



Schönberger Hefte

4/85

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nr. der Heftreihe 58 / 15. Jahrgang

ISSN 0170 — 6128

4/1985

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: Gerhard Brockmann: Zurück zur Bibel! — aber wie?
Bibeldidaktische Überlegungen 1

Dieter Stoodt: Wende zur Symbolik 20

Jakobi/Kuhlmann/Rieth/Stoklossa: Biblische Inhalte
im Berufsschulreligionsunterricht
Ideen — Planungen — und was Schüler daraus machten . . 23

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Dr. Gerhard Brockmann, Dozent,
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Reinhold Jakobi, Referendar,
Liebfrauenstraße 10, 6100 Darmstadt

Christine Kuhlmann, Referendarin,
Roßdörfer Straße 97, 6100 Darmstadt

Peter Rieth, Referendar,
Oberdorf 42, 6087 Büttelborn

Werner Stoklossa, Pfarrer,
Thomas-Edison-Straße 6a, 6110 Dieburg

Prof. Dr. Dieter Stoodt,
Freiligrathstraße 16, 6100 Darmstadt

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband in Hessen und Nassau e.V., Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 100 747, 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

Zurück zur Bibel! — aber wie?

Bibeldidaktische Überlegungen

Gerhard Brockmann

1 Wovon auszugehen ist

Wer mit biblischen Geschichten im Religionsunterricht umgehen will — und dazu sehen sich ja alle Konzeptionen dieses Faches, wenn auch in unterschiedlicher Weise genötigt —, der steht vor einigen Schwierigkeiten:

— Er kann nicht mehr voraussetzen, daß die Schüler die Bibel kennen, daß sie also über bibelkundliches Wissen verfügen. Im Gegenteil, er muß damit rechnen, daß die Bibel für die meisten Schüler ein unbekanntes Buch ist, in dem sie sich kaum zu rechtfinden, über das sie, wenn überhaupt, nur ein bruchstückhaftes Wissen haben und das ihnen schon beim einfachen Lesen irgendeiner Textpassage solche Schwierigkeiten bereitet, daß man den Eindruck von Analphabetismus gewinnen kann. Genau das also, worauf der Religionslehrer gerne aufbauen möchte, ist in der Mehrzahl nicht vorhanden.

— Wer in diesem Fach unterrichtet, hat es nicht selten aber auch mit Schülern zu tun, die in einer bestimmten religiösen Tradition aufgewachsen sind und für die dadurch die Rolle der Bibel und die Bedeutung ihrer Geschichten interpretatorisch bereits derart festgelegt sind, daß sie sich außerstande sehen, in eine Neues wagende reflektierende Distanz zu gehen. Solche Vormeinungen — auch wenn sie in der Schulklasse vielleicht nur von wenigen vertreten werden — erschweren einen Umgang mit der Bibel, der sich von theologischen und damit von historisch-kritischen Gesichtspunkten leiten läßt. Genau darauf aber kann ein Religionslehrer nicht verzichten wollen, wenn er an der biblischen Fundierung seines Faches arbeitet.

— Dazu kommt ein Weiteres. Die Bibel selbst ist im Verlauf ihrer Auslegungstradition innerhalb der Christenheit immer

mehr zu einem Buch geworden, das seine Erfahrungsgesättigtheit und seine lebenspraktische Fülle verloren hat und statt dessen wie ein Lehrbuch zu dogmatischen und ethischen Grundsatzfragen gelesen wird. Die Bibel wird verstanden, als wäre sie ein Katechismus. Das, woran man in seinem Unterricht herankommen möchte und was den biblischen Geschichten wohl auch erst ihre Brisanz für die eigene Lebenspraxis und die eigene Sinnorientierung gibt, ist also weitgehend zugedeckt, und zwar nicht zuletzt durch die theologische Vergangenheit, die man als Unterrichtender selbst in sich versammelt hat.

Man muß diese Schwierigkeiten, denen sicherlich noch andere hinzuzufügen wären, sehen, um mit ihnen fertig werden zu können. Ein Weg allerdings, der naheliegt und in der letzten Zeit vermehrt gefordert wird, scheint mir nicht mehr gangbar zu sein. Ich meine den Weg einer bibelkundlichen Unterweisung alten Stils. Selbst wenn es gelänge, Schülern wieder mehr bibelkundliches Wissen anzulernen — was ohne ein kontinuierliches häusliches Lesen kaum möglich sein dürfte — wäre dem Religionsunterricht neueren Stils nicht geholfen. Ein problemorientierter Religionsunterricht — und darum handelt es sich in allen Varianten gegenwärtiger Theorie und Praxis — ist ja gerade auf eine unmittelbare Verknüpfung von Tradition und Situation aus, und das geht nur wechselseitig, nicht durch pures Wissen, sondern durch Verstehen.

2 Worauf es ankommt

Man muß also andere Perspektiven aufsuchen, um aus den genannten Schwierigkeiten herauszukommen und dem problemorientierten Religionsunterricht und der eigenen Lebenspraxis wieder so etwas wie biblische Fundierung zu ermöglichen.

Dieser Aufsatz ist eine Fort- und Weiterführung von Gedanken, die ich in der holländischen Zeitschrift Voorwerk 1/85 veröffentlicht habe.

Worauf es m.E. gegenwärtig ankommt, ist Folgendes:

- Zusammenhänge herzustellen und Überblicke zu verschaffen
- differenzieren zu lernen
- die Erfahrungsebene biblischer Geschichten wiederzugewinnen
- symbolisches Tiefenverständnis zu ermöglichen und
- die Sprachmächtigkeit biblischen Sprechens zur Geltung kommen zu lassen.

2.1 Zusammenhänge herzustellen und Überblicke zu gewinnen, das meint, wegzukommen von der Konzentration auf wenige, für exemplarisch gehaltene biblische Geschichten, die behandelt werden, als stünden sie in keinem erkennbaren Zusammenhang mit anderen Geschichten. Derart isolierte Geschichten dienen in den meisten Fällen lediglich dazu, etwas zu demonstrieren, den biblischen Hintergrund für gegenwärtige Problemstellungen anzudeuten oder gar gewaltsam herbeizuführen. Für viele Schüler muß sich auf diese Weise die Bibel auf wenige Geschichten verkürzen, die überdies während der langen Schulzeit so oft vorkommen, daß man kaum noch hinzuhören bereit ist. Es wäre demgegenüber zu verdeutlichen, in welchem Kontext was warum gesagt worden ist, wie sich biblische Geschichten aus biblischen Geschichten ergeben, wie sich neue Erfahrungen in alte Interpretationsmuster einfügen und dergleichen mehr.

2.2 Differenzieren lernen, das meint, wegzukommen von einer einlinigen Interpretation und von festgefühten Auslegungsschablonen hin zu vielschichtiger Auslegung. Was im Text steht, muß nicht so verstanden werden, wie man annehmen möchte, weil man das nun einmal so gelernt hat oder weil einem das so und nur so einleuchtet. Es gibt auch ganz andere Zugangsweisen und Verstehenshinsichten, und keine kann von vornherein die einzige Richtigkeit für sich beanspruchen. Es geht also um ein Stück theologischer Hermeneutik, die es auf elementarer Ebene sich anzueignen gilt. Differenzieren lernen bedeutet insofern immer auch Einübung in dialogisches Denken und in eine Praxis des sich gegenseitigen Verstehens und Akzeptierens.

2.3 Die Erfahrungsebene biblischer Geschichten wiederzugewinnen, das meint, wegzukommen von der Abstraktheit dogmatischer oder sonstiger Formeln, als ließe sich das in der Bibel Aufbewahrte auf klare Sätze ziehen, meint, wegzukommen von der Kommentierung der Kommentierung von etwas, das ursprünglich einmal der Kommentar zu ganz konkreten Glaubens- und Lebensvollzügen war. Da haben Menschen ihre Erfahrungen gemacht und haben diese Erfahrungen deutend begleitet. Da haben Menschen bestimmte Erfahrungen überhaupt nur machen können, weil ihnen ein bestimmter Deutungszusammenhang bereits überliefert war. Und da haben Menschen ganz neue Deutungen gewagt, weil ihre Erfahrungen nicht mehr mit den bisherigen Deutungen in Einklang zu bringen waren. Wenn man an diese Stellen wieder herankäme, gewissermaßen also an den Ursprungsort, dann könnten biblische Geschichten auch wieder lebendig werden und unsere eigenen Erfahrungen und die sie begleitenden Deutungen in ein Wechselspiel zu dem damals Erfahrenen und Gedeuteten treten.

2.4 Symbolisches Tiefenverständnis zu ermöglichen, das meint, wegzukommen von der Tendenz, biblische Geschichten zu historisieren und damit als vergangen abzutun oder sie lediglich auf ihren unmittelbaren Gegenwartsbezug, ihren Anwendungscharakter hin zu befragen. Worüber hat man sich eigentlich verständigt und was für Tiefenerfahrungen liegen dem zugrunde, wenn man von dem redet, was ist und was sein soll? Wie kommt es zur Herausbildung von bestimmenden Traditionen und inwiefern können diese nicht nur als vergangene verstanden werden, sondern als etwas gelebt werden, in dem grundlegende Erfahrungen und Orientierungen aufbewahrt sind und sich auch weiterhin vollziehen? Wie verständigen wir uns selbst, wenn es um Wesentliches geht? Solche und ähnliche Fragen wären gemeinsam mit den Schülern anzugehen, damit deutlich wird, daß Religion sich nicht auf Lehrsätze und sogenannte Lebensweisheiten reduzieren läßt, sondern in die Tiefe unserer Existenz verweist.

2.5 Die Sprachmächtigkeit biblischen Sprechens zur Geltung kommen zu lassen, das meint, wegzukommen von zum Teil

stümperhaften Buchstabieren des bloßen Wortsinnes biblischer Geschichten, dem puren Erfassen ihres möglichen Bedeutungsgehaltes, aber auch vom professionellen Zelebrieren biblischer Texte als heiliger Texte *sui generis*. Biblische Sprache — gleich in welcher Gattung des Sprechens — ist gestaltete Sprache, gesättigt von Erfahrung, reich an Bildern, voller Nuancen, aber auch von zupackender Direktheit. Sie ist immer auch im weitesten Sinne des Wortes poetisch und insofern ästhetisch betrachtbar und ‚künstlerisch‘ nachvollziehbar. Es ist ja nicht selten gerade diese Dimension der Sprachmächtigkeit und Sprachfülle, die es Menschen auch heute ermöglicht, einen unmittelbaren Zugang zu biblischen Texten zu finden, vorbei an dem, was dann auch wissenschaftlich-auslegend dazu zu sagen wäre. Hier wäre anzuknüpfen, einerseits ‚genießend‘, sich also dieser Fülle und Mächtigkeit hingebend, andererseits aber auch ‚nachvollziehend‘, indem man an diesem Sprechen sein eigenes religiöses Sprechen überprüft und erweitert, vielleicht aber auch überhaupt erst gewinnt.

