glauben lernen — kann man das?

Walter Neidhardt

Daß der Weg des Menschen zum Glauben etwas mit Lernen zu tun hat, wird niemand bestreiten.

Auch die biblische Tradition bejaht das. Im Frühjudentum war das Lernen der Thora ein wichtiger Teil des geistlichen und des geistigen Lebens. In den Sprüchen der Väter heißt es: „Sitzen zwei zusammen und studieren die Thora, dann ist die Herrlichkeit Gottes bei ihnen.“

Der Synagogengottesdienst ist neben allem anderen eine Lehrveranstaltung für Erwachsene. Ein Rabbi fragt, was tut Gott während des Viertels an jedem Tag? Antwort: Er sitzt und unterrichtet die Schulkinder, die so früh gestorben sind, daß sie mit dem Lernen der Thora nicht weitergekommen sind. Vermutlich wird niemand von uns von sich aus auf die Idee einer solchen Freizeitbeschäftigung Gottes kommen. Religiöses Lernen hat bei uns offenbar einen geringeren Stellenwert.

Das frühe Christentum schätzte das Lernen so hoch ein wie das damalige Judentum. Lehrer, Rabbi, Rabuni ist die häufigste Anrede Jesu bei den Jüngern und beim Volk. Im Ganzen 66 mal. Lehren ist die geläufige Umschreibung dessen, was Jesus tut, 42 mal. Viel häufiger als alles andere verkündigen usw. Die hohe Einschätzung des Lehrens und des Lernens kommt am Ende des Matthäus-Evangeliums im Missionsbefehl nochmals sehr klassisch zum Ausdruck, in der Sprache der Rabbinen wäre dieser Satz so zu umschreiben: „Seit ihnen Lehrer und helfst ihnen, den Gehorsam zu lernen gegenüber den Weisungen, die ihr von mir gelernt habt“.

Erst im hellenistischen Christentum trat die Bedeutung des Lernens vor dem Glauben zurück. Ist aufgrund der frühchristlichen Texte also die Titelfrage zu bejahen: Ist Glaube lernbar und damit auch lehrbar? Dagegen spricht die Auffassung, die auf Paulus zurückgeht. Nach dieser Auffassung ist der Glaube ein Werk Gottes, der Tote aufweckt, des Geistes, der in uns

wirkt, ohne daß wir etwas dazu tun (Vgl. auch die Katechismusformel „nicht aus eigener Vernunft noch Kraft, sondern der Heilige Geist hat mich berufen und erleuchtet.“).

Glaube entsteht aus dem Wort Gottes, und wie das Wort beim Hörer wirkt, hängt nicht vom Willen und von der Kunst des Verkünders und nicht von der Lernfähigkeit des Hörers ab. Das ist die andere Auffassung.

Ist Glaube lernbar? Was sagt dazu die Erfahrung des Lehrers? Ein didaktisch fähiger Lehrer kann vermutlich jedem durchschnittlich intelligenten Schüler die Regeln der Dreisatzrechnung beibringen. Eine Aufgabe mit der Denkfigur des Dreisatzes zu lösen, ist lernbar und lehrbar, aber kann der Religionslehrer mit derselben didaktischen Kompetenz auf seinem Gebiet jedem durchschnittlich aufmerksamen Schüler zu einem lebendigen Glauben verhelfen?

Sind tägliches Gebetsverhalten und regelmäßige Teilnahme am Gottesdienst durch geeignete Maßnahmen *konditionierbar*? Das bezweifeln wir aufgrund unserer Erfahrungen. Da denken wir an all die Fälle, an denen wir an die Grenze von Lernfähigkeit und Lernmöglichkeit gelangen. Aber Gegeneinwand: Vielleicht beziehen sich diese Zweifel ja nur auf den Ausschnitt Religionsunterricht an der Schule? Vielleicht zeigt unsere Erfahrung ja nur, daß Glaube nicht lernbar ist, weil bei uns religiöses Lernen sehr oft beschränkt ist auf die zwei Stunden schulischen Religionsunterrichts. Beobachtungen in religiösen Kulturen, in denen die Religion den ganzen Alltag durchdringt, Beobachtungen in den Subkulturen mit religiösen Gruppen, die den Charakter von totalen Institutionen haben, solche Beobachtungen zeigen, daß gläubig werden, daß die Übernahme einer religiösen Praxis, die Annahme von bestimmten Vorstellungen, ganz und gar Konditionierungsvorgänge sind.

Wieder ein Gegeneinwand: Sind sie denn nichts anderes als Konditionierungsvorgänge? Ist der Verweis auf den Heiligen Geist als den Geber des Glaubens nur unser Eingeständnis, daß das religiöse Lernen in unserer säkularisierten Kultur zu wenig intensiv stattfindet? Ist der Hinweis auf den Heiligen Geist nur eine metaphysische Umschreibung dessen, was wir Konditionierungsvorgänge nennen?

Das führt zur allgemeinen Frage: Wie verhalten sich der Glaube, von dem die Theologie als vom Werk Gottes spricht, zu dem Lernen, das wir Lehrer durch ein geschicktes Arrangement herbeiführen können? Diese Frage ist nur ein Teilaspekt des umfassenden Problems:

Wie verhält sich die theologische Lehre vom Menschen zu dem, was wir aufgrund der Sozialwissenschaften über den Menschen erkannt zu haben meinen?

Da scheint es zunächst nur *Antithesen* zu geben: Auf der einen Seite das Neue Testament, das die Wiedergeburt des Menschen durch Wasser und Geist oder das Sterben und Auferstehen in Christus lehrt, und auf der anderen Seite die humanwissenschaftliche Psychologie, die zwar nicht bestreitet, daß innere Wandlungen möglich sind, aber diese Wandlungen relativiert. Hier der Christ, der an die Gültigkeit der Zusage von Gottes Wort glaubt, auch wenn er davon in der Alltagswirklichkeit nichts wahrnimmt, er glaubt, ich bin eine neue Kreatur, und dort der Skeptiker, der alle seine Sätze über den Menschen der Überprüfung durch die Humanwissenschaften unterstellen will.

Das ist eine Antithese aus einer ganzen Reihe von Antithesen. Ich möchte noch einige erwähnen, die hinzugehören: hier die Kirche, die die totale Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit des Menschen lehrt, dort die Humanwissenschaften, welche die zerstörerischen Kräfte im Menschen anders erklären als mit Sünde. Etwa mit einer angeborenen aggressiven Tendenz, oder mit einer Anfälligkeit des Menschen für Störungen oder mit einer leichten Konditionierbarkeit für Aggressionen durch das Milieu. Andere Antithese: Hier der christliche Glaube an die Vergebung durch Gott, als einem Geschehen,

das den Menschen von außerhalb ergreift und verändert, dort die Psychologie, die meinen, dieser Vorgang könne mit dem Satz umschrieben werden: Der Mensch nimmt sich selber mit seinen Schwächen und Fehlern an. Immanenter Vorgang. Er liebt sich selbst, obwohl er erkannt hat, wie unvollkommen und unfähig für vieles er ist.

Wer entscheidet denn über die Deutungsmuster von Erfahrungen?

Sind das theologische, durch die Tradition vorgegebene Deutungsmuster oder sind das Deutungsmuster, die ich von Humanwissenschaften übernommen habe? Also leicht zugespitzt gefragt: Was erzähle ich denn für Geschichten, um gemeinsame Erfahrungen zu ermöglichen, erzähle ich Exodus oder Ödipus, erzähle ich vom Kreuz auf Golgatha und von der Auferstehung oder erzähle ich die marxistische Klassentheorie. Hier ein bestimmtes Christentum, das das Kindsein vor Gott als Ziel des Glaubensweges sieht, dort eine gewisse Psychologie, die ihr Leitbild mit den Begriffen Emanzipation, Ich-Findung umschreibt. Oder hier die Auffassung, die im Christentum weit verbreitet ist, daß Selbsthingabe, Selbstverleugnung totale Auslieferung an Christus oder Nachfolge das anzustrebende Ziel sei, dort die Meinung, daß jeder Mensch nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht der Selbstverwirklichung hat.

Sie erwarten, verehrte Zuhörer, von mir doch hoffentlich nicht, daß ich Ihnen zu all den gegensätzlichen Auffassungen, die ich jetzt skizziert habe, die Antworten gebe; daß ich ihnen jetzt sage, auf welcher Seite der Alternativen die Wahrheit ist. Sie erwarten von mir auch nicht, daß ich die lösende Synthese anbiete, in der das Wahrheitsmoment von These und Antithese wohl aufgehoben ist. Die Wahrheit in all diesen Fragen suche ich selbst wie viele von Ihnen. Ich kann Ihnen im besten Fall zeigen, wie ich mit den gegensätzlichen Auffassungen umgehe, wie ich also versuche, in diesem Spannungsfeld zu glauben und zu denken.

Sie wissen, daß in all diesen gegensätzlichen Fragen heute viele Extrempositionen vertreten werden, und zwar auf beiden Seiten, mit sehr harten Argumenten.

Hier also die konsequent Gläubigen, die behaupten, daß die Humanwissenschaften über den wahren Menschen nichts wissen. Für sie wird der wahre Mensch nur in dem erkannt, was Gott über ihn in der Bibel lehrt. Und dort die anderen, die sich gern als die Kritischen bezeichnen, die meinen, daß in jeder Streitfrage grundsätzlich die Humanwissenschaften besser über den Menschen Bescheid wissen als Bibel und Kirchenlehre, denn Bibel und Kirchenlehre seien noch der Metaphysik und dem Aberglauben verhaftet, und davon müßten wir, so sagen die anderen, durch kritisches, wissenschaftliches Denken befreit werden.

Ich möchte nun, um einen Schritt weiterzukommen, mit einer These anfangen.

Alle die verschiedenen Positionen, sowohl die extremen Positionen wie auch die Zwischenpositionen, alle diese Positionen sind immer auch biographisch bedingt.

Wir antworten auf die herausfordernden Fragen nach dem Menschen entweder so oder so, je nach unseren individuellen Erfahrungen mit Menschen. Mit Menschen, die für uns bedeutsam wurden, mit Gruppen, in denen wir daheim waren, auch mit Menschen, die uns durch ihre Probleme zu schaffen gemacht haben. Wir suchen unsere Positionen hier und dort, je nachdem, wie wir unsere Alltagsprobleme verkraften bzw. verarbeiten, je nachdem welche Rolle dabei diese oder jene Humanwissenschaft spielt oder gespielt hat oder eben nicht spielt. Wer in einer der psychologischen Schulen gelernt hat, menschliche Phänomene nach einem bestimmten Paradigma zu ordnen, der hat einfach eine andere Position als einer, der diese psychologische Denkweise nur oberflächlich kennt. Auch die Auffassung, die ich vor Ihnen vertrete, ist in gleicher Weise subjektiv, auch durch meine eigene Biographie bedingt.

Wenn diese These stimmt, dann werden dadurch alle Gegensätze gemildert und relativiert. Es stehen sich dann nicht mehr absolute Aussagen über die Wahrheit gegenüber, es kann dann nicht nur die eine wahr und die andere eine Lüge sein, sondern es streiten miteinander Menschen, die je wieder ihre eigene Geschichte und darum je ein anderes Wahrheitsverständ-

nis haben. Die Differenzen zwischen ihren Auffassungen haben dann möglicherweise weniger mit den Wahrheitsfragen und mehr mit den unterschiedlichen menschlichen Bedürfnissen und ihren Befriedigungen zu tun.

Nun mache ich aber darauf aufmerksam, daß diese These selbst schon auf einer *Vorentscheidung über die Beziehung zwischen Theologie und Humanwissenschaft beruht*. Das habe ich nämlich nicht von den Theologen gelernt, sondern von Psychologen und Soziologen, daß Glaubensauffassungen und weltanschauliche Positionen durch subjektive Faktoren und durch ungeklärte Gruppenurteile bedingt sind. Wenn ich in der Psychologie an dieser Stelle den kleinen Finger gebe, dann schließe ich die Extremposition von vornherein aus, die theologische Extremposition, daß die Wahrheit über den Menschen ausschließlich in theologischen Erkenntnisquellen zu suchen sei.

Das trennt mich also von vornherein von den Vätern der Kirche. Da nehme ich auch den Verdacht der Ketzerei auf mich. Darüber muß ich mir klar sein. Ich sage es also deutlich, ich nehme nicht an, daß ein Mensch durch Offenbarung, Kirchen- oder Bibellehre so erleuchtet wird, daß er je letzte abschließende, in Sätzen formulierbare Wahrheiten über Gott und den Menschen erkennen kann, Wahrheiten, die unabhängig sind von seinem subjektiven Erleben, von seinen Bedürfnissen, von der jeweils besonderen geschichtlichen Lage, in der er sich befindet.

Nun nehme ich aber — und jetzt lehne ich die andere Extremposition ab — ebenso wenig an, daß der Mensch durch wissenschaftliches Denken und ständiges kritisches Hinterfragen je zu gültigen Aussagen über den Menschen kommt. Denn auch das kritische Denken beginnt nicht beim Nullpunkt. Es geht immer von vorgegebenen und ungeklärten glaubensähnlichen Annahmen aus, oder es beginnt mit der Bestreitung dieser Grundannahme, und da bewegt es sich eben in den vorgegebenen Bahnen der Antithese. Darum kommt für mich die andere Extremposition ebenfalls nicht infrage. Ich stehe nicht prinzipiell auf seiten der Humanwissenschaften gegen die überlieferte

christliche Sicht. Ich rechne damit, daß in biblischen Auffassungen, die dem heutigen Denken widersprechen, immer ein Wahrheitselement verborgen sein kann. Ich suche dieses Wahrheitselement, denn es kann der gegenwärtigen Wissenschaft eben nicht zugänglich sein. Darum suche ich die Wahrheit in der Auseinandersetzung zwischen theologischen und humanwissenschaftlichen Erkenntnissen, in der In-Frage-Stellung von überlieferten christlichen Meinungen durch wissenschaftliche, besonders empirische Hypothesen und zugleich in der Überprüfung von humanwissenschaftlichen Auffassungen mit Hilfe theologischer Gesichtspunkte.

Warum kann ich die humanwissenschaftlichen Erkenntnisse nicht einfach links liegen lassen? Dazu noch einmal die spezielle Begründung aus meiner Biographie:

Humanwissenschaftliche Erkenntnisse sind für mich Schicksal, sie sind ein Stück meiner Lebensgeschichte. Ich kann nicht mehr hinter das zurück, was ich bei Freud, Levin, Erikson, Peter Berger und vielen anderen gelernt habe. Ihre Erkenntnisse sind für mich so selbstverständlich, daß ich sie im Alltag ständig benütze und gar nicht daran denke, woher ich sie habe. Ich kann mir meine Arbeit als Lehrer und meine Arbeit mit Gruppen ohne das Wissen und das Know-how aus den Humanwissenschaften nicht mehr vorstellen. Das selbe beobachte ich übrigens bei Theologen, die behaupten, daß sie ihr Menschenverständnis nur an der Bibel orientieren, auch sie verwenden beim Umgang mit Menschen und bei ihren Anweisungen für ein christliches Leben oft Einsichten, die nicht aus der Schrift und der Bekenntnis stammen, sondern die eindeutig durch verschiedene Kanäle aus einem psychologischen Laboratorium stammen.

Diese Art von Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnis beim Handeln erinnert mich an den

Ursprung vieler wissenschaftlicher Fragestellungen und Methoden.

Bei unserem Handeln orientieren wir uns laufend an dem Wissen, das wir durch Alltagserfahrungen gelernt haben. Nun wissen wir, daß die Alltagserfahrung be-

schränkt ist und durch zahlreiche Vorurteile verfälscht wird. Es besteht ein elementares Bedürfnis, das Wissen aus Alltagserfahrungen zu erweitern, zu korrigieren und zu vertiefen. Es ist das Bedürfnis nach Verbesserung von Handlungsanweisungen, das wiederum zum Grund von soundsovielen Wissenschaften geworden ist. Daraus entstanden z. B. Astronomie und Mathematik, nämlich aus dem Bedürfnis nach Verbesserungen von Handlungsanweisungen für die Schifffahrt. Die Medizin entstand aus dem Bedürfnis nach Verbesserung von Naturheilmethoden, und die Psychologie entstand nachweislich aus dem Bedürfnis, die Therapie bei hysterischen Patienten zu verbessern.

Die Technik ist dann ein Anwendungsgebiet bzw. -bereich der Wissenschaften, mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse werden im Bereich der Technik immer vollkommenerer Werkzeuge, Methoden, Maschinen und Apparate hergestellt, und diese machen eine immer vollkommenerer Beherrschung von Welt und Menschen möglich. Auf diese Vorteile der Technik möchten die meisten von uns nicht verzichten. Selbst im Bereich der Kontrolle und der Steuerung des menschlichen Verhaltens benutzen wir Technik beinahe unbedenklich. Wir richten unseren Tagesablauf nach der Uhr, wir vertrauen uns dem Verkehrsmittel an, in welchem Mensch und Maschine, Autofahrer, Lokführer oder Pilot und der von ihm gesteuerte Motor ein System bilden, und auch ganz bibelgläubige Christen benutzen Lerntechniken und leiten Gebet und Meditation mit Entspannungstechniken ein, von denen die Psalmisten gewiß noch nichts wußten.

Der naive Umgang mit Technik kann aber, wie wir wissen, plötzlich umschlagen. Plötzlich stoßen wir erschreckt auf die Frage,

ob wir durch die Technik die Welt und das Leben noch beherrschen oder ob die Technik uns beherrscht und wir nicht mit ihr das Leben zerstören.

An unserem Verhältnis zur Technik zeigt sich m. E. besonders kraß und anschaulich, was auch für unser Verhältnis zu den Humanwissenschaften gilt, wir brauchen deren Erkenntnisse fortwährend und kön-

nen das Leben mit seinen Problemen kaum noch bewältigen ohne sie. Aber wir müssen ständig auf der Hut sein, daß diese Erkenntnisse, mit denen wir unser Handeln eigentlich verbessern wollen, nicht wichtige menschliche Werte zerstört. Wie die Technik uns ein bequemes, angenehmes Leben ermöglicht, aber auch Lebensqualität vernichten kann, so können wir mit Hilfe von Einsichten aus den Humanwissenschaften eigene Konflikte bewältigen und zu einem menschlichen Zusammenleben kommen, aber es ist auch möglich, daß solche Einsichten die Herrschaft von Menschen über Menschen verstärkt, daß dadurch Lieblosigkeit und Ungerechtigkeit gefördert werden.

Und hier sehe ich die Aufgabe der theologischen Erkenntnisse im Spannungsfeld zwischen Theologie und Humanwissenschaften. Die Theologie muß auf solche Gefahren aufmerksam machen, sie muß sensibel bleiben, sie muß die Grenzen humanwissenschaftlicher Erkenntnisse aufdecken. Wie ich das meine, will ich an vier Merkmalen humanwissenschaftlicher Denkweise erläutern.

Ich wähle hier aus, ich kann nicht das ganze Problem in einem kurzen Referat behandeln. Diese vier Merkmale sind ihr Interesse für das Funktionieren, zweitens die Objektivierung, die für ihre Erkenntnisweise nötig ist, drittens die Aspekthaftigkeit ihrer Sicht und viertens die Beschäftigung mit dem Ist-Zustand, bei der unvermeidlich die Frage nach dem Soll-Zustand und die nach einem Kann-Zustand ausgeblendet werden. Einiges zu diesen vier Merkmalen:

1. Besonders die empirischen Humanwissenschaften wollen nicht das Wesen des Menschen erkennen, wie viele Philosophen und Theologen, sondern sie wollen kausale und interdependente Zusammenhänge im Innern des Individuums und im Miteinander von kleinen und großen Gruppen erforschen. Pointiert gesagt, sie wollen erklären, wie ein Mensch und wie menschliche Gruppen funktionieren. Das erkenntnisleitende Interesse ist herauszufinden, wie das Funktionieren sich berechnen und verbessern läßt, wie Funktionsstörungen zu beheben sind.

Das ist, wie ich schon vorher ausgeführt habe, der Grund für die Popularität einiger Humanwissenschaften, z. B. der Psychologie, man erhofft sich von ihr Hilfe bei der Bewältigung von Lebensproblemen. Wenn aber das Funktionieren und das verbesserte Funktionieren erkenntnisleitendes Interesse sind, ist damit eine Wertentscheidung getroffen. Das wird oft übersehen. Tendenziell wird dadurch nämlich das reibungslose Funktionieren, d. h. die totale Anpassung an das System, zum höchsten Lebensziel des Menschen, die schöne neue Welt von Huxley mit ihrem Aberglauben an das Machbare. Menschen, deren Störungen sich nicht beheben lassen, stehen in einer solchen Welt in Gefahr, unter den gut funktionierenden Rädern zermalmt zu werden.

Gegen diese Tendenz wehre ich mich als Theologe im Namen Jesu, der für die Armen, für die Ohnmächtigen, für die Funktionsschwachen, für die Funktionslosen Partei ergreift. Der Glaube an den Gott, der uns annimmt, wie wir sind, zeigt einen Wert des Menschen, der nicht in Funktion und Leistung auszudrücken ist. Darum stellen wir gegenüber den Lerntechniken und Therapiemethoden, welche die Humanwissenschaften zur Verfügung stellen, immer wieder die kritische Frage: Dienen sie dem wahren Interesse des Menschen, für den sie eingesetzt werden, oder entfaltet sich sein Menschsein vor Gott besser, wenn seine Störung nicht behoben, wenn sein Konflikt nicht beseitigt oder nicht zugedeckt wird?

2. Wenn die Humanwissenschaften den Menschen erforschen, müssen sie ihn zum Objekt des Erkennens machen.

Nur so können sie ihn besser, tiefer, mindestens besser verstehen, als es uns unsere angelernten Vorurteile vorschreiben. Anders auch, als wir es in unseren spontanen Urteilen tun. Diese sind durch Sympathie und Antipathie gefährdet. Die Objektivierung ist unerlässlich, weil nur so eine Grundbedingung wissenschaftlichen Denkens erfüllt ist, die intersubjektive Kontrollierbarkeit der Denkkakte und Methoden. Doch Objektivierung bedeutet immer Distanzierung. Die humanwissenschaftlichen Aussagen über den Menschen machen den Menschen zum Fall, zur Sa-

che, zur Lernmaschine, zum konditionierten Animal, sie blenden aus, daß das Individuum, das der Psychologe mit seinen Tests untersucht, immer noch etwas anderes ist, als was man über ihn von außen, als einem Objekt, feststellen kann. Der Psychologe selbst sollte dies, wenn er über sich nachdenkt, eigentlich wissen, daß er nie nur der Mensch ist, wie er in Lehrbüchern als Mensch beschrieben wird. Er ist immer auch das Subjekt, das selbst entscheidet, wie er sich als Mensch und Forscher verhält und der darum als Subjekt dafür verantwortlich ist. In der humanwissenschaftlichen Erkenntnis aber wird das Subjektsein der Erkennenden und das Erkante behandelt, wie wenn sie nicht vorhanden wären. Das kann, wie wir alle wissen, verheerende Folgen für die Mitmenschlichkeit des Forschens haben.