Ich bin mir darüber im Klaren, daß solche Perspektiven zu wollen, nicht auch schon heißt, sie zu können. Da muß offensichtlich noch Einiges an didaktischer Phantasie und an Spielräumen des Arrangierens hinzukommen. Aber man kann zumindest damit anfangen, um so das Feld allmählich einzukreisen.

3 Womit man beginnen könnte

3.1 Um Zusammenhänge herstellen und Überblicke gewinnen zu können, bedarf es Fach-Wissens. Das läßt sich nicht schon allein mit didaktischer Phantasie machen, so sehr diese bei der späteren unterrichtlichen Vermittlung dann eine entscheidende Rolle spielt. Es gibt allerdings bisher keine Veröffentlichung, die dieses erforderliche Basiswissen schlüssig und auch elementarisierend zusammenfaßt, so daß man nach wie vor darauf angewiesen ist, sich die Grundlagen für die Herstellung von Zusammenhängen und Überblicken in eigener Lektüre aus der einschlägigen Literatur anzueignen. Dabei besteht die Schwierigkeit weniger darin, solche Lite-

ratur zu finden, als in ihr zwischen Wichtigem und Unwichtigem zu unterscheiden und sich nicht in die Fülle des Wissens zu verlieren. Außerdem muß man dann in einem zweiten Schritt differenzieren zwischen dem, was man als Lehrer wissen muß, und dem, was dem Schüler an Wissen zuzumuten und abzuverlangen ist. Dabei kann sich herausstellen, daß vieles von dem, was man bisher gerne als notwendige und zu lernende Wissensbasis gehalten hat, nur von geringem Belang ist und anderes statt dessen bedeutungsvoll wird. Die Kunst besteht also darin, Zusammenhänge herzustellen und Überblicke zu verschaffen ohne überflüssigen Wissensballast.

3.1.1 Beispiel Exodus

Vor zwei Jahren habe ich zwei Schulfunksendungen zur Thematik Exodus entwickelt und mich dabei vor allem bei der ersten Sendung mit der Frage auseinandergesetzt, wie sich denn dieses gravierende und sowohl für den jüdischen als auch den christlichen Glauben zentrale Geschehen des Exodus sachlich zutreffend, aber doch zugleich in einer elementarisierten didaktischen Form vermitteln läßt. Mein damaliger Wissensstand, den es zu verarbeiten galt, läßt sich in etwa folgendermaßen zusammenfassen:

— Es existierte nachweislich eine protoisraelitische Gruppe (oder mehrere Gruppen) in Ägypten, vielleicht Habiru genannt.

— Wahrscheinlich fanden sie Verwendung in den gigantischen Bauprojekten Ramses II (Gosen).

— Diese Gruppe (oder eine dieser Gruppen) versuchte als Reaktion auf Sklaverei und schlechte Lebensbedingungen zu fliehen, und sie hatte Erfolg.

— Es ist möglich, daß sie von ägyptischen Grenztruppen verfolgt wurde. Nachrichten darüber aus ägyptischen Quellen liegen nicht vor, man weiß aber einiges über die Befestigungen, die die Grenze nach Nordosten sichern sollten (Sukkot, Migdol).

— Diese späteren Israeliten schrieben ihre Rettung Jahwe zu.

— Sie brachten ihre Rettungs- und Befreiungsgeschichten als ihre Erfahrung in den Verband von nomanisierenden Semiten in

Palästina ein, denen sie sich anschlossen. Ihre Erfahrung wird in einem längeren Rezeptionsprozeß vom gesamten Verband akzeptiert, d.h., als die Erfahrung aller rezipiert.

— Weitere Traditionen anderer Stämme werden mit der Exodus-Tradition verbunden: Rotes Meer, Sinai, Wüstenwanderung.

— Diese Erfahrungsbestände werden wiederum mit weiteren verbunden (sogenannte Vätergeschichten), so daß wir heute in der uns vorliegenden biblischen Überlieferung das Exodusgeschehen im Zusammenhang mit den Väter- und Landnahme Geschichten haben.

— Alle diese Geschichten sind nun generalisiert. Wegen der Rezeption durch alle sind die Väter jetzt die Väter aller, und der Exodus ist ebenso eine Erfahrung aller. Darum ist nicht mehr die Rede von einem kleinen Sippenverband, der aus Ägypten

floh, sondern in Ex 12,37 von „600.000 Mann, die Kinder nicht mitgerechnet, dazu viel fremdes Volk, dazu Schafe und Rinder“.

— Was einige wenige also in einem besonderen Erlebnis erfahren hatten, wurde zum Glauben aller. Das Ereignis des Exodus wird zum Symbol dafür, daß Freiheit für alle verheißen ist, so daß nunmehr der befreiende Gott, Gott als Befreier, ein unverzichtbarer Aspekt des isrealistischen Glaubens wird.

Dieses mein Vorwissen war nun didaktisch umzusetzen, und zwar so, daß Schwerpunkte gesetzt wurden und daß sich abstraktes Wissen zurückverwandelt in szenisches Geschehen. Das Ergebnis ist in Form des Manuskriptes der Schulfunksendung in Schönberger Hefte 1/83, S. 25—28 abgedruckt. Der Verdeutlichung wegen werden die beiden letzten Szenen noch einmal zitiert:

Sprecher:

Sie waren also tatsächlich angekommen. Und machten eine seltsame Erfahrung. Sie waren gar nicht allein, da waren schon andere da. Andere, die wie sie in dieses Land hineinwollten oder kurz vor ihnen angekommen waren, und solche, die da schon ewig waren, die keineswegs bereits waren, ihr Land freizumachen. Im Gegenteil, die saßen da, diese Kanaanäer, und waren stark.

1. Israelit:

Hast du die Sache mit Jericho gehört? Da haben wir es geschafft. Der Samuel hat es mir erzählt. Du kennst ihn nicht. Aber er gehört zu uns. Also, ich bin mit meinen Schafen im Grenzgebiet, schon Tage, da kommt auf einmal dieser Samuel vorbei. Sieht aus wie so ein richtiger Krieger. Und wie wir dann so im Zelt sitzen, kommen wir natürlich ins Erzählen.

2. Israelit:

Na und! Nun komm doch mal zur Sache!

1. Israelit:

Nur langsam, Ruben, wir haben doch Zeit. Oder etwa nicht? Also, denen ist es fast genau so ergangen wie uns. Die — ich meine, die da, zu denen der Samuel gehört — die sind auch noch nicht lange hier. Die sitzen da weiter unten, wo genau, weiß ich auch nicht. Jedenfalls sind die auch umhergezogen und umhergezogen, bis sie endlich dieses Land gefunden haben.

2. Israelit:

Jericho, Jericho, ich denke, Du wolltest mir was von Jericho erzählen?

1. Israelit:

Will ich ja auch. Aber, weißt Du, das andere ist genauso wichtig. Wie der so redet und redet, denk ich, der erzählt ja unsere Geschichten.

2. Israelit:

Das kann doch nicht wahr sein.

1. Israelit:

Und ob. Wenn ich nicht genau wüßte, daß der nicht zu unserem Stamm gehört, dann hätte ich gedacht, der erzählt genau von unserem Gott.

Sprecher:

Der Ruben wollte das lange Zeit nicht glauben, aber schließlich einigen sich die beiden darauf, daß da etwas ganz Seltsames geschehen sein mußte, daß sie viel mehr waren, als sie anfangs angenommen hatten. Und am Ende kamen sie auch wieder auf die Sache mit Jericho. Die hatten es tatsächlich geschafft, Jericho von den Kanaanäern einzunehmen. Und auch da war Gott mit ihm Spiel gewesen, so hatte es zumindest der Samuel behauptet. Und da hielt es auch den Ruben nicht mehr:

2. Israelit:

Wenn die das geschafft haben, dann schaffen wir das auch. Oder meinst du etwa, Gott hätte uns verlassen?

Lied:

Wenn das rote Meer grüne Welle hat, Strophe 5 und Refrain I

Sprecher:

Die Zeit ist verronnen. Inzwischen sind viele Jerichos eingenommen. Man ist selbst etabliert. Man ist wer, an dem man nicht straflos vorübergehen kann. Und wenn da nicht dieses alte Bekenntnis wäre, das all die Geschichten Gottes mit diesem Volk wachhielt, könnte man fast ins Vergessen kommen. Wie das übrigens nicht selten geschah. Auch da gab es Söhne, die es genau wissen wollten, die keineswegs mit all den Verordnungen und Satzungen, die nun schon seit langem überliefert waren, einverstanden waren. Die einfach nachfragten, denn so ein erhobener Zeigefinger allein tat es nicht. Und dann mußten die Väter erzählen und überzeugen:

Vater:

Weißt Du, ich war ja auch nicht dabei. Mir haben sie das auch schon erzählt. Und manchmal habe ich gedacht, die spinnen doch mit ihren vergangenen Geschichten. Jetzt ist die Zeit. Jetzt kommt es darauf an. Und jetzt wird natürlich alles ganz anders gemacht. Aber dann war da diese Sache mit dem Ahab, der sich einfach den Weinberg genommen hat. Und da waren wir Jungen auf einmal auch auf der Seite von denen, die das alte Recht für sich glaubten gepachtet zu haben. Ich will Dir sagen, mein Junge, da ist einfach so viel drin, in diesen alten Geschichten. Da kann man jederzeit direkt wieder mit anfangen.

Sprecher:

Nun ja, dachte der Junge, versuchen kann ich es ja mal. Dann werden wir es ja sehen.

3.1.2 Beispiel Grundgeschehen in Genesis 1–11

Die Schöpfungsgeschichten zu behandeln, ist ein nun schon traditionelles Anliegen des Religionsunterrichtes. Man hat dies getan und tut dies in unterschiedlicher Akzentuierung und je nach Klassenstufe mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad. Beliebt sind Vergleiche zwischen den beiden Schöpfungsgeschichten (manchmal mit dem Ziel, in die Erforschung der Quellen des Pentateuch einzuführen), beliebt sind auch Vergleiche mit anderen Schöpfungsmynthen (manchmal mit dem Ziel, den entmythologisierenden Charakter und damit die Andersartigkeit der biblischen Schöpfungsgeschichten herauszustellen). Nicht selten wird auch von Schülern oder Lehrern der Frage nachgegan-

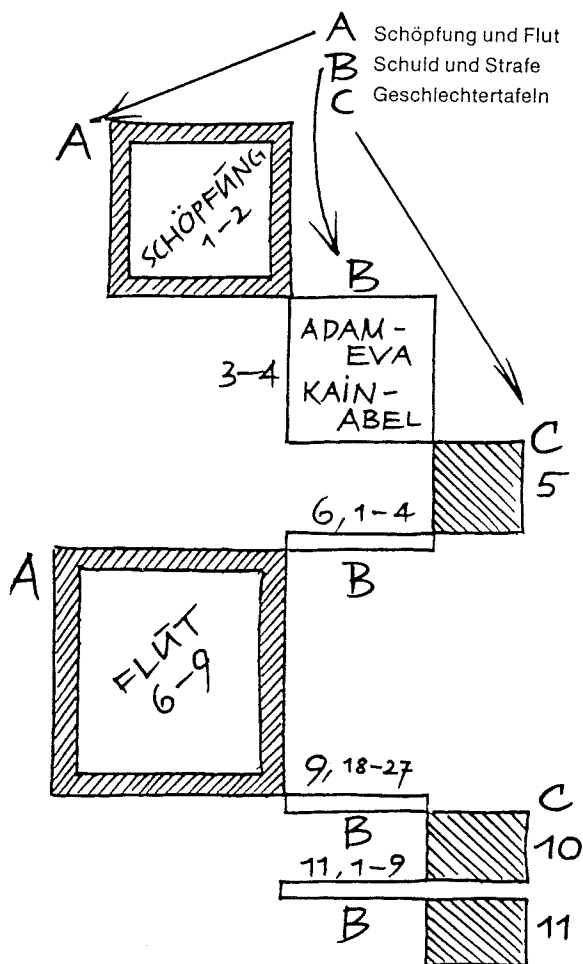
gen, wie sich denn die Schöpfungsgeschichten mit den Erkenntnissen der Naturwissenschaften über die Entstehung der Erde und die Evolution des Lebens vereinbaren lassen. So wichtig diese Aspekte sein mögen und so gekonnt sie auch zuweilen behandelt sein mögen, so sehr verführen sie aber auch zu Verkürzungen, zur Nichtbehandlung dessen, was C. Westermann als das Grundgeschehen bezeichnet und was m.E. einer wie auch immer gearteten Besprechung der Schöpfungsgeschichten vorausgehen müßte. Bevor die jeweils interessegeleiteten Fragestellungen angegangen werden, wäre also zu klären und auch erfahrungsnah nachzuvollziehen, was denn in diesem Grundgeschehen verhandelt wird und wie sich das Gefüge dieses Grundgeschehens

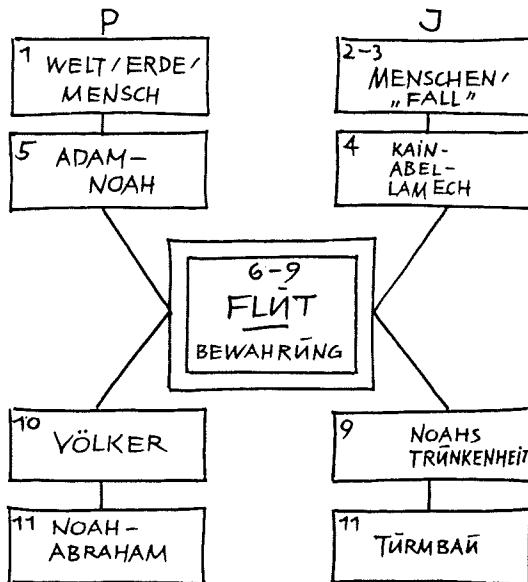
in Gen 1—11 aufbaut und ineinander verzahnt.

Zweierlei ist dabei zu beachten: einmal daß im Alten Testament gleichberechtigt neben dem Rettungshandeln Gottes (Exodustradition) das Segenshandeln Gottes steht. Nach Gerhard Liedke¹⁾ hat C. Westermann „neu dargelegt — deshalb sprechen wir von Entdeckung — daß beide, Retten und Segnen, von Anfang bis zum Ende der in der Bibel erzählten Geschichte nebeneinander bestehen bleiben. Sie können nicht auf einen Begriff gebracht werden' — das ist das Entscheidende. Geschichte oder Heilsgeschichte ist nicht alles. Gottes Handeln kann verschieden erfahren werden: Das rettende Handeln Gottes wird von den Menschen als Ereignis

erfahren, als einmaliges, in dieser Form nicht wiederholbares Geschehen. Der Segen Gottes wird als stetiges Handeln erfahren, das da ist oder nicht da ist. Solch stetiges Geschehen ist nicht ohne Dynamik, es umfaßt Wachsen, Reifen und Abnehmen der Kräfte, Glück und Gelingen, Geburt und Tod — wiederkehrendes Geschehen, das in seiner Grundsubstanz gleich bleibt". (S. 86)

Zum anderen ist zu beachten, daß — wiederum nach C. Westermann — Schöpfung und Flut komplementär zueinander stehen, daß die eigentliche Mitte des Grundgeschehens die Flutgeschichte in Gen 6—9 ist. Gerhard Liedke hat die Struktur des Grundgeschehens in zwei schlüssigen Graphiken veranschaulicht (S. 111 und 113):





Gerhard Liedke zieht folgendes Resümee: „Am Ende von 1. Mose 1—2 wissen wir, wie Gott unsere Welt und das Leben in ihr eigentlich gemeint hat (und wir wissen gleichzeitig, daß es so nicht ist) und am Ende von 1. Mose 6—9 wissen wir, wie die Welt und das Leben in ihr faktisch ist, nachdem Gott beschlossen hat, Welt und Leben zu vernichten, dann diesen Beschluß revidiert hat und verheißen hat, die Flut nicht wiederzusenden, ‚solange die Erde steht‘ ” (S. 114).

Gerhard Liedke ist in seinem Buch „Im Bauch des Fisches — Ökologische Theologie“ diesen Zusammenhängen deswegen so ausführlich nachgegangen, weil er nur von daher eine Korrektur der traditionellen Auslegung des dominium terrae (Gen 1.28) vornehmen kann und weil sich nur von daher biblische Perspektiven für ökologische Überlebensfragen ergeben. Aber auch unabhängig von dieser ebenfalls interessegeleiteten Perspektivität dürfte deutlich sein, daß es für den Religionsunterricht und seine immer auch auf Lebenspraxis gerichteten Deutungshinrichtungen unerlässlich ist, den Zusammenhang des Grundgeschehens als eine Basisvoraussetzung zu vermitteln und zu klären.

Wie das allerdings in elementarer Weise und/oder in einer medialen Präsentation der Nachvollziehbarkeit zu bewerkstelli-

gen ist, muß vorerst offenbleiben. Ich sehe die Notwendigkeit, hier alle didaktische Phantasie zu versammeln, stehe aber selbst in meinen eigenen unterrichtlichen Versuchen und auch in meiner Fortbildungspraxis noch am Anfang.

3.1.3 Beispiel Lukas

Auch hier muß ich mich mit Andeutungen begnügen. Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist einmal die Tatsache, daß nahezu alles, was ein ‚volkskirchlicher‘ Christ an Jesusgeschichten kennt, aus dem lukanischen Sondergut stammt (Weihnachtsgeschichte, Barmherziger Samariter, Verlorener Sohn, Emmausgeschichte, Pfingstgeschehen etc.) und daß praktisch die Ordnung des Kirchenjahres weitgehend auf Lukas zurückgeht. Zum anderen die Beobachtung, daß man gleichwohl so verfährt, als sei das gar nicht lukanisch, sondern allgemein-christlich, als wären das Einzelgeschichten, die man für sich interpretieren könnte, ohne auch nur den lukanischen Kontext zu berücksichtigen. Natürlich kann man das auch, aber es erscheint mir trotzdem erforderlich zu sein, sich und den Schülern die Zusammenhänge darzustellen, in die diese Texte ursprünglich einmal eingebunden waren. Unter der Perspektive lukanischer Theologie²⁾ wird z.B. die Darstellung urgemeindlichen Lebens in Apg 2.42—47 an-

ders interpretierbar, als wenn man naiv an sie herangeht und diese Darstellung für die Beschreibung eines historischen Zustandes hält. Oder die bekannte und im Religionsunterricht sehr beliebte Zachäusgeschichte (Lk 19.1—10): Der halbe Besitzverzicht, den Zachäus als Zeichen der Umkehr anbietet, markiert nach Luise Schottroff und Wolfgang Stegemann³⁾ eine ethische Situation der späten lukianischen Gemeinde, in der die Radikalität der Nachfolge zwar noch als Anspruch, nicht mehr aber als Realität nachvollziehbar ist und in der die Frage zur Disposition steht, wie denn die reichen Christen gerettet werden können, welches Verhalten ihnen abverlangt werden kann. Was Lukas hier und in anderen Stellen als konkrete Sozialutopie für seine Gemeinde entwickelt, ist ohne Hintergrundreflexion leicht mißverstehbar als eine letztlich nur halbherzige Entscheidung des Zachäus, der keinerlei normative Bedeutung zukommen darf. Wenn schon, dann alles:

Ich verspreche mir von einer didaktisch noch zu bearbeitenden Ausbreitung der lukianischen Theologie eine bessere Klärung dessen, was Christen gegenwärtig glauben und wie sie ihr Handeln ausrichten wollen, aber auch ein besseres Verständnis dafür, wie und inwieweit das sogenannte biblische Fundament der Evangelien immer schon theologiegeleitet und insofern ein Teil einer langen Wirkungsgeschichte des Jesusgeschehens ist, in der wir selbst drin stehen und innerhalb derer wir unsere eigenen Positionen theologisch und lebenspraktisch zu klären haben.

3.2 Differenzieren lernen ist angesichts von Vereinfachungstendenzen und einem Entweder-Oder-Denken in unserer Gesellschaft nötiger denn je. Auch in Theologie und Kirche wird nach dem Prinzip der Wahrheit gedacht und so verfahren, als könne nur das eine wahr und richtig sein, nicht aber das andere davon Abweichende, obwohl sich beide Positionen durchaus auf eine gemeinsame Basis beziehen. Schule erzieht immer noch (oder wieder) zum Rechthaben. Eine der geläufigsten Formen des Nicht-Ernstnehmens anderer ist z.B. in Diskussionen das „ja, aber . . .“. Honoriert wird die Fähigkeit, eine eigene Position schlüssig zu vertreten, nicht aber die Fähigkeit, zuhören zu können, sich zö-

gernd und tastend in das einzufühlen, was der eigenen oder der gängigen Wahrheitsvorstellung widerspricht. Hier ist umzulernen. Auch und vor allem im Religionsunterricht und angesichts der mehrdimensionalen Qualität biblischer Geschichten und sonstiger biblischer Texte, auf die sich ja der Religionsunterricht wie auch immer zu beziehen hat. Die jüdisch-rabbinische Auslegungspraxis könnte hier wie auch sonst in Theologie und Kirche ein Gegengewicht sein und werden, vorausgesetzt, man ließe sich auf sie ein gegen eigene internalisierte Widerstände und gegen institutionalisierte Zwangsmechanismen.