Die Objektivierung, die für eine wissenschaftliche Aussage nötig ist, ruft nach ihrer komplementären Ergänzung, also nach Fragestellungen und Aussagen, die das Subjektsein jedes Menschen einbeziehen, mein eigenes Subjektsein und das Subjektsein dessen, den ich erkenne. Einige Philosophen kennen dieses Problem und melden ihre Vorbehalte an gegen die totale Herrschaft der Objektivierung. Zusammen mit ihnen sind auch wir Theologen an dieser Stelle engagiert. Unser theologisches Denken entgeht zwar der Subjekt-Objekt-Spaltung ebenfalls nicht, eine theologische Lehre von Gott und dem Menschen arbeitet ebenfalls mit Objektivierung, aber als Theologe müssen wir hier ganz problembewußt sein, wir müssen wissen, daß der gedachte und der in den Lehrsätzen beschriebene Gott nicht gleichzusetzen ist mit dem wahren Gott, der Subjekt ist und Subjekt bleibt, nicht gleichzusetzen mit dem Ich-bin-der-ich-bin. Alle Objektivierungen seiner Person sind Gottesbilder, die verboten sind, sobald man sie mit der Inschrift versieht „So ist Gott“. Er beruft uns als einmalige, unverwechselbare Subjekte zu einer Gemeinschaft mit ihm, eine Gemeinschaft auf der Ich-Du-Ebene. Und diese Gemeinschaft stirbt, wenn wir von Gott nur noch in der dritten Person reden. Weil Gott uns als Subjekte zu der Gemeinschaft beruft, gilt das Bilderverbot auch für den Menschen. Das macht uns kritisch gegenüber

Humanwissenschaften, die meinen, in ihren Bildern den wahren und den wirklichen Menschen erfaßt zu haben.

3. Humanwissenschaft ist ein Sammelbegriff für zahlreiche Einzeldisziplinen, die je wieder mit ihren Methoden und Paradigmen den Menschen zu erfassen suchen.

Selbst die Psychologie ist bekanntlich keine einheitliche Wissenschaft. Sie zerfällt in verschiedene Schulen mit z. T. widersprüchlichen Auffassungen über den Menschen. Neben den Psychologen bemühen sich Soziologen, Ethnologen, Kulturanthropologen, Biologen, Paläontologen, Kybernetiker und andere um die Erfassung des Menschen. *Alle diese verschiedenen Disziplinen haben einen Aspekt des Menschen vor sich, je wieder einen anderen. Keine sieht den ganzen Menschen.* Einige Betrachtungsweisen verhalten sich zu einer anderen je komplementär, schließen dadurch die andere aus.

Die Aspekthaftigkeit wissenschaftlichen Erkennens ist für den Erkennenden schwer zu ertragen. Denn der Mensch fragt unablässig nach der ganzen Wahrheit. Und die Addition der verschiedenen Aspekte des Menschen und ihre komplementäre Zuordnung ergeben noch keine Ganzheit. Irgendwie hängen ja alle verschiedenen Aspekte miteinander zusammen. Aber eben dieses „Irgendwie“ ist das Rätsel, das die Humanwissenschaften mit ihren Methoden nicht lösen können. Das ist ärgerlich. Um das Ärgernis zu beseitigen, sind berühmte Humanwissenschaftler immer geneigt, aus dem von ihnen erforschten Teilaspekt eine Totaltheorie über den Menschen zu machen. Dabei verkürzen sie dann alle anderen Aspekte und verleugnen die Begrenztheit ihrer eigenen Erkenntnis. Auf diese Weise werden empirische Wissenschaftler zu Metaphysikern. Der Entdecker der Psychoanalyse wird zum Antireligionsstifter, der eine angebliche empirische Totalerklärung für die Entstehung der Religion vorlegt, und aus dem genialen Erforscher der frühen Kindheit und des Ehelebens der Graugänse wird ein Weltweiser, der als höchste Autorität über die sieben Totsünden des Menschen Bescheid weiß. Das Mißliche an diesen Totaltheorien ist, daß sie vorgeben,

Ergebnisse des wissenschaftlichen Denkens zu sein. In der Wahrheit beruhen sie aber auf vorwissenschaftlichen Grundannahmen der betreffenden Denker. Die Frage nach der ganzen Wahrheit über den Menschen ruft daher nach einer philosophischen und theologischen Anthropologie, die beide wieder etwas anderes aussagen über den ganzen Menschen. Aber sie deklarieren solche Aussagen klar entweder als philosophische Entwürfe, die so etwas wie Dichtung über den Menschen sind, oder als Folgerungen aus Glaubensentscheidungen und Glaubenserkenntnis.

4. Als empirische Forscher beschäftigen sich die Humanwissenschaftler mit dem Ist-Zustand.

Sie bringen Ordnung in die vielgestaltige Wirklichkeit des Menschen, indem sie einzelne Merkmale isolieren und sie zählen, also feststellen, wo und wie häufig sie vorkommen. So ergibt sich oft in Form einer Glockenkurve das Bild der durchschnittlichen Verteilung der Merkmale, des durchschnittlichen Verhaltens. Solche statistischen Erkenntnisse sind für die Begegnung mit der Wirklichkeit hilfreich, denn sie ermöglichen fundierte Wahrscheinlichkeitsurteile über das, was wir zu erwarten haben. *Doch weil der Empiriker sich auf die Erforschung des Ist-Zustands konzentriert, ist er geneigt, die Frage nach dem Soll-Zustand und die Frage nach einem anderen, möglichen Zustand, nämlich wie es sein könnte, gering zu schätzen.* Da wir Menschen aber unablässig danach fragen, wie es sein sollte, wie es sein könnte, hat die einseitige Beschäftigung mit dem Ist-Zustand unheilvolle Folgen. Er bietet sich dann nämlich als Ersatzantwort auf die vernachlässigten Fragen an. Das Normale wird zur Norm, das durchschnittliche Verhalten zum Gesetz, das alle verpflichtet, der Ist-Zustand bekommt die Würde einer göttlichen Ordnung.

Gegenüber dieser Tendenz haben Philosophen und Theologen dafür zu sorgen, daß die Frage: Was soll ich tun? und die Frage: Was kann ich hoffen? nicht verschüttet und verdrängt wird. Der Theologe hat nach den Normen zu fragen, die in der Verheißungsgeschichte Gottes aufleuchten. Er muß der Verklärung des Ist-

Zustand entgegenwirken, er hat die Hoffnung auf die Veränderung des Ist-Zustands wach zu halten.

Verehrte Zuhörer, aus dem, was ich jetzt anhand der vielen Merkmale über die Begrenztheit humanwissenschaftlicher Erkenntnisse ausgeführt habe, sehen Sie, warum ich bei den Streitfragen zwischen Theologie und Humanwissenschaften immer damit rechne, daß die Wahrheit in den Aussagen der christlichen Tradition zu finden ist.

Jede humanwissenschaftliche Disziplin sieht nur einen Teilaspekt, die religiöse Sprache benützt Symbole, um das Ganze auszudrücken, das Ganze von Mensch, Welt und Gott.

Die Bibel erzählt Geschichten und Gleichnisse von der ganzen Wahrheit, vom Grund und Ursprung des Ganzen, von der Befreiung und Erlösung des Ganzen durch Christus, vom Heilwerden des Ganzen im Geist. Symbole und Geschichten sind eine indirekte, hinweisende, andeutende Sprachform, denn die Frage nach der Ganzheit des Menschen übersteigt das objektivierende Erkennen; religiöse Symbole sind Symbole der Transzendenz, die Aussagenform selbst weist darauf hin, daß das Gemeinte jenseits unseres Erkenntnishorizonts liegt. Indem die Bibel vom Menschen mit Symbole der Transzendenz redet, ermöglicht sie, seinen Wert nicht nur in seinem Funktionieren zu sehen. Gewiß, sein Funktionieren ist eine gute Sache, auch der Christ ist dankbar, wenn er durch humanwissenschaftliche Methoden lernt, Schwierigkeiten im Zusammenleben als Störungen zu erkennen und zu beheben.

Wenn durch solche Methoden Kranke gesund, wenn Mühselige und Beladene erquickt werden, wenn Streitende lernen, Frieden zu schließen, dann sind das für mich Gottesgaben, die uns durch die Vermittlung humanwissenschaftlicher Erkenntnisse zugute kommen. Doch der Mensch ist nicht nur Mensch, wenn er gut funktioniert. Die Bibel redet von ihm in Symbolen der Transzendenz, sie sagt z. B.: Wir sind durch die Auferstehung Christi zum ewigen Leben berufen, und das bedeutet für mich, der Mensch ist auch im Nicht-mehr-funktionieren, im Scheitern,

im Sterben der von Gott geliebte Partner. Der Leidende, der Schwerstbehinderte, der vom Tod gezeichnete wird, indem ich Symbole der Transzendenz auch für ihn anwende, zum Aufruf für mich, auf die Überwindung des Elends zu hoffen, auf den Tag zu warten, an dem der liebende Gott alles in allem sein wird, — wiederum eine Ganzheitsaussage.

Mit Symbolen der Transzendenz umschreibe ich ferner meine *Vorstellungen von einem Kann-Zustand*. Das Bild vom neuen Jerusalem, die Gleichnisse vom Reiche Gottes, der Weinbergbesitzer, der allen denselben Lohn bezahlt, das sind solche biblischen Gegenbilder zum Ist-Zustand, den die Humanwissenschaftler immer präziser zu erfassen suchen. Es ist gut, den Ist-Zustand zu erkennen. Es ist auch nötig, Utopien von möglichen Verbesserungen des Ist-Zustands vor Augen zu haben. Wir brauchen beides, um an der Veränderung zu arbeiten, das Verständnis für die Wirklichkeit mit den in ihr vorhandenen stabilisierenden und mobilisierenden Kräften und die Vision eines Idealzustands, in welchem die menschlichen Werte besser als jetzt verwirklicht sind.

Die Humanwissenschaften objektivieren den Gegenstand ihres Erkennens, die Theologie redet ebenfalls objektivierend von Gott und vom Menschen, aber sie ist sich bewußt, daß die *Subjekt-Objekt-Spaltung* nicht die ganze Wahrheit ist. *Im theoretischen Denken, das intersubjektiv kontrollierbar sein muß, ist die Überwindung dieser Spaltung nicht möglich. Wohl aber in der religiösen Praxis*, im Gebet, in welchem der Beter sich selbst als Subjekt in die Symbole der Transzendenz einbezieht.

In der Meditation, in der er sich wortlos dem Transzendentalen öffnet, und in mystischen Erlebnissen, in denen er sich mit ihm vereinigt. „Wenn ich nur dich habe, frage ich nicht nach Himmel und Erde. Von dir und durch dich und zu dir sind alle Dinge. Dir sei Ehre in Ewigkeit“. Wenn ich solche Bibelworte nicht in einem Referat zitiere, sondern sie als Beter vor Gott spreche, dann ist die Subjekt-Objekt-Spaltung zwischen ihm und mir zwar noch nicht aufgehoben, aber doch irgendwie überbrückt. Die Praxis des Gebets und die Meditation sind also Aktivitäten, die sich

grundsätzlich von dem unterscheiden, was Humanwissenschaften leisten, und was wir tun, wenn wir ihre Techniken anwenden.

Für alle Schulfächer, mit Ausnahme der musischen, gilt das Prinzip der Objektivierung. Soll dieses auch das höchste Gebot für den Religionsunterricht sein? Wenn der Staat an seiner Schule in jeder Klasse den Rahmen bietet, um das Religiöse zur Sprache zu bringen, soll dies dann in der Weise des objektivierenden Redens über Gott, über Religion geschehen, oder auch so, daß Schüler und Lehrer versuchen, Symbole der Transzendenz für sich selbst betend und meditierend zu gebrauchen?

Die Erforschung der religiösen Sozialisation zeigt, daß der christliche Glaube meistens nicht durch die theologische Reflexion gelernt wird, sondern durch Identifikation mit glaubenden Menschen und durch Schritte der eigenen Glaubenspraxis in Gruppen.

Die Theologische Klärung des eigenen Glaubens erfolgt dann jeweils hintendrei. Ich weiß, es gibt auch schwerwiegende Gründe gegen die Einführung der religiösen Praxis im Rahmen des Religionsunterrichts an einer säkularisierten Schule. Darum handelt es sich hier um eine offene Frage, mit der wir noch lange nicht fertig sind.

Ich komme zum Schluß. **Kann man Glauben lernen?** Ich antworte zuerst mit einem Ja und dann mit einem Nein. Ja, viele Gesetzmäßigkeiten der religiösen Sozialisation sind bekannt, ebenso auch wie die Grenzen der Lernbarkeit, evtl. begründet in einem erdmäßigen Defizit von religiöser Ansprechbarkeit, sicher auch begründet durch defizitäre Faktoren im religiösen Milieu.

Ich kann also sagen, der Glaube ist unter diesen und diesen Bedingungen lernbar, und unter diesen und diesen Bedingungen nicht lernbar, aber das ist dann ein empirischer Satz und kein theologischer Satz. Der Glaube ist lernbar, sofern der Glaube im Ablauf des seelischen Lebens eine bestimmte Funktion hat, etwa die Funktion, bei der Angstbewältigung zu helfen oder Schuldgefühle zu überwinden. In diesem Bereich ist Glaube lernbar. Glaube ist

lernbar, sofern Glaube etwas mit dem Faßbaren, mit dem Objektivierbaren zu tun hat, also mit Gläubigkeit, mit Religiosität, mit Glaubensvorstellungen. Glaube ist lernbar, sofern ich also den glaubenden Menschen wie ein Objekt betrachte, ein Objekt für meine didaktische Kompetenz.

Glaube ist aber nicht lernbar, wenn ich damit den ganzen Menschen erfaßt zu haben meine. Ich habe nur einen Aspekt von ihm erfaßt, aber nicht ihn selbst, wenn ich von seiner Religiosität oder seinen religiösen Vorstellungen rede.

Glaube bei Paulus ist etwas jenseits des Erfassbaren, ein transzendentes Element des Menschseins. Der Glaube, durch den wir gerechtfertigt werden, ist sozusagen der menschliche Anteil an dem Geschehen, das von Gott und seiner Liebe ausgeht, das uns Sünder zu neuem Leben erweckt. Sofern Glaube mit Gott selbst zu tun hat, nicht mit Gottesvorstellungen, ist Glaube nicht lernbar. Die Nicht-Lernbarkeit des Glaubens umschreibt die Grenzen des empirisch Faßbaren und des empirisch Machbaren. Nicht lernbar ist der Glaube, weil der Mensch in einer nicht

mehr empirisch faßbaren Weise frei ist, und diese seine Freiheit können wir nicht in den Griff bekommen.

Wenn ich also theologisch sage, der Glaube ist ein Geschenk des Heiligen Geistes, ist das eine theologische Deutung des Sachverhalts, daß der Mensch gegenüber den Bemühungen, ihm den Glauben als Lernvorgang zugänglich zu machen, immer eine letzte Freiheit hat, sich zu öffnen oder sich zu entziehen. Im Einzelfall kann man nie genau sagen, ob ein Mensch gläubig wird oder nicht, es sind immer — auch wenn ich die Milieufaktoren ganz genau kenne — Verlaufsformen möglich, die mit geringer Wahrscheinlichkeit eintreten und die darauf hinweisen, daß hier das Menschsein in einem letzten Sinn nicht faßbar ist.

Das sind Versuche, mit dieser Frage, kann man Glauben lernen, umzugehen, es sind nur Versuche, die wieder nach neuen Fragen rufen, aber ich habe Ihnen als Referent ja keine fertigen Antworten versprochen, und es genügt mir, wenn ich Sie mit meinen Darlegungen zum Weiterfragen angeregt habe.

Selig sind, die Frieden stiften, denn sie werden Gottes Kinder heißen

Materialvorschläge für die Primarstufe

Elke Decker

Lieber Gott!

Mein kleiner Bruder ist vier Jahre alt. Bitte sorg doch dafür, daß er endlich aufhört, mich ständig zu ärgern. Sonst explodier ich!

Dein Freund Dieter

Ich sah einen Gottlosen, der pochte auf Gewalt und machte sich breit und grünte wie eine Zeder. Bleibe fromm und halte dich recht, denn einem solchen wird es zuletzt gutgehen.

Ps 37, 35 und 37

F i l m :

Das Spiel von Dusan Vukotic — Jugoslawien 1962, ab 4. Schuljahr, auszuleihen beim Evangelischen Filmdienst.

Inhalt:

Ein Junge und ein Mädchen malen auf großen Blättern. Die Gegenstände beginnen in der Fantasie der Kinder zu leben. Das Mädchen malt eine Blume, der Junge ein Auto. Das Auto zerstört die Blume. Das Mädchen malt ein Mädchen. Der Junge erschreckt das gemalte Mädchen mit ei-

ner Maus. Aus der Maus wird ein Hund, dann ein Löwe, vor dem das Mädchen sich in ein Haus flüchtet. Der Angriff in Bilder steigert sich vom Panzer über Gewehr bis zur Rakete. Dann fällt ein Tuscheglas um und übergießt das Gemälde der Kinder. Die Szene endet in Handgreiflichkeiten und Tränen. In kindlichem Spiel enthüllt sich die grausame Welt der Erwachsenen. (Filmdienst der EKHN, Verleihkatalog S. 47)

Kommentar:

Der Film zeigt in eindringlicher Weise, wie der Junge dem Mädchen den „Krieg“ erklärt und ihren Kummer und ihre Angst genießt. Seine Aggression gegen das Mädchen eskaliert bis zu Panzer und Gewehr. Wer mit offenen Augen durch unsere Schulen geht, kann ähnliche Szenen täglich beobachten. Da streiten und schlagen sich Kinder aus scheinbar belanglosen Gründen. Fast immer eskaliert solche eine Auseinandersetzung – und vom Friedenstiften ist nicht zu spüren. Jeder beharrt auf seinem Standpunkt und fühlt sich ohne Zweifel im Recht. Vielleicht könnte der Religionsunterricht mithelfen, Erfahrungen zu vermitteln bzw. aufzudecken, die hinter dieser Seligpreisung stecken: Selig sind, die Frieden stiften. Der Film, der ohne Sprache auskommt, hat eine starke emotionale Ausstrahlung. Vielleicht gelingt es, ohne in Schwarz-Weiß-Malerei zu verfallen, in Partner- oder Gruppenarbeit ein Gegenbild herstellen zu lassen (im 7. Schuljahr HS von mir mit Erfolg ausprobiert).

Vorschlag für den Unterricht nach dem Film:

Die Kinder malen am besten auf dem Fußboden. Jede Vierergruppe bekommt ein großes Stück Papier und einige Filzstifte, die in der Mitte liegen und von allen Gruppenmitgliedern benutzt werden.

Arbeitsauftrag:

Malt zusammen ein Bild. Jeder fängt in seiner Ecke an. Später könnt ihr auch auf dem ganzen Blatt malen. Vielleicht müßt ihr dafür die Plätze wechseln. Während des Malens soll nicht gesprochen werden. Denkt euch aus, wie ihr euch verständigen könnt. Vielleicht durch Malen? (Musikuntermalung möglich)

Anschließen die Bilder aufhängen und beschreiben lassen. Der Lehrer sollte die Schüler daraufhin befragen, wie ihnen das gemeinsame Malen gefallen hat. Haben sie sich vertragen, oder hat es Streit gegeben? Wo wurden angefangene Bilder weitergemalt oder zerstört (verunstaltet)? Sind alle vier Maler mit den Bildern der anderen in Berührung gekommen? Oder hat jedes Gruppenmitglied ein isoliertes Bild gemalt?

Während des Gesprächs achtet der Lehrer darauf, ob verallgemeinernde Äußerungen kommen wie „Der fängt ja immer an“ oder „Mit dem kann ich mich nicht vertragen“. Damit wäre dann ein Ansatzpunkt für Erzählungen zum Thema „Frieden stiften“ aus der konkreten Erfahrung der Kinder gegeben. Frieden – das bedeutet für Grundschüler in erster Linie Frieden im Nahbereich: In der Schule, zu Hause, auf dem Spielplatz. Frieden kommt nicht von selbst, er ist nicht einfach da. Im Gegenteil: Frieden stiften bedeutet harte Arbeit. Es ist viel leichter einem anderen die Zunge rauszustrecken oder ihm gegen das Bein zu treten als zu sagen: „Komm, sei mir nicht mehr böse“.

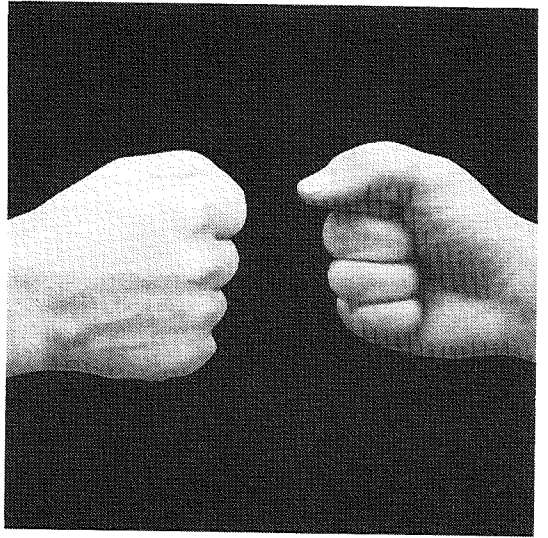
Bilder zu: Streit – Friede

(siehe nächste Seite)

aus: Medienmappe: Religion, Bagel Düsseldorf/Calig München

Emotionale Äußerungen zu den Bildern auf S. 18:

1. Dem werd ich's zeigen!
Wenn mir einer dumm kommt, kriegt er eins auf die Nase!
Komm doch her, wenn du dich traust!
2. Wollen wir uns wieder vertragen?
Ich will mich nicht immer mit dir schlagen.
Holst du mich heute nachmittag zum Schwimmen ab?
3. Ich will wieder dein Freund sein.
Du kannst bei mir abschreiben.
Ich möchte neben dir sitzen.



Nach der Schule kriegst du sie oder Erdal läßt mit sich reden

Die Pause ist zu Ende. Die Kinder der 4a stürmen in die Klasse und setzen sich auf ihre Plätze. Dann kann es ja weitergehen. Sachkunde — heute schreiben wir eine Lernkontrolle. Nehmt bitte die Hefte raus.

Doch halt! Irgendetwas stimmt nicht. Anja und Katja flüstern miteinander und sehen hinüber zu Erdal. Der sitzt da und heult. Heult ist eigentlich zu wenig gesagt: Er kocht vor Wut. Und da platzt es auch schon aus ihm heraus. „Das lasse ich mir nicht gefallen. Nach der Schule kriegt ihr sie. Ihr werdet schon sehen!“ „Wir sagen's der Frau E.“ „Na und? Dann eben heute nachmittag oder am Sonntag. Ich krieg euch schon.“

Ruhe!! Nun seid mal schön friedlich. Wir fangen an. Erste Frage: Warum...