3.2.1 Beispiel Die Arbeiter im Weinberg

Luise Schottroff hat das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20.1—16) interpretiert unter der Überschrift „Die Güte Gottes und die Solidarität von Menschen“⁴⁾. Sie sagt in ihrer Interpretation auf S. 83: „Das Gleichnis hat zwei Schwerpunkte: Die Güte Gottes und — als deren Konsequenz — die Solidarität von Menschen. Die Güte Gottes wird nicht im Kontrast zu einer anderen Gottesvorstellung dargestellt, nach der Gott entsprechend Leistung löhnt. Der implizite Kontrast zum gütigen Gott ist vielmehr der Arbeitgeber in der Alltagswelt, der den Lohn so niedrig wie möglich hält. Man sollte die theologische Aussage des Gleichnisses nicht als Auseinandersetzung mit einer anderen Theologie verstehen, sondern als Auseinandersetzung mit dem Leben von Menschen. Das Gleichnis wirbt um die Solidarität von Menschen, die die gemeinsame Vorstellung vom barmherzigen Gott haben“ (S. 83).

Hans Heller und Lothar Zenetti haben jeweils dieses Gleichnis neu erzählt und damit zwei ganz verschiedenartige Varianten des ursprünglichen Gleichnisses vorgelegt. Wenn man von der Unterscheidung her denkt, die Luise Schottroff vorgenommen hat, dann akzentuiert Hans Heller den Aspekt der Güte Gottes, während die Erzählung von Lothar Zenetti um den Schwerpunkt der Solidarität von Menschen kreist. Hans Heller erzählt die Geschichte aus der Perspektive eines der Arbeiter, die am Schluß noch zur Arbeit gerufen werden und gleichwohl den vollen Lohn erhalten. Er fühlt sich in diesen Arbeiter hinein und erlebt gleichsam ge-

meinsam mit ihm diese wunderbare Geschichte noch einmal. Für diesen Arbeiter, der seine Situation der Arbeitslosigkeit und der vergeblichen Arbeitssuche sehr bewegt schildert, stellt sich am Schluß, als er den ganzen Tageslohn ausgezahlt bekommt und damit wieder ein Stück Hoffnung gewinnt, nicht etwa die Frage nach der Gerechtigkeit dieses Vorgehens, sondern er erlebt das Ganze als ein Wunder. Lothar Zenetti arbeitet demgegenüber mit einem Verfremdungseffekt. Nicht der Weinbergbesitzer, sondern die Arbeiter selbst nehmen die Umverteilung des Lohnes vor. Nachdem der Weinbergbesitzer den Arbeitern ihren Lohn entsprechend ihrer Arbeitszeit zugeteilt hat, beschließen die Arbeiter in einem Akt der Solidarität, alles Geld zusammenzuwerfen und gleichmäßig unter sich zu verteilen.

Da die Erzählung von Hans Heller bereits in den Schönberger Heften 3/79, S. 27–28 abgedruckt ist, wird hier lediglich noch einmal ein Ausschnitt zitiert. Die Erzählung von Lothar Zenetti ist seinem Buch „Die wunderbare Zeitvermehrung“, München 1979, S. 151–152, entnommen.

Und so haben wir dann
in seinem Weinberg gearbeitet.
Es waren viele andere da,
die waren schon ganz schön abgeschafft.

Wären wir doch schon heute früh
hierher gekommen, haben wir gedacht,
dann hätte es sich wenigstens gelohnt.

Kaum hatten wir angefangen,
war auch schon Schluß.
Schade!
haben wir gedacht.
Der Boß — der mit den feinen Kleidern,
ihr wißt schon —
hat uns dann den Lohn ausbezahlt.
Viel kann's ja nicht sein,
hab' ich gedacht.

Aber dann habe ich
die Tüte doch aufgemacht.
Was ich da gesehen hab', war für mich
vielleicht ein Schlag!

Ein ganzer Tageslohn!

Mensch, der kann sich nur geirrt
haben! —
Ich bin dann zu den anderen gelaufen.
Und was denkt ihr?
Bei denen war's genauso!

Da haben wir gewußt:
So viel irren auf einmal kann
sich einer gar nicht.

Wir haben gewußt:
Das ist Absicht!
Wir haben gewußt:
Der hat zwar feine Kleider an,
aber er weiß, wo uns der Schuh drückt!

Ich hab' an meine Frau und an
meine zwei Kinder gedacht
und hab' dabei ein Gefühl gehabt
wie Weihnachten,
Ostern und Geburtstag auf einmal.

Jetzt nichts wie heim!
hab' ich gedacht, und ich glaube,
jedem von uns ging es genauso.

Die andern, die die ganze Zeit da waren,
haben das natürlich mitgekriegt
und rumgemotzt —
wegen Gerechtigkeit — und so.
Ihr habt gut reden, haben wir gesagt,
ihr habt einen sicheren Platz. —

Von wegen Gerechtigkeit!

Leute, da ist für mich
ein Wunder passiert,
müßt ihr wissen! —
Und wo für mich ein Wunder passiert,
da pfeif' ich auf „Gerechtigkeit“! —

Jedenfalls geh' ich da
morgen früh wieder hin.

Hans Heller

Und Jesus erzählte die Geschichte von einem Gutsherrn. „Ja“, sagte er, „da war ein Gutsherr, der verließ früh am Morgen sein Haus, um Arbeiter für seinen Weinberg anzuwerben. Bald fand er einige, die bereit waren. Und nachdem er mit ihnen einen Denar als Tageslohn vereinbart hatte, wie es üblich war, schickte er sie zur Arbeit in seinen Weinberg. Um die dritte Stunde, das ist soviel wie 9 Uhr am Morgen, traf er auf dem Markt andere, die noch keine Arbeit gefunden hatten. ‚Geht auch ihr in meinen Weinberg‘, sagte er ihnen, ‚ich werde euch geben, was recht ist.‘ Und sie gingen an die Arbeit. Um die sechste und neunte Stunde, also um 12 und um 3 Uhr, ging er wieder hinaus, und wieder schickte er die Arbeit-

suchenden in seinen Weinberg. Am späten Nachmittag, also um 5 Uhr, zur elften Stunde, begegnete er weiteren Männern, die am Marktplatz standen: ‚Was steht ihr untätig hier herum?‘ fragte er. ‚Niemand hat uns Arbeit gegeben‘, sagten sie. Da hieß er auch sie in seinen Weinberg gehen.

Als nun der Abend kam, trug der Gutsherr seinem Verwalter auf: ‚Rufe jetzt die Leute zusammen, zahle ihnen den Lohn aus. Und bedenke wohl: Einige waren den ganzen Tag über fleißig, andere haben erst am Nachmittag angefangen, und ein paar haben nur eine einzige Stunde gearbeitet. Rechne das genau aus und gib jedem den Lohn, der ihm zusteht, je nach der Leistung, die er erbracht hat!‘

Da erhielten die, die am Morgen schon im Weinberg angefangen hatten, den vereinbarten Denar, die anderen entsprechend weniger. Der Lohn wurde ganz gerecht ausbezahlt, und so waren alle zufrieden. Freilich sprang für die, die nur eine einzige Stunde beschäftigt waren, so wenig heraus, daß sie davon nicht einmal ein Brot kaufen konnten, um ihrer Familie daheim ein karges Essen zu bereiten. Da sagte einer der Arbeiter, die für die Arbeit eines ganzen Tages mit einem Denar entlohnt worden waren: ‚Jetzt soll sich zeigen, was wir Arbeiter unter Solidarität verstehen und daß unserer Meinung nach nicht die Arbeitsleistung, sondern der Mensch gilt. Ich schlage deshalb vor: Wir legen alle zusammen. Und dann soll jeder von uns den gleichen Anteil erhalten!‘ Das fanden alle richtig. Und sie teilten, was sie hatten. Und jeder erhielt genau den gleichen Betrag. Das sprach sich alsbald herum in der kleinen Stadt. Natürlich gab es böses Blut, und manche sagten: ‚So geht das nicht! Wo kommen wir denn hin, wenn die Letzten den Ersten gleichgestellt werden! Wenn die Leistung nichts mehr gilt?‘ Und da sprachen die Arbeiter: ‚Wir wollen, daß alle gleich viel haben, die Letzten genausoviel wie die Ersten. Oder dürfen wir mit unserem Geld nicht machen, was wir wollen? Seid ihr neidisch, weil wir gut sind zueinander und Solidarität üben?‘

Und Jesus schloß seine Erzählung mit den Worten: ‚Seht ihr, so, genau so wird es im Himmel Gottes sein: Da sind die Letzten zusammen mit den Ersten. Und alle werden wie Brüder sein und Söhne eines einzigen Vaters!‘

Lothar Zenetti

Die beiden erzählerischen Varianten sind m.E. zusammen mit der Ursprungsgeschichte im Matthäusevangelium eine gute Basis, um im Unterricht (und damit auch für sich selbst) differenzierende Auslegungsweisen in den Blick zu bekommen und perspektivisch zu verfahren. Geheime oder offene Absprache sollte allerdings sein, daß die Frage, welche Sichtweise denn nun die richtige sei, draußen vorbleibt, also nicht wünschenswert ist, weil sie gerade in traditionelle Verhandlungsmechanismen nach dem Muster richtig oder falsch hineinführt.⁵⁾ Stattdessen wäre darüber zu assoziieren und nachzudenken, welche Textpassage welchen Textes mich in besonderer Weise angesprochen hat, wo ich mich in ein Stück Übereinstimmung begeben kann oder aber auch, worüber ich mich geärgert habe. Das sollte so im Raum stehen bleiben, allerdings nicht nur sporadisch, sondern durchaus in einer längerfristigen Begründung der eigenen Wahl. Man kann nachfragen, warum jemand denn was gut oder

ärgerlich findet, aber man stellt sich dabei auf die Regel ein, daß in dieser Nachfrage keine Vor-Wertung enthalten ist. Ich denke, das allein schon ist für viele Schüler (und Lehrer!) eine ungewohnte und auch ‚belastende‘ Verfahrensweise, die sich allerdings lohnt, auch wenn das nicht allen einsichtig ist. In einem nächsten Schritt wäre dann zu klären, wie man denn nun mit den Meinungen der anderen umgehen will, ob man sagen möchte: jeder hat recht, oder wir einigen uns auf den kleinsten gemeinsamen Nenner, oder wir klären nun mal endgültig, daß es doch nun schließlich nur eine Wahrheit geben kann (und das ist im Zweifelsfall die meinige). Oder aber, ob das nicht auch noch ganz anders geht. Toleranzmodell, Kompromißmodell, Wahrheitsmodell, Diskursmodell oder oder? Notwendig erscheint mir (auch schon bei jüngeren Schülerinnen und Schülern) in eine Phase der Meta-Kommunikation einzutreten, also gemeinsam zu besprechen, was denn da wie warum gelaufen ist und welche möglichen sprachli-

chen und kommunikativen Alternativen denkbar und ausprobierbar sind. Gewiß, das Ganze ist kein einfacher Vorgang — und man muß darum auch mit der Möglichkeit des Scheiterns rechnen —, aber es ist bei diesem didaktischen Ansatz ja auch vorausgesetzt, daß das Vorgeschlagene nicht ein einmaliger Vorgang ist und bleibt, sondern der Anfang oder Teil eines längeren Prozesses mit unterschiedlichen Akzentuierungen.