Anja und Katja können gar nicht richtig aufpassen. Ob er es ernst meint? Wenn er nur nicht so wütend wär. Auf alle Fälle werden wir nachher mit Frau E. runtergehen. Dann kann er uns nichts tun. Dabei hat alles so schön angefangen. Wir haben zusammen gespielt, Bubengefangen. Der Erdal ist schon im Kreis gewesen. Da hat er sich wieder losgemacht und ist weggerannt. Das ist gegen die Spielregel. Aber wir haben ihn zurückgeholt. Anja und ich haben fest zugepackt. Noch einmal entwischst du uns nicht, Bürschen. Da hat er plötzlich geschrien. Aua! Ihr dreht mir den Arm um. Aber die Anja hat gesagt: Das ist nur so'n Trick. Halt ihn ja fest. Da hat es auch schon geklingelt. Wer ihm dann das Bein gestellt hat, weiß ich wirklich nicht. Aber warum schiebt er uns das jetzt in die Schuhe? Richtig gemein ist der. Man sollte ihm noch eins auswischen.

Erdal heult noch immer; er kann sich nicht beruhigen: Das lasse ich mir nicht gefallen. Immer diese Weiber. Denen werde ich es zeigen. Ich könnte sie die Treppe runterschupsen oder an den Haaren ziehen. Aber ausgerechnet die Katja. Die ist doch sonst immer ganz nett zu mir. Neulich hat sie mir sogar beigegeben, als einer aus der anderen Klasse „dreckiger Türke“ zu mir gesagt hat. Ob die das doch nicht mit Absicht gemacht haben? Aber egal, ich werde jedenfalls nicht nachgeben. Heimzalen werde ich es denen. Die haben ganz schön Schiß vor mir. Und mit der Sachkundearbeit ist es auch nichts. Frau E. sammelt schon die Hefte ein, und ich hab nichts geschrieben. Nun seid mal schön friedlich, hat sie gesagt. Die hat gut reden.

Da klingelt es auch schon. Erdal beeilt sich. Die Mädchen dürfen mir nicht entwischen.

Vor dem Schultor stehen Katja, Anja und ein paar andere Mädchen.

(hier Erzählung abbrechen und Schluß spielen lassen)

Möglicher Schluß:

Erdal kommt näher und wird immer langsamer. Da hört er Manuela sagen: „Ihr seid ganz schön blöd, rennt doch einfach weg.“

Ja, warum laufen sie denn nicht weg?

„Hey, Erdal, komm mal her. Wir haben das nicht mit Absicht gemacht. Es ist einfach so passiert.“ „Einfach so passiert! Das kann ja jeder sagen.“ „Nein, wirklich. Kommst du nachher zum Spielplatz?“

„Hm. Aber versucht das ja nicht noch einmal. Sonst passiert auch mal was!“

Im nächsten Augenblick ist Erdal durch's Tor verschwunden. Er grinst: Denen hab ich's aber gezeigt — oder?

Materialien für die Primarstufe

Zum Wort Jesu von den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Felde

Reinhard Grünewald/Walter Kessel unter Mitarbeit von Michael Benoit und Elke Decker

Vorbemerkungen

Die Sorge um die Zukunft beherrscht unsere Zeit. Ist es da sinnvoll, Schülern im RU Jesu Wort von den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Feld, die sich keine Sorgen um ihre gegenwärtige und zukünftige Existenz machen, zu vermitteln? Müßte ihnen nicht im Gegenteil klargemacht werden, daß es darauf ankommt, Verantwortung zu übernehmen und zu tragen?

Wenn Jesu davor warnt, sich von Sorgen umtreiben, sich durch krampfhaftes Grübeln und Mühen die Freude am Leben und an den Gaben der Schöpfung vergiften zu lassen, dann steht das nicht im Widerspruch zu einer verantwortungsvollen Hinwendung zu dem, der uns braucht.

Innere Ruhe und Ausgeglichenheit sind eine Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln. Wer auf Schwierigkeiten und mangelnde Voraussetzungen starrt, ist nicht in der Lage (unfähig), sinnvoll zu planen und zu gestalten. Mit Sorglosigkeit, sind nicht Leichtsinn und Fahrlässigkeit gemeint. Wer allerdings unter der Last der Aufgaben und Verpflichtungen stöhnt, kann sich nicht freuen.

Es geht darum, zu unterscheiden zwischen einem Leben im Vertrauen auf Gottes Liebe und einem Getriebensein von Eigenliebe, unbegründeten Ängsten, vordergründigen Notwendigkeiten und den sich daraus ergebenden Zwängen.

Da Sich-Sorgen immer mit dem Blick in die Zukunft verbunden ist, lassen sich die vorgelegten Materialien besonders gut im Zusammenhang mit der Erarbeitung des

RRL-Themas „Die Frage nach der Zukunft“ (S. 242) einsetzen. Sie können den Intentionen 2 und 6 zugeordnet werden, in denen die Angst vor der Zukunft und die Möglichkeiten, die das Vertrauen in Gottes Handeln für die Zukunft eröffnen, angesprochen werden.

Es wird bewußt darauf verzichtet, einen Unterrichtsablauf vorzuschlagen. Wer das Materialangebot benutzt, sollte die der Situation seiner Lerngruppe angemessenen Materialien auswählen. Die Nummerierung der Materialien besagt nicht, daß sie in der vorgegebenen Reihenfolge benutzt werden müssen.

Die Textgestaltung von Mt. 6, 25–34 enthält die Aussage Jesu, auf die sich der Umgang mit den anderen Materialien bezieht. Die Geschichten „Gerd“, „Klaus“ und „Die Blume“ sind Aktualisierungsversuche zu Mt. 6, 25–34, die Jesu Aussage „Sorget nicht!“ für Schüler problematisieren. Sie sollen das Gespräch darüber anregen, wie Sorglosigkeit sich in Leichtsinn und Sorge sich in Quälerei verwandeln können. Die Situationen zu „Mach’ dir keine Sorgen“ ermöglichen vor dem Hintergrund der Aussage Jesu, Kriterien für die Unterscheidung zwischen gefährlicher Sorglosigkeit, berechtigtem Vertrauen und angstbesetztem Sicherheitsbedürfnis zu finden. Eine Anwendung der gefundenen Kriterien erfolgt bei der Verwendung von „Was man so sagt“ und der vorgeschlagenen Bilder. Das Anspruchsniveau dieser Materialien ist relativ hoch, weil sowohl die „Aussagen“ als auch die „Bilder“ der Interpretation bedürfen. Außerdem läßt sich die Frage nach der Überein-

stimmung mit Jesu Meinung nicht in jedem Fall eindeutig beantworten.

Das Lied „*Die Spatzen kaufen niemals ein*“ wird mit einem kurzen Kommentar zur Verfügung gestellt, der darauf hinweist, daß der Nachsatz in den drei Strophen „...*wenn sie nur zwitschern ..., blühen ..., leben, wie er will ...*“ problematisch ist und nicht moralisch ausgelegt werden sollte. Dieses Lied ist in den „111

Kinderliedern zur Bibel“ und in „Lieder, Bilder, Szenen“, Bd. 1, enthalten und als Schallplatte beim Kaufmann-Verlag, Lahr/Schwarzwald, herausgekommen.

Das Märchen „*Die Sterntaler*“ ist ein Beispiel für die konsequente Realisierung der Aufforderung Jesu „*Sorget nicht!*“, die die Verantwortung für den Nächsten ernstnimmt.

Sorget nicht! (Mt. 6, 25—34)

Warum regst du dich eigentlich immer so schnell auf?
Warum hast du oft Leibschmerzen, wenn du an morgen denkst?
Warum zergrübelst du dir dein Gehirn und kannst nicht einschlafen?
Kennst du das Zwitschern der Vögel? —
Schau aus dem Fenster und sieh dir die Spatzen an!
Wie unbekümmert sie hin und her flattern!
Sie machen sich keine Sorgen und fragen nicht: „*Was werden wir morgen fressen?*“
Gott gibt ihnen, was sie brauchen.
Meinst du, Gott kümmert sich weniger um dich als um sie?
Meinst du, er weiß nicht, was dir fehlt?
Warum willst du seiner Güte nicht vertrauen?
Hast du schon einmal eine Blume am Wegrand betrachtet?
Ist sie nicht wunderschön?
Jeder freut sich an ihr, an ihrer Anmut und ihrer Vollkommenheit.
Aber sie arbeitet nicht und rührt sich nur, wenn der Wind sie bewegt.
Fragt sie, ob andere schöner sind?
Nie macht sie sich Gedanken darüber, was sie anziehen soll.
Keinen Finger macht sie krumm, um sich schöne Kleider zu besorgen.
Und doch kann keine Modenschau ihrem Publikum Schöneres zeigen.
Wenn Blume und Vogel so sorglos leben, dann lerne von ihnen und lebe wie sie!
Gott hat dich lieb und sorgt für dich. Was die Zukunft bringt, liegt in seiner Hand!

Gerd

Morgen schreiben wir eine Mathematikarbeit. Schrecklich! Wieviele Seiten im Mathebuch muß ich mir ansehen? 10, 12?! Ich glaube, ich kann die Aufgaben gar nicht mehr. Schriftliches Teilen! Mensch, ist das schwer! An der Tafel ging es ja einigermaßen. Der Lehrer hat immer im richtigen Augenblick geholfen. Aber jetzt! Ich glaube, ich habe alles vergessen!

Ob die Aufgabe wohl richtig ist? Bestimmt nicht! Es gibt so einen komischen Rest. Sicher habe ich irgendwo einen Rechenfehler gemacht. Das passiert mir ja immer so. Ob ich mal Klaus anrufe?

Aber das hat ja gar keinen Zweck. Der lernt jetzt bestimmt nicht. Der ist auf dem Fußballplatz. Den kann ich nicht erreichen. — Wie der das immer so hinkriegt? Wahrscheinlich schaut der sich heute abend einfach noch einmal den Kram an. Aber allzu spät geht der Klaus auch nicht ins Bett. Na ja, wenn der eine Fünf schreibt, heult der auch nicht. So müßte ich das auch machen können: lange genug spielen und dann lernen, aber nicht zu lange. Vor allen Dingen nicht so mit Angst.

Mensch, was wird das morgen geben! Ich muß schnell weitermachen.

Noch fünf Seiten! Das schaff' ich doch nicht. Klaus müßte man sein. Letztes Mal hat er sogar eine Zwei geschrieben. Ich glaub, das kommt nur von meiner Angst, daß ich mich immer verrechne. Und dann auch der Kram mit dem falschen Abschreiben. Ich kann das gar nicht verstehen. Ich merke es einfach nicht. Plötzlich habe ich eine falsche Zahl abgeschrieben.

Mensch, ich muß mich beeilen! Immer noch drei Seiten! Und was ich bis jetzt durchgesehen habe, kann ich auch noch nicht richtig. Gleich kommt der Vater. Dann ist Abendessen. Und danach muß ich ins Bett. Ob ich den Vater vielleicht nochmal frage? Besser nicht. Der erklärt dann so lange. Das ist schön, ihm zuzuhören. Man wird ganz ruhig dabei. Aber ich höre zu und höre doch nichts. Nein, lieber selber noch weiterrechnen. Aber nachsehen kann er mir vielleicht ein paar Aufgaben. Ach nein! Vater ist ja heute abend gar nicht zu Hause. Er muß ja zu dieser komischen Versammlung.

Klaus

Tor! Tor! Tor!

Mensch, war das ein Schuß, der hat gesessen! Direkt oben in die Ecke. Ein Prachtschuß! So muß es weitergehen. Das läuft ja wie geschmiert.

Wie war das noch? Morgen schreiben wir eine Mathearbeit. Das reicht heute abend noch. Der arme Gerd sitzt sicher den ganzen Nachmittag zu Hause und büffelt. Dabei kann er doch eigentlich ganz gut rechnen. Wenn er sich nur nicht so verrückt machen würde. Ich wollte ihn ja heute nachmittag eigentlich mitnehmen auf den Fußballplatz. Aber der wäre bestimmt nicht mitgegangen. Dabei braucht der doch eigentlich keine Angst zu haben. Vielleicht schreibt er mal falsch ab oder macht einen Rechenfehler. Zu einer Drei reicht das doch immer aus. Bestenfalls gibt es mal eine Vier. Aber lassen wir das. Weiter geht's. Anspiel. Gib ab, Helmut! Ja, so! Ab geht die Post ...