3.2.2 Beispiel Heilung des Gelähmten

In dem Religionsbuch 'religion 7/8', das ich zusammen mit Ernst Bassarak und Walter Rossel erarbeitet habe⁶⁾, wird die Wundergeschichte von der Heilung des Gelähmten (Mk 2.1—12) innerhalb des Jesuskapitels: „Dem kann man glauben“ wie auf den Seiten 12/13 dieses Heftes präsentiert.

Ausgangspunkt für diese Anordnung war die Überlegung, daß es sinnvoll sei, dem Schüler die für manche schwierige Aufgabe der Strukturierung des Textes abzunehmen und ihn unmittelbar mit der ‚Sache‘ zu konfrontieren, und zwar in der Weise einer Gegenüberstellung von zwei Interpretationshinsichten. Theologisch geht es um die Unterscheidung von Mirakel und eigentlichem Wunder, wie sie dem Interpretationsstand entspricht, den Günter Klein in seiner Schrift „Wunderglaube und Neues Testament“⁷⁾ repräsentiert. Ziel unserer Anordnung ist es aber nicht, diese Unterscheidung zu ‚lernen‘ und damit in eine abstrahierende wissenschaftliche Sprache einzuüben, sondern durch die von uns vorgenommene Manipulation ein Gefühl dafür zu bekommen, wie völlig unterschiedlich ein Text interpretierbar wird, wenn man ihn verändert. Und gleichzeitig auch einen Eindruck davon zu gewinnen, daß hinter der Produktion von Texten Absichten stehen und die Wahl bestimmter Aussageformen nicht zufällig ist.

Die Heilung des Gelähmten wird dann in einem späteren Kapitel („Auch noch nach 2000 Jahren“) noch einmal aufgegriffen und wiederum mehrperspektivisch behandelt. Dieses Mal jedoch stärker unter dem Aspekt unterschiedlicher Einstellungen und Interpretationshinsichten zur

Frage von Wundern insgesamt. Vier historisch festmachbare Positionen werden gleichberechtigt nebeneinandergestellt: ‚Genau so ist das geschehen‘, ‚Es gibt keine Wunder‘, ‚Man muß unterscheiden‘ und ‚Der Mensch ist nicht teilbar‘. Das sind Positionen, wie sie auch bei den Schülern und uns selbst vorkommen und wie sie dann auch jeweils hartnäckig vertreten werden. Wie nun umgehen damit? Da das ja nicht Positionen sind, die man nur so intellektuell vertritt, sondern Positionen, die sich in der eigenen Biographie festgemacht haben. Ich denke, daß sich in der Art und Weise des Umgehens zeigt, ob man bereit ist, in eine dialogische Kommunikation einzutreten, oder ob man auf Richtigkeiten und scharfe Abgrenzungen aus ist.

3.3 Die Erfahrungsebene biblischer Geschichten wiederzugewinnen, ist ein doppelt schwieriger Vorgang. Einmal wegen der historischen Distanz, in der wir zu den in Frage kommenden Geschichten stehen, zum anderen wegen der wirkungsgeschichtlich bedingten Gewöhnung an erfahrungsentleerte, wenn nicht sogar erfahrungsfeindliche Interpretationsmechanismen. Dazu kommt ein Weiteres: Schulisches Lernen ist weitgehend distanzierendes Lernen, ist Schulung des Abstraktionsvermögens. Im Grunde haben Schüler sich daran gewöhnt, daß das, was in Schule verhandelt wird, nur bedingt etwas mit ihrer konkreten Lebenspraxis zu tun hat. Die Orientierungen dafür holen sie sich woanders her, auf der Hinterbühne ihres Schulalltages oder in und aus den kommunikativen Bezügen, in denen sie in der schulfreien Zeit leben. Für den Religionsunterricht, dessen Intention es ist und sein muß, konkretes Leben religiös klären zu helfen, ist die mit der Institution Schule mitgegebene Verschulung dieser lebenspraktischen Aneignungsprozesse eine schwere Hypothek. Er muß gewissermaßen gegen die sonstige Lerntradition auf Erfahrungsnähe beharren, er kann und darf das aber nur unter gleichzeitigem Schutz preisgegebener Erfahrung. Das stellt hohe Anforderungen an die Kunst des Arrangierens.

Wenn man die Erfahrungsebene biblischer Geschichten wiederzugewinnen will, dann muß man sich darüber im Klaren sein,

B

*JESUS BRINGT HILFE
UND SUCHT HELFER*

9.

*Jesus
hilft dem
Gelähmten*

*SO HAT ES
MARKUS ERZÄHLT*

*Jesus hat Wichtiges
zu sagen*

Und als er nach einigen Tagen wieder nach Kapernaum hineingegangen war, hörte man, daß er im Hause sei. Und es versammelten sich viele, so daß nicht einmal der Platz vor der Tür mehr reichte, und er verkündigte ihnen das Wort.

Jesus wird gebraucht

Da kamen Leute und brachten zu ihm einen Gelähmten, der von viieren getragen wurde. Und da sie ihn wegen des Volkes nicht zu ihm bringen konnten, deckten sie das Dach ab, wo er war, und nachdem sie es durchbrochen hatten, ließen sie das Bett hinab, worauf der Gelähmte lag.

*Jesus hilft, aber ganz
anders als erwartet*

Und als Jesus ihren Glauben sah, sprach er zu dem Gelähmten: Mein Sohn, deine Sünden sind dir vergeben.

*Jesus hat nicht
nur Freunde*

Es saßen dort aber etliche der Schriftgelehrten und machten sich in ihren Herzen Gedanken: Was redet dieser so? Er lästert. Wer kann Sünden vergeben außer Gott allein? Und alsbald merkte Jesus in seinem Geiste, daß sie sich bei sich selbst solche Gedanken machten, und sprach zu ihnen: Was macht ihr euch da für Gedanken in euren Herzen? Was ist leichter, zu dem Gelähmten zu sagen: Deine Sünden sind dir vergeben, oder zu sagen: Steh auf, hebe dein Bett auf und gehe hinweg?

*Jesus hilft auch
ganz und gar*

Damit ihr aber wißt, daß der Sohn des Menschen Macht hat, auf Erden Sünden zu vergeben, sagt er zu dem Gelähmten: Ich sage dir: Steh auf, hebe dein Bett auf und geh in dein Haus! Und er stand auf, hob alsbald sein Bett auf und ging vor aller Augen hinaus,

*Jesus findet Menschen,
die zu Mithelfern
werden können*

so daß sie alle erstaunten, Gott priesen und sagten: Solches haben wir noch nie gesehen.

Mk 2, 1–12

*WAS ÜBRIGBLEIBT,
WENN DER
MITTELTEIL
WEGFÄLLT*

*Jesus ist ein berühmter
Wanderprediger*

Und als er nach einigen Tagen wieder nach Kapernaum hineingegangen war, hörte man, daß er im Hause sei. Und es versammelten sich viele, so daß nicht einmal der Platz vor der Tür mehr reichte, und er verkündigte ihnen das Wort.

*Jesus gilt als Wunder-
täter, bei dem man
es darum auch
versucht*

Da kamen Leute und brachten zu ihm einen Gelähmten, der von vieren getragen wurde. Und da sie ihn wegen des Volkes nicht zu ihm bringen konnten, deckten sie das Dach ab, wo er war, und nachdem sie es durchbrochen hatten, ließen sie das Bett hinab, worauf der Gelähmte lag.

*Jesus ist ein „großer
Arzt“, er kann tat-
sächlich Wunder
vollbringen*

Damit ihr aber wißt, daß der Sohn des Menschen Macht hat, auf Erden Sünden zu vergeben, sagt er zu dem Gelähmten: Ich sage dir: Steh auf, hebe dein Bett auf und geh in dein Haus! Und er stand auf, hob alsbald sein Bett auf und ging vor aller Augen hinaus,

*Jesus findet Bewunderer,
sein Ruf wird ihm noch
mehr vorausseilen*

so daß sie alle erstaunten, Gott priesen und sagten: Solches haben wir noch nie gesehen.

daß das keine Vorfeld-Arbeit ist. Es geht hier nicht um Motivation, so nötig die auch in diesem Zusammenhang ist, es geht auch nicht darum, Anknüpfungsebenen für das Eigentliche zu finden, das dann in einer zweiten Phase als Geltendes nachgeschoben wird. Die Erfahrungen, die aufzuspüren und nachzuvollziehen sind, aber auch die immer schon mit diesen Erfahrungen verbundenen Deutungshinsichten sind bereits die Sache selbst. Angesichts dieser Erfahrungen stellt sich nicht die Frage der Wahrheit, sondern die der Authentizität und der Relevanz für das eigene Leben.

Niemand beginnt am Nullpunkt, auch nicht der schlechteste Schüler. Die Erfahrungen, die jeder einzelne Schüler mitbringt in den Unterricht — auch wenn er es im allgemeinen nicht gewohnt ist, sie dort einzubringen —, sind und bleiben Ausgangspunkt allen Nachdenkens darüber und auch das Integrationsfeld für alle Bearbeitungsvorgänge. Diese Erfahrungen, gleich welcher Art und welcher Versprachlichungsstufe, dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden und dürfen selbst dann nicht madig gemacht werden, wenn man meint, sie seien defizitär. Auf der anderen Seite genügen diese mitgebrachten Erfahrungen allein noch nicht. Sie können sich auch in sich selbst totlaufen, wenn nicht erfahrungsüberschreitende Anstrengungen unternommen werden. Um eigene Erfahrungen ‚besser‘ in die eigene Biographie integrieren zu können, um offen zu sein für neue und ganz andere Erfahrungen, um gesprächsfähig zu bleiben mit anderen, die ähnliche oder andere Erfahrungen gemacht haben, bedarf es immer auch repräsentativer Fremderfahrungen und entziffernder Deutungshilfen anderer. Und genau hier liegt m.E. die Potentialität biblischer Überlieferung.

Der Prozeß, eigene Erfahrungen mit Fremderfahrungen ins Spiel zu bringen, kann eigentlich nur ein korrespondierender sein. In dem Maße, wie es gelingt, bei einem selbst religiöse Erfahrungen zu entdecken, kann man sie auch in biblischen Texten wiederfinden. Und in dem Maße, wie man in den Erfahrungshorizont dieser Texte einzutauchen bereit ist, kann man auch bei sich selbst Entsprechungen und Zuwachsmöglichkeiten entdecken.

3.3.1 Beispiel Exodus

Walter Bohris (Mörfelden) hat in seinem Konfirmandenunterricht während eines Jahres die gemeinsame Arbeit mit den Konfirmanden darauf konzentriert, die Geschichten vom Auszug aus Ägypten als Geschichten der eigenen Auszüge aus der Kindheit zu lesen und zu spielen. Die Ursprungsgeschichten erscheinen auf diese Weise jeweils in einer doppelten Perspektive. Ägypten ist damals und jetzt, der lange Weg durch die ‚Wüste‘ kann zu vergleichbaren Erfahrungen führen („Ach, wären wir doch in Ägypten geblieben“), die ‚Utopie‘ des gelobten Landes ist vorformuliert und will neu formuliert werden usw.. Wem will und kann ich das alles zuschreiben, der begleitenden Hilfe Gottes, so wie damals die ‚Israeliten‘, oder mir selbst und den Menschen, die mich auf meinem Auszug aus der Kindheit und den bevorstehenden Auszügen meines jungen Lebens begleiten? Ich kann den Reichtum an Erfahrungsmöglichkeiten, den ein solches Verfahren mit sich bringt, hier nur andeuten und darauf hoffen, daß Walter Bohris seine Erfahrungen in absehbarer Zeit zusammenfaßt und veröffentlicht. Durch Erzählung weiß ich allerdings auch, daß das Ganze immer wieder ein Abenteuer war und manche Schwierigkeit hervorgerufen hat.

3.3.2 Beispiel Heilung der Zehn Aussätzigen und „Der Traum des Zachäus“

Auf einer Fortbildungstagung, in der es methodisch und didaktisch darum ging, Möglichkeiten der szenischen Gestaltung (mit oder ohne Hilfe eines Tonträgers) auszuprobieren, haben wir längere Zeit an der biblischen Geschichte von den Zehn Aussätzigen (Lk 17. 11—19) gearbeitet. Nach einer Phase gemeinsamer Meditation über das, was Krankheit, was Kranksein bedeutet und wie die Situation der Aussätzigen damals zu beschreiben sei⁸⁾, haben wir uns einzeln oder in Gruppen zurückgezogen, um uns in diese Geschichte hineinzuschreiben oder hineinzusprechen. Wir haben uns damit zugleich auch das zugemutet, was man Schülern, oft ohne eigene Erfahrung, abverlangt oder abverlangen möchte. Das Ergebnis war ermutigend. In und mit der imaginierten Geschichte der Aussätzigen oder eines von

ihnen hatte sich eigentlich jeder selbst mitformuliert, etwas in sich und von sich entdeckt, zugleich aber auch ein Gefühl dafür bekommen, welche Entlastung und welche Befreiung von der Begegnung mit Jesus für die Aussätzigen ausgegangen ist. Eine ähnliche Erfahrung haben wir gemacht, als wir uns um die Geschichte des

Zachäus bemüht haben. Dieter Ottos ‚Traum des Zachäus‘ soll hier stellvertretend für andere Erzählungen stehen, um wenigstens anzudeuten, was hier alles in einer ‚Experimentiersituation‘, die dann vielleicht doch mehr ist als nur das, möglich ist:

Der Traum des Zachäus

Ich bin Zachäus. Bin klein und häßlich. Aber ich habe es zu etwas gebracht. Ich bin reich und brauche mir keine Sorgen mehr zu machen. Ich brauche auf niemanden Rücksicht zu nehmen. Gott sei dank! Kinder habe ich keine. Freunde auch nicht. Die ich hatte, waren ja doch nur hinter meinem Geld her. Ich weiß, ich weiß. Viele hassen mich. Sie meinen, ich hätte mein Geld auf unsaubere Weise verdient. Fünfzehn Familien in einem leerstehenden Schweinestall unterzubringen und von jeder fünfzig Denar im Monat zu verlangen, sei Ausbeutung, sagen sie. Aber die haben doch keine Ahnung, diese Spinner. Durchsetzen muß man sich heutzutage! Nägel mit Köpfen machen! Sonst kommt man zu nichts. —

Was ist denn da unten los? Ach ja, heute kommt ja dieser Jesus nach Jericho. Dieser komische Wunderheiler, von dem sie erzählen, er habe Dämonen ausgetrieben und Tote aufgeweckt. Und dieses blöde Volk da unten ist schon auf den Beinen, um ihn zu bewundern. Ich glaube ja nicht an diesen Firlefanz. Ich bin ja Realist! Aber ich würde mir schon gerne ansehen, wie sie ihn begaffen, als wäre er das achte Weltwunder. Soll ich vielleicht doch mal runtergehen? Ich habe ja nichts Besseres zu tun. Aber dann rümpfen sie alle wieder die Nasen, als hätte ich Aussatz. Vielleicht sind auch einige von den Idioten dabei, die neulich vor meinem Haus demonstriert haben. Schade eigentlich, daß mich alle so verachten. Sie feiern bestimmt wieder ein Fest. So ein richtiges Fest. Mit Wein und Hammelbraten und Tanz. Schade, daß sie mich verachten. Ich würde gern mal wieder mitfeiern. So wie früher abends in der Taverne, wo wir gesoffen und gesungen haben, als wir vom Fischfang zurückkamen. Gestunken haben wir — nach Schweiß und nach Fisch. Die Arbeit war hart und gefährlich. Oft dachten wir, wir kämen gar nicht mehr zurück. So stürmisch war die See. Um so fröhlicher waren wir, wenn wir abends zurückkehrten. Ein schönes Leben! Was würde ich drum geben, nochmal hinauszufahren aufs Meer — frühmorgens, wenn die Sonne noch nicht aufgegangen ist. Wie gerne wäre ich bei denen da unten — nicht nur heute, auch morgen und jeden Tag bis ans Ende meines Lebens. Aber was soll ich tun? Da ist das verdammte Geld, das zwischen uns steht. Vielleicht sollte ich es ihnen geben — den Spinndern, den Weltverbesserern da unten. Sie wollen damit den Armen helfen, daß sie nicht mehr verhungern, und den Kranken, daß sie nicht mehr im Elend sterben. Sie hassen mich. Sie sagen, an meinen Händen klebe Blut. In meinen Schweineställen seien schon viele verhungert und elend zugrunde gegangen. Gerechtigkeit fordern sie. Jeder solle soviel haben, wie er zum Leben braucht. Dann sei genug da für alle. —

Recht haben sie, dachte Zachäus. Und der Boden unter seinen Füßen wankte. Er war wieder auf dem Fischerboot — mitten im Meer. Er hatte wieder die Angst von damals, so als hätte es die große Sicherheit nie gegeben. Er spürte aber auch wieder die Hoffnung von damals — die Hoffnung auf den Abend und auf den neuen Tag. Er war glücklich. Wie damals, als er dazugehörte — zu denen da unten.

Als er erwachte, stand Jesus bei ihm — begleitet von der staunenden Menge derer, die ihn gehaßt und verachtet hatten. Wach auf, Zachäus, sprach der Herr, heute hast du dein Leben geträumt. Steh auf, bereite deinen Tisch, denn ich bin da und mit mir alle, die du zum Fest geladen hast.

Dieter Otto

3.4 Symbolische Tiefenverständnis bei er-möglichen, ist neuerdings (wieder) als Aufgabe des Religionsunterrichtes im Gespräch⁹⁾. Während man sich über die Richtung dessen, was geschehen sollte, bei allen Differenzen verhältnismäßig leicht einigen kann, bleibt das, was einem solchen Ziel entgegensteht, oft im Dunkeln. Zu rechnen ist mit einer langen Geschichte der Historisierung, Dogmatisierung und/oder Privatisierung zentraler christlicher Symbolebenen, mit dem, was Dieter Stoodt als Neutralisierung bezeichnet. Man muß also nicht selten gegen diese lange Auslegungstradition und ihre internalisierten ‚Ergebnisse‘ in sich selbst auslegen lernen. Zu rechnen ist auch damit, daß es Schüler gibt, die es geradezu verlernt haben, überhaupt mit einer symbolischen Tiefenebene zu rechnen, zumal im Raum des christlichen Glaubens und seiner sichtbaren Manifestationen. Es geht darum nicht zuletzt darum, sich überhaupt

wieder die Augen zu öffnen oder öffnen zu lassen. Das ist ein langwieriger Prozeß, der die Kontinuität vieler Einzelschritte und Einzeldurchblicke voraussetzt und in dem das, was in diesem Aufsatz unter den Punkten 1–5 in getrennter Weise dargestellt worden ist, zusammenschwingt und sich gegenseitig stützt.

3.4.1 Beispiel Sünde

Dieter Stoodt und ich haben dies zum Ausgangspunkt unserer gemeinsamen Veröffentlichung über den Symbolzusammenhang Sünde genommen, und haben versucht, über das Sich-bewußt-machen der Neutralisierungsprozesse zu einer Rekonstruktion dessen zu kommen, was mit Sünde in der Dimension der Tiefe gemeint sein könnte¹⁰⁾. Um einen Einblick in diesen Versuch zu geben und auch um anzuregen, mit diesem Buch im Unterricht zu arbeiten, wird das Inhaltsverzeichnis wiedergegeben:

| | |
|--|----|
| 1. Materialien zur Identifizierung des Phänomens Sünde | 1 |
| 2. Das dogmatische Geflecht ‚Sünde‘ am Beispiel kirchlicher Katechismen | 13 |
| 1. Beispiel: Heidelberger Katechismus (1563) | 13 |
| 2. Beispiel: Katholischer Jugendkatechismus aus Österreich (1976) | 18 |
| 3. Sünde in neutralisierter Form | 22 |
| 1. Einstellungen zum Erklärungsmuster Sünde — eine idealtypische Konstruktion | 22 |
| 2. Historische Herleitung des Sündenbegriffs und der zugeordneten Sündenpraxis | 25 |
| 1. Eine Überblicks-Skizze | 25 |
| 2. Historische Dimensionen des neutralisierten Sündenbegriffs | 25 |
| 3. Neutralisierung von Sünde — eine Thesenreihe | 42 |
| 4. Rekonstruktion von Sünde in Genesis 3 | 49 |
| 1. Genesis 2.4—3.24 als Basistext | 49 |
| 2. Zur Deutung von Genesis 3 | 51 |
| 1. C. Westermanns Gesamtdeutung von Genesis 2—3 | 51 |
| 2. Erläuterung wichtiger Details von Genesis 3 | 56 |
| 3. Thesen zu einem rekonstruierten Sündenverständnis auf der Basis von Genesis 3 | 60 |
| 3. Exkurs zum Zusammenhang von Gottesvorstellung und Sünde | 63 |
| 4. Sünde und Vergebung in der Sicht E. Fromms | 66 |