So, jetzt machen wir Schluß. Zeit zum Heimgehen. Ob der Gerd immer noch lernt? Es reicht doch, wenn ich von jedem Anschnitt noch schnell eine Aufgabe rechne. Das macht jetzt richtig Spaß! Siehste wohl, das war schon die erste Aufgabe. Geht ohne Rest auf. Stimmt. Auf an die nächste!

Wie hat der Lehrer gesagt? „Zuerst das Komma um eine Stelle nach rechts verschieben!“ Sauber! Jetzt klappt der Laden. Abendessen! Schön. Ich mach' nachher weiter. Das macht ja richtig Laune! Ob ich den Gerd mal anrufe? Sicher kann er mir sagen, welche Seiten bei der Arbeit rankommen.

Rrrrrr! Schmitt! Ja, hier Klaus! Hallo Gerd! Schön, daß du mich anrufst ...

Die Blume

„Wilfried, du setzt dich jetzt endlich an deine Hausaufgaben!“ Mutter hat gerade den letzten Teller gespült und trocknet sich die Hände ab. Bereits zum dritten Mal hat sie ihn gerufen. „Gib doch wenigstens Antwort, wenn ich mit dir rede!“

Sie ist hinüber ins Zimmer gegangen. Ihr Junge sitzt auf dem Teppich und fügt die Teile eines Puzzles zusammen. Nur kurz schaut er zu seiner Mutter auf, dann wühlen seine Finger weiter in dem Haufen kleiner Bildteile.

„Ich hab' dir doch vorhin schon gesagt, daß ich das Bild erst fertig machen will. Laß mich doch mit den Hausaufgaben in Frieden! Die mach' ich nachher noch.“

„Bitte, Wilfried, geh' jetzt gleich an deine Arbeit!“ Mutter rührt sich nicht von der Stelle. Sie wartet, bis sich ihr Junge vom Boden erhebt. Das dauert lange, sehr lange.

Endlich sitzt Wilfried am Tisch. Er beugt sich hinunter und greift in seine Schultasche. Bis

das Buch den Weg zum Tisch gefunden hat — das dauert. Mutters Lippen sind ganz schmal geworden, so sehr werden sie aufeinander gepreßt; jetzt noch das Heft. „Ich werde wahn-sinnig, wenn das in diesem Tempo weitergeht“, denkt sie. „In einer Stunde muß ich im Geschäft sein. In der Zeit wird er doch nicht fertig!“

Schließlich ist es soweit. Wilfrieds Feder eilt hastig über das Papier. „Schreib‘ doch ordentlicher. Das muß doch nicht so geschmiert werden!“ — „Wenn sie nur endlich wegfahren würde, mich regt das auf, wenn sie mir dauernd zuguckt! Das eine Puzzlestück müßte ich noch finden, dann wäre ich bald fertig, — das Stück zwischen dem Stiel und dem Blatt. Die Blüte ist schon vollständig. Mensch, wie die leuchtet!“ Wilfrieds Blick hängt schon wieder an seinem Bild auf dem Teppich. Die Blume lacht ihn an. „Bis du schön, du blaue Blume!“

Fassunglos steht die Mutter dabei und sieht zu, wie Wilfried von seinem Stuhl gleitet, um schon wieder vor seiner Blume zu knien. Wie zu sich selbst murmelt er jetzt: „So gut wie du möchte ich es auch haben. Du brauchst dich nicht um Hausaufgaben zu kümmern. Dich treibt keiner an. Mußt du glücklich sein!“

Es ist ganz still im Zimmer. Dann setzt sich die Mutter neben ihren Sohn auf den Boden. Sie zwingt sich zur Ruhe. „Du bist aber keine Blume. Du bist ein Mensch, der selbständig werden will. Das kannst du nur werden, wenn du lernst, und das heißt arbeiten.“

Traumverloren ist der Blick des Jungen noch immer auf die glückliche Blume gerichtet. „Du hast immer Zeit. Du regst dich nicht auf“, sagt er und dreht sich dann der Mutter zu. „Sag mal, Mutti, möchtest du nicht auch so eine schöne Blume sein?“

„Sicher möchte ich das. Aber ich muß doch für euch alle sorgen, für dich, deinen Bruder und deinen Vater. Du würdest dich ganz schön wundern, wenn ich von jetzt an glückliche Blume spielen würde!“

Wilfried steht jetzt am Fenster. Er denkt noch weiter: „Wer sorgt denn für die Blumen dort oben am Waldrand? Müssen wir Menschen uns immer und immer solche Sorgen machen?“

Mach‘ dir keine Sorgen!

Situationen zur Auswahl

Hat Jesus das so gemeint?

- 1) Roland verbringt den Nachmittag mit fröhlichem Zeitvertreib. Ohne Hausaufgaben geht er am nächsten Morgen zur Schule. Ein Klassenkamerad fragt: „Wie lange hast du gestern an den Hausaufgaben gegessen?“ Roland antwortet fröhlich: „Ich habe die Hausaufgaben nicht!“

Arbeitsanweisung: Unterhalte dich mit Roland!

- 2) Ein Mann wird bei einem Erdbeben im Keller seines Hauses verschüttet. Obwohl er Wasser nur tropfenweise von der Wand lecken kann und sonst keine Nahrungsmittel bei sich hat, wird er nach vier Tagen lebend geborgen.

Arbeitsanweisung: Schreibe ein Interview: „Was hielt Sie am Leben?“

- 3) Die Firma Neoplast läßt giftige Abwässer in den Main fließen. Ein Firmenangehöriger, der an der Aktion beteiligt ist, fragt: „Ist das erlaubt?“ und bekommt zur Antwort: „Machen Sie sich darüber keine Sorgen! Kümmern Sie sich um Ihre Arbeit!“

Arbeitsanweisung: Du bist der Firmenangehörige und gibst dich nicht zufrieden.

- 4) Kerstin hat auf dem Heimweg von der Oma ihre Geldbörse mit dem Geburtstagsgeld verloren. Sie überlegt, ob sie den Verlust geheimhalten soll aus Furcht vor Strafe. Sie entschließt sich, offen zu Oma und Eltern zu sein.

Arbeitsanweisung: Was erleichtert es Kerstin, offen zu sprechen?

- 5) Marco darf zum ersten Mal allein mit einem Zug fahren. Die Eltern sind sicher, daß er gut ankommt.

Arbeitsanweisung: Spielt, wie Marco und die Eltern sich verabschieden!

- 6) Familie Wuttke baut sich im Garten ein beheizbares Schwimmbad, ohne zu bedenken, wieviel Wasser und Schwimmbadbeheizung jährlich kosten werden.

Arbeitsanweisung: Zwei Jahre später. Familie Wuttke spricht sich aus. Spielt Vater, Mutter, Iris und Herbert Wuttke!

- 7) Der Benzinpreis steigt von DM 1,80 auf DM 2,00. Herr Hartwig will ein neues Auto kaufen. Er meint, es müsse unbedingt ein großer Schlitten sein, der mehr als 12 Liter Benzin für 100 km braucht. Seine Kinder fragen ihn: „Hast du an den Benzinpreis gedacht?“ Herr Hartwig meint: „Laßt nur! Soviel verdiene ich schon noch. Darüber braucht ihr euch keine Sorgen zu machen!“

Arbeitsanweisung: Spielt das Gespräch!

ZUSAMMENFASSENDE ARBEITSANWEISUNG

Vergleicht die Beispiele mit der Mahnung Jesu „Sorget nicht!“ in Matthäus 6, 25!

- 8) Herr Bruns fährt seinen Hausmüll, der nicht in die Mülltonne paßt, an den Waldrand und kippt ihn dort ins Gelände. Seine Frau sagt: „Das darfst du doch nicht!“ Herr Bruns antwortet: „Mach dir darüber keine Gedanken!“

Arbeitsanweisung: Soll sich Frau Bruns damit zufriedengeben? Sprich an ihrer Stelle mit Herrn Bruns!

- 9) Bei einer Wanderung im Gebirge treten Schüler achtlos gegen Steine und freuen sich über den Lärm, mit dem sie den Berg hinunterpoltern.

Arbeitsanweisung: Haben die Schüler recht, wenn sie so sorglos sind?

- 10) Morgen soll eine Klassenarbeit geschrieben werden. Peter sitzt bis zum Sendeschluß vor dem Fernseher, ohne an den nächsten Tag zu denken. Sorglos schläft er dann ein.

Arbeitsanweisung: Als Peter die Klassenarbeit zurückbekommt, hat er eine „Sechs“ geschrieben. Zu Hause unterhält sich seine Mutter mit ihm über das Ergebnis der Arbeit. Du bist die Mutter!

- 11) In der großen Pause sitzen zwei Jungen des 4. Schuljahres auf einer Treppenstufe und schauen dem Treiben der anderen Kinder zu. Andreas stützt sein Kinn auf die rechte Hand und fängt nachdenklich an zu reden:

„Ich darf nicht daran denken, was nach den Sommerferien passiert. Dann stehen wir auf dem Schulhof der Mittelpunktschule. Wir sind dort die Kleinsten und müssen uns alles gefallen lassen. Von den Lehrern dort kenne ich keinen. Es soll da ziemlich strenge geben. Du, ehrlich, ich hab‘ Angst!“

Marco neben ihm springt auf. Er legt seinem Freund die Hand auf die Schulter und meint:

„Du tust gerade so, als ob du ganz alleine in die andere Schule gehen müßtest. Wir bleiben doch alle zusammen. Und die anderen Lehrer werden auch keine Menschenfresser sein. Mit den Lehrern hier kann man reden. Warum soll das mit denen dort nicht gehen? Ich kenne welche aus dem 5. Schuljahr, die sitzen auch nicht den ganzen Nachmittag an den Hausaufgaben. Ach, warten wir doch einfach ab, was dann kommt. Ich mache mir jetzt keine unnötigen Sorgen!“

Arbeitsanweisung: Vielleicht denkst du auch manchmal an das 5. Schuljahr in der neuen Schule. Empfindest du ähnlich wie Andreas oder wie Marco? Wem stimmst du zu?

- 12) Die 5. Stunde ist zu Ende. Bücher und Hefte einpacken! Stuhl hochstellen! Und dann raus!

Die Lehrerin macht noch einige Eintragungen in ihren Lehrbericht und will dann auch den Klassenraum verlassen.

Da entdeckt sie Beate. Die steht mit ihrer Schultasche in der Hand am Fenster und regt sich nicht.

„Hast du noch etwas auf dem Herzen, Beate?“

Beate nickt, ohne ihre Lehrerin anzusehen. Sie schämt sich, weil ihre Augen naß sind. Als die beiden dann nebeneinander sitzen, beginnt die 10jährige Beate zögernd:

„Als Sie vorhin die Geschichte von dem dicken Tim vorgelesen haben und daß der Tim nicht mehr Tim sein will, weil ihn alle auslachen... Ich meine..., wissen Sie, da hab' ich plötzlich heulen müssen. Mir geht es nämlich genauso.—

Ich bin viel größer als alle anderen. Ich glaub, ich bin auch zu dick. Ich will nicht so aussehen, so plump.—

Die Andrea, die ist genauso, wie ich sein möchte. Die sieht nett aus und ist immer fröhlich. Wenn ich nur die Andrea sein könnte, dann wäre ich glücklich! Aber so...“

Arbeitsanweisung: Überlegt in kleinen Gruppen eine Antwort der Lehrerin und spielt eurer Klasse das Gespräch zwischen Beate und ihrer Lehrerin vor!