| | |
|--|-----|
| 5. Rekonstruktion von Sünde in gegenwärtiger Realität | 71 |
| 0. Vorbemerkung zum Verfahren | 71 |
| 1. Beispiel „Wir Besenbinder“ | 73 |
| 2. Beispiel: Eskalationen | 80 |
| 3. Beispiel „Hier nimmt jemand in aller Unschuld an einer weltweiten Verschwörung teil“ | 86 |
| 4. Beispiel: Wir haben unser Leben in der Sünde so organisiert, daß wir nicht mehr wissen, was wir tun | 89 |
| 5. Beispiel: Apathie | 92 |
| 6. Materialien und Entzifferungsfolien | 105 |
| 6. „Das Symbol gibt zu denken“ | 119 |
| 7. Orientierungsmarken für Handlungsfähigkeit angesichts von Sünde | 123 |
| 1. Wiedergewinnung der prophetischen Dimension | 123 |
| 1. Ein Prophet redet dazwischen | 123 |
| 2. Jemand muß eingreifen | 125 |
| 2. Wiedergewinnung der Dimension der Nächstenliebe | 127 |
| 1. Liebe deinen Nächsten — er ist wie du (D. Sölle) | 127 |
| 2. Die Güte Gottes und die Solidarität von Menschen (L. Schottroff) | 129 |
| 3. Wußten Sie schon, daß die Nähe eines Menschen gesund machen kann? (W. Willms) | 133 |
| 3. Wiedergewinnung der utopischen Dimension | 142 |
| 1. Sie Statuten des Menschen (de Mello) | 142 |
| 8. Frei-setzende Praxis angesichts von Sünde — Beispiele und Versuche — | 145 |
| 0. Vorbemerkung | 145 |
| 1. Das Experiment von Cansas City | 145 |
| 2. Politisches Nachtgebet | 148 |
| 3. Hilfe zur Selbsthilfe in einer Obdachlosensiedlung | 159 |
| 4. Die Schaffenden von Göttingen | 160 |
| 5. Ein Befreiungsfest | 163 |
| 6. Neuer Lebensstil | 164 |
| 7. Brokdorf | 168 |
| 9. Abschließende Überlegungen zum Deutungsmuster Sünde | 175 |
| 1. Sünde im Kontext konkurrierender Deutungsmuster | 175 |
| 2. Sünde im Kontext der heilsgeschichtlichen Symbole | 176 |

3.4.2 Beispiele aus dem Bereich der Primarstufe

Es ist vielleicht symptomatisch, daß mir neben dem auf einen Großzusammenhang ausgerichteten und insgesamt eher diskursiv verfahrenen Beispiel ‚Sünde‘ vorwiegend solche Beispiele einfallen, die im Bereich der Primarstufe anzusiedeln sind.

Offensichtlich gelingt es in dieser Altersstufe leichter, in eine meditative oder spielerisch-gestalterische Ebene hineinzuspringen und damit hinter die distanzierende Versprachlichung späteren Religionsunterrichtes zu greifen. Stellvertretend für mehrere Beispiele möchte ich auf drei Beiträge aus den Schönberger Hef-

ten hinweisen, in denen meines Erachtens die Möglichkeit für symbolische Tiefendimensionen arrangiert und auch gelungen dargestellt worden ist:

— Annäherungen an die Schöpfungsgeschichten von Renate Schwarz (Schönberger Hefte 4/82, S. 14—22)

— Mir ist ein Licht aufgegangen, Vorschläge zu einer Bildmeditation von H. Härterich u.a. (Schönberger Hefte 4/81, S. 2—7)

— Das Symbol des Baumes, Erfahrungen auf einer Tagung und im Unterricht einer 4. Klasse von Ingrid Wagner (Schönberger Hefte 4/82, S. 27—33).

3.5 Die Sprachmächtigkeit biblischen Sprechens zur Geltung kommen zu lassen,

ist, wenn ich das recht sehe, etwas, das im bisherigen Religionsunterricht keine Rolle spielt oder nur am Rande vorkommt. Die in sich ruhende Fülle und Schönheit biblischen Sprechens wird nur von wenigen, die sie selbst liebend wahrgenommen haben, weitervermittelt, und das auch wohl mehr nebenher, zusammen mit dem, was wichtiger erscheint, nämlich der Sachaussage biblischer Geschichten und Texte. Daß damit eine wichtige Dimension verlorengeht oder zu kurz kommt, liegt auf der Hand, aber das Wissen darum ändert nicht schon die Situation. Ansatzpunkte eines Umdenkens und gewissermaßen eines Neu-Erlernens der Sprachfülle und Sprachschönheit biblischen Sprechens sehe ich gegenwärtig in den vielen Versuchen der Wiederentdeckung der Psalmen und ihrer sprachlichen Muster in Nach-Dichtungen, Liedformen oder Gebeten, wie sie in der Praxis vieler junger Christen vorkommen und wohl auch durch die Kirchentagsbewegung und ihre neueren liturgischen Formen vorangetrieben werden. Ich finde es sehr ermutigend, wenn Renate Schwarz auch aus ihrem Religionsunterricht davon erzählen kann, wie Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse am Ende einer Beschäftigung mit Psalmen „selber einen Psalm schreiben und darin ausdrücken, was sie inzwischen begriffen haben“ (Schönberger Hefte 1/84, S. 32—33):

Gott,
du hast die Welt anders geschaffen.
Jetzt ist die Liebe und Hilfe nicht mehr
so groß.

Gott,
die Wälder sterben ab,
die Flüsse sind vergiftet,
die Tiere sind krank.
So hast du's nicht geschaffen!

Gott,
hilf uns, bitte!
Wir brauchen dich zur Hilfe!
Morgen ist's zu spät.
Hilf uns jetzt!

Herr, o Herr!
Höre mich, ich brauche deine Hilfe!
Unser Dorf ließe dich verderben,
jetzt leben wir auf kahler Straße,
ohne Brot und Fleisch.
Viele Menschen mußten sterben,
Tiere nahmen sie uns weg.
Warum hast du uns nicht geholfen?
WARUM?

Susanne M., 10 Jahre

Lobe Gott, der dir hilft.
Lobe Gott, dem du alles verdankst.
Freue dich über Geschenke,
aber vergiß sie nie.
Hilf denen, die Hilfe brauchen,
aber verachte sie nie.
Verstecke dich nie vor Gott,
denn er kann dir helfen.
Zertrete nie Tiere,
denn dann verläßt du Gott.
Teile dein Brot,
so daß niemand hungert.

Holger K., 10 Jahre

Susanne: „Gott, höre mich!
Roswitha: Ich will so sein wie du.
Susanne: Wie du redest, will ich auch reden.
Roswitha: Was du singst, will ich auch singen.
Susanne: Was du hörst, will ich auch hören.
Roswitha: Was du siehst, will ich auch sehen.
Susanne: Was du träumst, will ich auch träumen.
Roswitha: was du denkst, will ich auch denken.
Susanne: Gott, ich möchte so gerne sein wie du.“

(Susanne ist 10, Roswitha fast 11 Jahre.)

Lobt den Herrn,
 lobt den Herrn,
 er ist unser Gott!
 Gott hat die Erde erschaffen,
 er hat sie geknetet,
 so wie wir mit Ton kneten.
 Er weiß, was der Friede ist,
 und versucht, ihn uns klarzumachen,
 damit wir ihn schaffen.
 Doch der Herr hat uns auch die Zeit
 gegeben,
 auch er nutzt sie aus.
 Er kommt immer weiter zu den
 Menschen.
 Er wäscht die Sünden von uns ab,
 immer reiner und reiner.
 Lobt den Herrn,
 lobt den Herrn,
 er ist unser Gott.
 Maike G., 9 Jahre

Gott, du bist mein Herrscher,
 Du bist wie die Sonne, hell und groß!
 Gott, du bist mein Freund,
 Du bist wie die Sonne, warm und
 freundlich!
 Du bist wie eine Mutter zu uns.
 Ich merk's, wenn die Sonne aufgeht.
 Ich merk's, wenn die Blumen wachsen!
 Anja F., 9 Jahre

Lieber Gott, du hast den Wolken
 die Weiheit gegeben,
 du hast ihnen den Mut gegeben,
 daß sie um die Welt laufen können.

Du hast mir den Mut gegeben,
 daß ich gegen das Böse kämpfen kann,
 daß hier keine Feinde gegen uns
 gewinnen.

Die Sonne und der Mond
 laufen wie Hilfen am Himmel,
 sie laufen gelb und silberweiß,
 am Himmel laufen können sie!

Du hast den Bäumen die Farbe gegeben,
 die Blumen sind von Dir so bunt und
 farbig.

Du hast den Tieren Kraft gegeben,
 damit sie ihr Essen finden und essen
 können.

Psalm 1 von Monika, 9 Jahre

O Herr,
 du schönster Stern im Himmel
 geheiligt seist du und dein Name,
 in Ewigkeit.

Kein Tier muß hungern,
 weil du es beschüttest,
 jede Blume hat ihr Wasser,
 weil du es ihr gegeben hast.

Der Welt hast du Frieden geschenkt,
 dafür wollen wir Menschen dir danken
 und uns über diese Welt freuen.

Konstanze, 10 Jahre

Anmerkungen:

- 1) Gerhard Liedke, Im Bauch des Fisches, Ökologische Theologie, Stuttgart/Berlin 1979
- 2) Vgl. Siegfried Schulz, Die Stunde der Botschaft, Einführung in die Theologie der vier Evangelien, Bielefeld 1982, S. 235–296 (dort weitere Literatur)!
- 3) Luise Schottroff und Wolfgang Stegemann, Jesus von Nazareth — Hoffnung der Armen, Urban-Taschenbücher 639, 1978
- 4) in: Willy Schottroff und Wolfgang Stegemann (Hrg.), Der Gott der kleinen Leute, Sozialgeschichtliche Auslegungen, Band 2, Neues Testament, München und Gelnhausen, 1979, S. 71–93
- 5) Meines Erachtens wird die Möglichkeit, mit den Schülern Absprachen zu sprechen, bisher im Unterricht viel zu wenig genutzt. Nach meinen Erfahrungen sind junge Menschen darauf genauso ansprechbar wie Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen.
- 6) religion 7/8, Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7. und 8. Schuljahr, Verlag Moritz Diesterweg, 1982. Die Passagen, auf die sich die folgenden Ausführungen beziehen, finden sich auf den Seiten 44–50 und 206–209.
- 7) Günter Klein, Wunderglaube und Neues Testament, Das Gespräch Heft 28, Wuppertal-Barmen, 1960
- 8) Vgl. dazu Gerd Theissen, Synoptische Wundergeschichten im Lichte unseres Sprachverhältnisses, WUPKG, 1976, S. 289–308!
- 9) Vgl. den Aufsatz ‚Wende zur Symbolik?‘ von Dieter Stoodt im vorliegenden Heft der Schönberger Hefte.
- 10) Gerhard Brockmann und Dieter Stoodt, Sünde — Versuch der Erschließung eines zentralen christlichen Symbols, Studienbücher Religion, Verlag Moritz Diesterweg, 1981

Wende zur Symbolik?