- 13) Spiel nach Rollenkarten (RK = Rollenkarte)

Familie Zingle wird in 14 Tagen umziehen. Vater, Mutter und Michaela werden von Sorgen umgetrieben.

RK 1) *Vater denkt:* Was muß noch alles getan werden! Ist die Arbeit dort wirklich so befriedigend wie ich es mir vorstelle?

RK 2) *Mutter fragt sich:* Werden wir so gut mit den Nachbarn zurechtkommen wie hier? Ob ich wohl bald einen Arbeitsplatz finde, der mir zusagt?

RK 3) *Michaela fürchtet:* Komme ich dort in der Schule mit? Wahrscheinlich sind die dort schon viel weiter!

Der neunjährige Rainer setzt seinen Vater in Erstaunen

RK 4) *Rainer sagt:* Es ist doch nicht unser erster Umzug. Hier habe ich auch einen guten Freund gefunden und bin in der Schule zurechtgekommen. Jörg und ich können uns schreiben, und in den Ferien besuchen wir uns. Dann können wir uns viel erzählen. Auf die neue Wohnung freue ich mich schon. Wenn ihr alle dabei seid, dann kann nichts schiefgehen!

Arbeitsanweisung (an die Zuschauer): Denkt darüber nach, warum Rainer sich keine Sorgen macht! Unterhaltet Euch darüber!

Was man so sagt

Ärgere dich nicht über den Regen, morgen kann die Sonne schon wieder scheinen!
Nur wer unermüdlich arbeitet, kann Erfolg haben.

Morgen ist auch noch ein Tag.

Nichts wird so heiß gegessen, wie es gekocht wird.

Sollen sich andere Sorgen um mich machen, ich freu mich meines Lebens!

Ich tue nur das, wozu ich Lust habe.

Man muß nicht alles haben, um glücklich zu sein.

Wer viel jammert und klagt, macht sich und anderen das Leben schwer.

Ich kann machen, was ich will, es nützt doch alles nichts. Es kommt doch, wie es kommen muß!

Denen, die Gott lieben, müssen alle Dinge zum Besten dienen.

Es ist besser, eine Kerze anzuzünden, als sich über die Dunkelheit zu beklagen.

Mach nicht aus einer Mücke einen Elefanten!

Frage: Welche Aussagen stimmen mit dem überein, was Jesus meint? (Matthäus 6, 25–34)

Bilder aus: „Mit offenen Augen“

(Fotomappe zur religiösen Erziehung in Kindergärten und Grundschulen, herausgegeben von Wolfgang Longardt, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr)



1) **Kleine Leute — Große Leute**

- Bild 13 Hast du große Beine
- Bild 3 Gut, daß ich nicht allein bin
- Bild 14 Mein Opa ist prima
- Bild 16 Daß du immer arbeiten mußt
- Bild 9 Ich kann toll malen
- Bild 1 Eingeschlafen

2) **Werden und Vergehen**

- Bild 4 Der Frühling beginnt
- Bild 10 Nur der Vogel ist noch ihr Gefährte

3) **Was so unter uns geschieht**

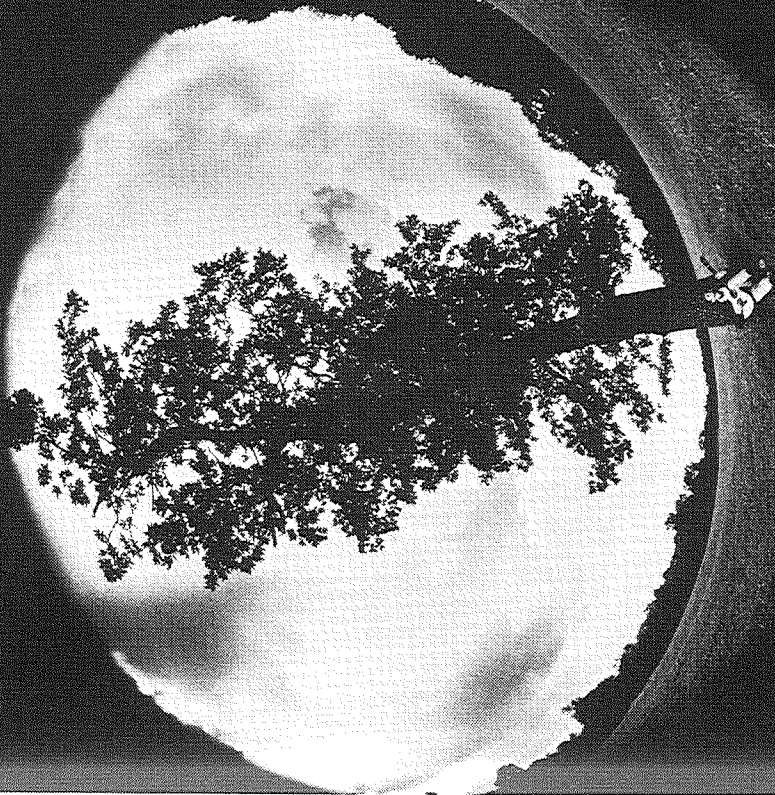
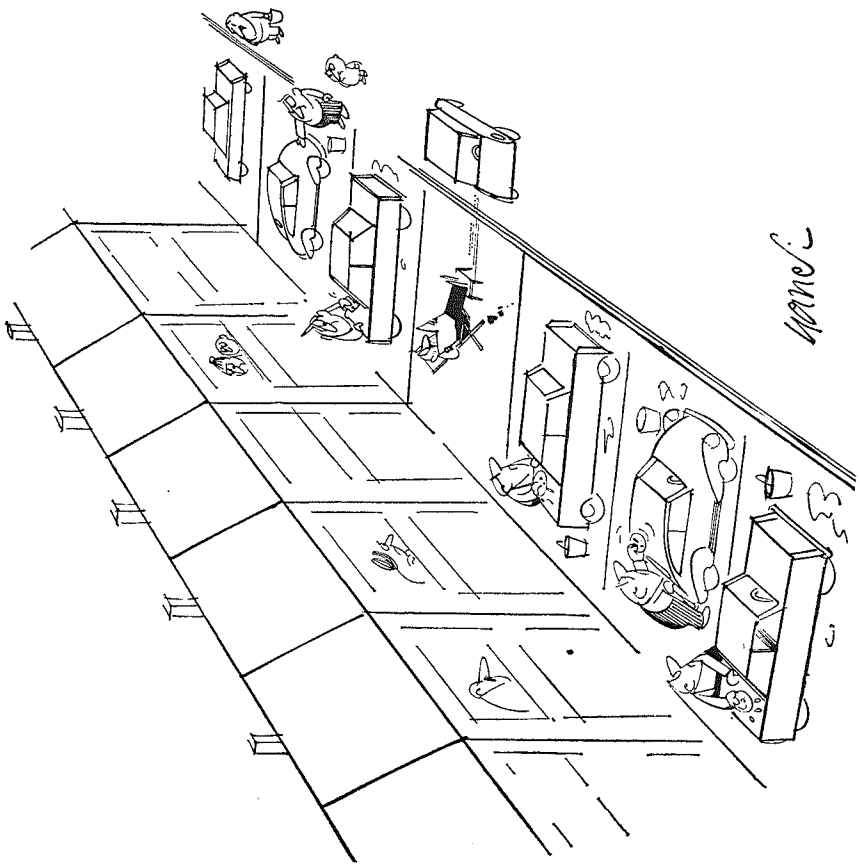
- Bild 2 Die wollen mich nicht
- Bild 8 Endlich bei Mutti
- Bild 6 Verzankt — verkracht
- Bild 10 Von Gefahren umgeben
- Bild 11 Ahnungslose Kletterei
- Bild 14 Siehst du, wie schön ich das kann
- Bild 15 Zwei, die sich mögen
- Bild 17 Richtig toben und spielen

Bilder aus: „Exemplarische Bilder“

(Burchkhardthaus-Verlag, Gelnhausen)

Unter den angebotenen Bildern sollen solche ausgewählt werden, die zu dem passen, was Jesus über das Sorgen sagt (Mt. 6, 25—34).





Die Spatzen kaufen niemals ein

Aus: Lieder, Bilder, Szenen im Religionsunterricht Band 1 Calwer/Kösel

Einer: *Matthäus 6, 26 - 33*

A 

1. Die Spatzen kau-fen nie-mals ein, nie-mals ein, sie ha-ben auch kein



Geld; sie sam-meln kei-nen Vor-rat an, der sie am Le-ben hält.

Alle:

B 

1. Gott sorgt für sie, kennt al-le Spat-zen in der Welt. Wenn sie nur



zwit-schern, wie er will, wie er will, und wie es ihm ge-fällt!

2. Die Blumen wachsen: ganz allein;
sie tragen bunte Kleider,
und immer sind sie schön und fein,
sie brauchen keinen Schneider.
Gott sorgt für sie;
kennt alle Blumen in der Welt.
Wenn sie nur blühen, wie er will,
und wie es ihm gefällt!

3. So viele Menschen sind bedrückt
vor lauter Angst und Sorgen;
sie freuen sich nicht, sie lachen nicht,
sie denken nur an morgen.
Gott sorgt für sie;
kennt alle Menschen in der Welt.
Wenn sie nur leben, wie er will,
und wie es ihm gefällt!

Jacob Grimm/Wilhelm Grimm

Die Sterntaler

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr, darin zu schlafen und endlich gar nicht mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm. Und weil es von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: „Ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so hungrig.“ Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: „Gott segne dir“, und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: „Es friert mich so an meinem Kopfe, schenk mir etwas, womit ich ihn bedecken kann.“ Da tat es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte kein Leibchen an und fro: Da gab es ihm seins; und noch weiter, da bat eins um ein Röcklein, das gab es auch von sich hin. Endlich gelangte es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden, da kam noch eins und bat um ein Hemdlein, und das fromme Mädchen dachte: „Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, du kannst wohl dein Hemd weggeben“,

und zog das Hemd ab und gab es auch noch hin. Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte blanke Taler: Und ob es gleich sein Hemdlein weggeben, so hatte es ein neues an, und das war vom allerfeinsten Linnen. Da sammelte es sich die Taler hinein und war reich für sein Lebtag.

„Macht euch keine Sorgen . . .“

Vor ungefähr 800 Jahren lebte ein Mann, den die Leute Franziskus nannten oder auch Franz von Assisi. Das heißt soviel wie Franz, der aus Assisi kommt. Assisi, das ist eine Stadt in Italien.

Nun wäre dieser Franz sicherlich längst vergessen, wenn er nicht ein so außergewöhnlicher Mensch gewesen wäre, ein Mensch, über den sich die Leute sehr gewundert haben. Einige haben bestimmt den Kopf geschüttelt, andere sich über ihn lustig gemacht. Ich kann mir sogar vorstellen, daß ihn manche für ein bißchen verrückt gehalten haben. Dabei wollte er nichts anderes, als so zu leben, wie er es in der Bibel gelesen hatte: „*Macht euch keine Sorgen um Essen und Trinken und um eure Kleidung. Seht euch die Vögel an! Sie säen nicht, sie ernten nicht, sie sammeln keine Vorräte — aber euer Vater im Himmel sorgt für sie. Seht, wie die Lilien auf den Feldern wachsen! Sie arbeiten nicht und weben nicht. Aber selbst Salomo war in all seiner Pracht nicht gekleidet wie eine von ihnen.*“

Nun dürft ihr nicht meinen, der Franz, der ist sicherlich sowieso schon arm gewesen und hat sich eben mit seinem Schicksal abgefunden. Nein, ganz im Gegenteil! Sein Vater war ein reicher Tuchhändler in Assisi. Er hatte es zu etwas gebracht und wollte selbstverständlich auch aus seinem Sohn einen guten Kaufmann machen. Sein Sohn würde eines Tages sein Geschäft übernehmen und noch reicher und noch angesehener werden als er.

Also ging Franz fleißig zur Schule, lernte lesen und schreiben und was sonst noch nötig schien. Mit seinem Freundeskreis feierte er großartige Feste und war deshalb überalle beliebt. Ein lebenslustiger und freigiebiger Bursche. Von den Geschäften seines Vaters wollte er vorerst noch nicht allzuviel wissen. Er träumte davon, ein Ritter zu werden, einer, der sich im Kampf bewährte, einer, der seine Ehre verteidigen konnte. Als junger Mann war er voller Begeisterung dabei, wie die Leute von Assisi die Nachbarstadt Perugia überfielen und verwüsteten. Sein Vater schenkte ihm eine prächtige Ritterrüstung, zahlte Lösegeld für ihn und war mächtig stolz darauf, sich das auch alles leisten zu können, er, Pietro Bernardone.

Franziskus aber hatte dieses vornehm tuende und verschwenderische Leben eines Tages satt. Zuerst dachte man sicherlich, das wäre wieder nur so eine Laune von ihm, ein Trick, um aufzufallen. Aber bald waren sich alle einig: Der meint es ernst!

Wie es nun wirklich angefangen hat, weiß heute keiner mehr genau.

Die einen erzählen, wie Franz einmal ein furchtbar schlechtes Gewissen bekam, weil er einen Bettler beschimpft und weggeschickt hat. Der Vater lachte ihn aus. Mitgefühl mit einem Bettler? Das wäre ja noch schöner!

Andere erinnern sich, welch Aufsehen es erregte, als Franziskus seine neue, wertvolle Ritterrüstung gegen die alte, abgeschabte eines Bekannten eintauschte.

Und Franziskus selbst erzählte von einer Begegnung mit Gott. „Kehr um!“ hatte eine Stimme ihm zugerufen. Aber was sollte er tun? Er wußte es selbst noch nicht genau.

Doch eines wußte er bestimmt: Ich muß machen, was Gott will! Und auf einmal konnte er sogar Dinge tun, die ihm vorher zuwider gewesen waren. Da waren z.B. diese Aussätzigen, eklig und gefährlich zugleich. Es kostete auch Franziskus große Überwindung, nicht einfach wegzuschauen und vorbeizureiten. Aber er stieg ab, gab dem Kranken ein Geldstück und küßte ihm obendrein noch die Hand, die voller Blut und Eiter war. Da spürte er zum ersten Mal: Ich kann das, und ich mache das nicht nur aus Mitleid, sondern es macht mich glücklich.

Bis dahin hatte sein Vater stillgehalten. Vielleicht hoffte er, das würde sich schon wieder geben. Nur nicht soviel Aufsehen davon machen. Aber dann ging es um sein Geld, und da konnte er nicht länger stillhalten. Franziskus hatte Stoffe aus dem Geschäft seines Vaters geholt und sie auf dem Markt verkauft. Das Geld gab er dem Priester von San Domiano, um die Kirche wiederherstellen zu lassen. Das ging zu weit! Der Vater verklagte seinen eigenen Sohn. Franziskus aber gab alles Geld zurück. Doch dabei blieb es nicht. Franz zog auf der Stelle alle seine Kleider aus und legte sie seinem Vater vor die Füße.

Von da an gab es für Franziskus kein Zurück mehr. Die Kirche wurde trotzdem erneuert. Steine und Holz bettelte er sich zusammen, und auch freiwillige Helfer fanden sich ein. Und dann war es soweit! Die Kirche konnte eingeweiht werden. Als der Prediger das Evangelium vorlas, wußte Franziskus sofort: „Das ist es, nur das allein! Danach muß ich leben.“

Was er da hörte, war der Auftrag Jesu an seine Jünger: *„Heilt die Kranken, weckt die Toten auf, macht die Aussätzigen gesund und treibt böse Geister aus. Umsonst habt ihr alles bekommen, darum sollt ihr es auch umsonst weitergeben. Ihr sollt kein Gold, kein Silber oder Kupfergeld bei euch haben, auch keine Reisetasche, kein zweites Hemd, keine Sandalen und keinen Wanderstock.“*

Franziskus verstand sofort: „Ich bin gemeint!“ Sofort legte er alles ab, was er schon wieder doppelt hatte. Für die Leute, die es miterlebten, war sein Verhalten völlig unverständlich. So konnte man es ihrer Meinung nach ja nun auch nicht wieder machen. War das nicht ein bißchen viel verlangt, was Jesus da forderte? Kann er das denn überhaupt ernst gemeint haben? Wir müssen doch vorsorgen. Es kann ja mal irgendwas dazwischenkommen, und dann ist es sicher gut, wenn ich einen Vorrat habe. Aber Franziskus hatte keine Angst vor der Zukunft. Er nahm Jesus beim Wort und lebte wirklich so. Er hatte keine Wohnung und keinen Besitz. Barfuß zog er durch's Land, betete, predigte und sammelte Geld für Arme und Kranke.

Nun möchten wir ihm vielleicht vorwerfen, daß er auf Kosten anderer lebte. Aber da stellte sich etwas sehr Wichtiges heraus: Seitdem sich Franziskus ganz sicher war, daß Gott für ihn sorgte, hatte er Zeit, sich um andere zu kümmern, um Leute, die auf seine Hilfe angewiesen waren, um Alte, Kranke, um Arme und Verlassene. Er mußte nicht länger fragen: Was esse ich und trinke ich morgen? Wie wird mein Leben in einem Monat oder einem Jahr aussehen? Er vertraute darauf, daß für ihn gesorgt wird, wie für die Lilien auf dem Felde oder die Vögel unter dem Himmel.

Bald fand er einige Anhänger, mit denen er — ähnlich wie Jesus — im Land umherzog. Überall wurden sie aufgenommen und bewirtet. Für Franziskus und seine Freunde hatte das Leben seinen Sinn gefunden. Er war kein Leidender, keiner, der den ganzen Tag klagt und schimpft. Ihm merkte man es an. Er hatte Freude am Helfen; er genoß es, wenn er helfen konnte. Er war gerne für andere da, weil er merkte, Gott ist für mich da.

Franz selbst hat es einmal so gesagt:

„Schaut euch die Lerchen an! Unscheinbar und fröhlich suchen sie am Wegrand ihre Körner. Sie fliegen zum Himmel empor und singen dabei. Ihr Gewand hat die Farbe der Erde, und mit ihrer kleinen Kapuze am Kopf gleichen sie uns, den minderen Brüdern. Sind wir nicht dazu da, wie fahrende Sänger den Menschen Freude zu machen?“

(Elke Decker)

VORANKÜNDIGUNG AV-MEDIENVERZEICHNIS

Demnächst erscheint ein Verzeichnis der audiovisuellen Medien, die als Grundausrüstung in jeder Schule vorhanden sein sollten. Dieses Verzeichnis ist in mühevoller Arbeit von Fachleuten und Beauftragten beider Kirchen erarbeitet worden. Als Ergebnis ist ein Buch im Umfang von ca. 60 Seiten zu erwarten. Es hat folgenden Aufbau:

Inhaltsverzeichnis
Benutzerhinweise
Abkürzungsverzeichnis
Hauptteil, geordnet nach den Medientypen

- *Bildmappe*
- *Dia*
- *Flanellbild*
- *Folie*
- *Kurzfilm*
- *Landkarte*
- *Medienpaket*
- *Poster/Wandbild*
- *Tonbild*
- *Tonkassette*
- *Wandfries*

Titelverzeichnis
Schlagwortverzeichnis
Autorenverzeichnis
Kleine Handbücherei der Mediendidaktik
Verlagsverzeichnis
Verzeichnis der Medienstellen

Bitte sorgen Sie als Religionslehrer(in) dafür, daß dieses Verzeichnis in jeder Schule vorhanden ist. Es ist aus zwei Gründen wichtig:

- 1) als übersichtliches Nachschlagewerk,
- 2) um die Grundausrüstung einer Schule mit AV-Medien auf ökumenischer Grundlage sicherzustellen.

Das Büchlein kostet DM 6.--. Es ist zu bestellen beim

Deutschen Katecheten-Verein e. V.
Preysingstraße 83
8000 München 80

Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

Juni 1981

12. — 13. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten:
THEOLOGISCHER SAMSTAG**
Thema: VON DEN ILLUSIONEN DER JUGEND, DER RESIGNATION DER
ERWACHSENEN UND DER GEMEINSAMEN HOFFNUNG
Leitung: Dozent Manfred Kopp, RPZ Schönberg
25. 6. — **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten:
2. 7. FAMILIENFERIENTAGUNG**
Thema: DAS KIND — HEUTE UND IN DER BIBEL
— Ideologie und Wirklichkeit —
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg

Juli 1981

13. — 26. **Hauspause**
27. 7. — **URLAUB IM RPZ SCHÖNBERG**
8. 8. — Ferientage für Freunde des Hauses —

August 1981

3. — 5. **Beratungstage zum Schuljahresbeginn**
28. — 29. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**
(Religionspädagogische Werkstätte)
Thema: FRIEDEN SCHAFFEN OHNE WAFFEN, Teil III
31. 8. — **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**
4. 9. Thema: ALTTESTAMENTLICHE TEXTE IM RELIGIONSUNTERRICHT
(Außenlehrgang des HILF im Burckhardthaus Gelnhausen)
Leitung: Goldmann / Härterich / Heller

September

3. **ab 14.00 Uhr: Sichtung und Begutachtung von Kurzfilmen
für den Religionsunterricht**
— Offen für alle Interessenten —

September

- 7. — 9. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Hauptschulen**
Thema: JENSEITS DES TODES (VOLKSTÜMLICHE VORSTELLUNGEN UND CHRISTLICHE VERKÜNDIGUNG)
Leitung: Dozent Manfred Kopp, RPZ Schönberg
- 9. — 10. Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**
Thema: WIE ENTSTAND DER KANON DES NT?
Leitung: Studienleiter W. Adler, Gießen
- 21. — 24. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I und II**
Thema: DIE HEIMLICHEN MITERZIEHER UNSERER SCHÜLER
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
- 24. — 26. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: ARBEIT UND BERUF IM ERLEBEN LERNBEHINDERTER SCHÜLER UND DIE FRAGE NACH DEM LEBENSINN
Leitung: Dozent Gerd Wiesner, RPZ Schönberg

Anfragen und Anmeldungen sind, sofern es sich nicht um HILF-Tagungen handelt, direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum, Im Brühl 30, 6242 Kronberg/Ts., Telefon 0 61 03 / 4051 zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten. — Ein Programm mit näheren Angaben sowie eine Anfahrtsbeschreibung erhalten Sie einige Wochen vor der Veranstaltung. — Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfragen möglich sein, daß am Thema interessierte Pfarrer und Lehrer aus anderen Schularten, Schulstufen und Propsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.

Beratungstage für Religionslehrer

im Religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN,
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, vom 3. bis 5. 8. 1981

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Wie in den vergangenen Jahren bieten wir auch zu Beginn des neuen Schuljahres 1981/82 eine religionspädagogische Beratung an.

Vom 3. 8. bis zum 5. 8. stehen Ihnen die Studienleiter des Religionspädagogischen Amtes und die Dozenten des Religionspädagogischen Studienzentrums täglich von 9 bis 18 Uhr zur Verfügung.

Neben gedruckten Materialien (Bücher, Zeitschriften, Arbeitsmappen, Unterrichtsmodelle) können Sie sich auch über audiovisuelle Medien informieren.

Die Einzeleinladungen werden den Schulen noch vor den Sommerferien zugehen. Wir würden uns freuen, wenn Sie dieses Angebot wahrnehmen.

Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches Studienzentrum.