Dieter Stoodt

Manche Lehrer stellen heutzutage betonen fest, daß wieder eine neue Begrifflichkeit in Religionsunterricht und -pädagogik Eingang findet und überhand gewinnt, nämlich die symbolische. Die einen schütteln den Kopf über den Eifer, mit dem auf Tagungen oder auch in Veröffentlichungen¹⁾ die neuen Aspekte erörtert oder auch schon vermarktet werden; sie sind irritiert. Andere beginnen, sich ins neue Vokabular einzüben und möchten verstehen, was es mit dem Symbolischen werden auf sich hat. Viele warten ab und erinnern sich, daß man auch einmal eine Mode überspringen kann, ohne etwas zu verlieren. Nun, es könnte ja sein, daß es sich bei dem Grund der Aufregung um etwas handelt, das der Religionsunterricht wirklich braucht und das gar nicht so neu ist, wie es zu sein scheint.

Ein solcher Zugang tut sich auf, wenn wir uns daran erinnern, daß die altkirchlichen Bekenntnisse „Symbole“ genannt wurden, daß die Sammlung der reformatorischen Bekenntnisschriften „Symbolische Bücher“ hieß, und daß daher bis vor wenigen Generationen die Konfessions- und Kirchenkunde als „Symbolik“ bezeichnet wurde. Zudem ist bekannt, daß schon seit der frühen Christenheit gottesdienstliche Geräte und Handlungen als Träger geistlicher Bedeutung „Symbole“ genannt wurden.

Der Begriff selbst, darüber kann man sich leicht informieren, ist von griechischen Vokabeln herzuleiten, die im Alltag verwendet wurden und einen weiten Raum umschlossen. Symbol und Symbolaion sind rechtliche Begriffe und stehen für eine rechtswirksame Bindung z.B. eines Vertrages oder eines Kreditgeschäftes, oder sie stehen für das Wort Quittung bzw. Beweisstück oder Unkostenbeitrag. Symbol bezeichnet die unter Gastfreunden ausgetauschten zerbrochenen Kennzeichen, die durch Zusammenfügen zum Beweis früherer Beziehungen dienen,

aber auch münzähnliche Marken aus Metall oder Ton usw., die als Eintrittsbeweis oder Berechtigungszeichen im Gebrauch waren.

Damit sind drei Dimensionen zusammengestellt: die Verbindlichkeit des Abgemachten; der Geheimnischarakter und die Möglichkeit des Wiedererkennens; und schließlich der Aspekt der Zugehörigkeit. Diese drei Aspekte wurden in dem erwähnten altkirchlichen Symbolbegriff offensichtlich verbunden: das rechtlich verbindliche Glaubensbekenntnis, in dessen wahre Bedeutung der Täufling eingeweiht worden war wie in etwas Geheimes und zu dem er sich bekennt, schließt ihn mit der Gruppe der Christen zusammen.

Ich kann hier nur auf die philosophiegeschichtliche Ausweitung des Symbolbegriffs hinweisen, die für unsere moderne Vorstellung charakteristisch ist und auf der Basis entwickelt wurde, daß alle Vorstellungen (Gegenstände, Vorgänge) einen Sinngehalt haben können, der über sie hinausweist — sie können etwas versinnbildlichen. Ich will hier nur festhalten, daß nach 1900 E. CASSIRER den philosophischen Symbolbegriff mit der Absicht ausarbeitete, der Entwicklung entgegenzutreten, in der die naturwissenschaftlichen und technischen Wissenschaften mit ihren spezifischen Methoden und Interessen sich geradezu als Prototyp menschlichen Selbstbewußtseins in Szene setzten und die Geisteswissenschaften in ihren Sog zogen. Heute würden wir sagen: CASSIRER suchte den Szientismus philosophisch zu kritisieren und zu begrenzen. Deshalb wies er darauf hin, daß Menschen nicht nur wissenschaftliche und technische Mächtige und Macher sind. Der Mensch ist auch ein animal symbolicum, d.h., er hat es nicht nur mit der von ihm unabhängigen und beherrschbaren Welt zu tun, sondern immer auch mit der von ihm selbst geschaffenen Welt von Einsich-

Dieser Aufsatz ist mit freundlicher Genehmigung entnommen aus Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis von RU und KU 3/85.

ten, Erfahrungen, Bedeutungen. Es ist ihm unmöglich, nicht zu symbolisieren. Diese geistigen Tätigkeiten drücken in ihrer Summe mehr über den Menschen aus, als in sogenannten wissenschaftlichen Sätzen, die CASSIRER selbstverständlich nicht einfach ausschloß, ausgedrückt werden kann. Zumal auch die Welt reiner Wissenschaftlichkeit eine von Menschen entworfene Welt, menschliches Konstrukt ist, in der der Mensch immer auch sich selbst, seinen eigenen Machwerken, begegnet.

Im Gefolge derartiger Untersuchungen mit teils unterschiedlichen, teils auch gegensätzlichen Interessen, ist die heutige geradezu universale Anwendung des Wortes Symbol entstanden. Linguisten und Psychologen, Mathematiker und Hermeneuten haben ebenso dazu Beiträge geliefert wie Philosophen. Darüber kann hier nicht informiert werden. Ich unterstelle nur, daß es sich dabei um Forschungen und Perspektiven handelt, die für Theologen wichtig sind.

Doch zwei Namen muß ich nennen, die theologisch wirksam geworden sind: Paul TILLICH stellte — psychologisch auf den Spuren C. G. JUNGs — in bis heute wirksamer Weise (z.B. Berneuchen!) das Symbolische in die Mitte seiner Religionstheorie: Ist Religion das, was den Menschen unbedingt angeht, dann lautet seine These: „Das, was den Menschen unbedingt angeht, verlangt Symbole. Nur Symbole sind in stande, das Unbedingte zum Ausdruck zu bringen“. Nach TILLICH weisen Symbole über sich selbst hinaus auf etwas anderes, und sie partizipieren an dem, worauf sie verweisen. Sie eröffnen Dimensionen der Wirklichkeit, die sonst verschlossen sind, und eröffnen zugleich Dimensionen unserer eigenen Seele, die der Wirklichkeit entsprechen.

Was nun die religiöse Sprache betrifft, so muß sie notwendig eine symbolische Sprache sein. Zentral ist dabei das Gottesymbol:

Gott ist das fundamentale Symbol für das, was uns unbedingt angeht. Tritt etwas anderes an die Stelle des Unbedingten, so handelt es sich um einen Götzen.

Gott ist das Symbol für Gott. Dieses Symbol impliziert zwei Elemente, das der Un-

bedingtheit und ein konkretes Element. Gott ist das fundamentale Symbol des Glaubens. Alle Eigenschaften, die der Mensch Gott zuschreibt, sind aus seiner Erfahrung genommen.

Die Merkmale der religiösen Sprache sind:

Einmal Uneigentlichkeit: der innere Akt, der sich auf das Symbol richtet, meint nicht eigentlich das Symbol, sondern das von ihm Symbolisierte.

Anschaulichkeit: etwas wesensmäßig Unanschauliches, Transzendentes wird durch ein Symbol zur Anschauung gebracht, die aber nicht immer eine sinnliche Anschauung sein muß.

Selbstmächtigkeit: die Symbole haben eine ihnen innewohnende Macht und unterscheiden sich dadurch von den Zeichen.

Anerkanntheit: Symbole entstehen immer im Hinblick auf eine Gemeinschaft, von der sie akzeptiert werden, solange sich diese Gemeinschaft in ihnen wiedererkennen kann.

Paul TILLICH hat das Christentum, insbesondere den Protestantismus, als Kultur- und Symbolsystem verstanden, das seine eigene Logik besitzt und keineswegs willkürlich gewachsen ist. Er hat die christlichen Dogmen als Symbole gedeutet und gesagt: „Man kann dem Schicksal nicht entgehen, einer Tradition anzugehören, in der die Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens, in allen seinen Dimensionen, auch in der geschichtlichen, in Symbolen ausgedrückt ist, die jede Begegnung mit der Wirklichkeit beeinflussen.“²⁾ Die Symbole drücken nach TILLICH Wahrheit aus, die nur in dieser symbolischen Sprache gefaßt werden kann, weshalb Symbolsprache und gegenständliche Sprache streng voneinander geschieden bleiben müssen³⁾.

Der bekannte französische Philosoph Paul RICOEUR, über seinen Lehrer K. JASPERS und über J. P. SARTRE auch mit der deutschen Philosophie bestens vertraut, hat mit einem ganz bestimmten Interesse Symbole und Symbolsysteme der Antike untersucht. Er will nämlich darlegen, daß es falsch ist, wenn Philosophen immer wieder DESCARTES wiederholen, also beim Nullpunkt, gleichsam voraussetzungslos, „anfangen“. Sie ignorieren das Erbe der menschlichen Gat-

tungsgeschichte, das in Symbolen alle wichtigen Erfahrungen und Erkenntnisse aufbewahrt. Ehe man anfängt zu philosophieren, ist bereits „alles“ im Rätsel (in Symbolen) gesagt — und muß nun in die Dimension des Denkens eingeholt werden: „Das Symbol gibt zu denken“. An den Symbolen des Bösen hat RICOEUR tief und breit ausgearbeitet, was dieses Programm philosophisch und hermeneutisch heißen kann. Dabei legt er vor allem Wert auf die Kontingenz, die Unableitbarkeit des Bösen, die, folgt man den Verschlüsselungen der griechischen wie der biblischen Erzählungen, weder unbedacht bleiben muß noch in das Denksystem integriert werden darf: sie muß stehen bleiben.

Die Theologie hat sich vielfach auf derartige Entwürfe eingelassen und sie in Anknüpfung und Widerspruch weitergeführt. In jüngster Zeit hat der Praktische Theologe Werner JETTER im Blick auf den Gottesdienst eine Untersuchung über „Symbol und Ritual“ (1978) vorgelegt. Er versteht Symbole als Mittel der Weltdeutung; Symbolisierung als den Vorgang, in dem Menschen die Wirklichkeit wahrnehmen, wobei sie zugleich sich selbst wahrnehmen, d.h., als sprachlichen Prozeß, in dem mit dem Bild von Objekten und Personen zusammen auch die eigenen Erinnerungen und Hoffnungen formuliert werden, durch die die Menschen sich mit ihnen verbunden sahen und sehen. Hier kommen nun, mit den christlichen Grund- und Hauptsymbolen wie Gott und Kreuz auch speziell christlich-theologische Verstehensversuche des Symbolischen zur Geltung:

- An Symbolen soll und kann man das Bewußtsein für die Kontinuität des unabgeschlossenen Lebens entwickeln und wiederentdecken, anstatt zusammenhanglos zu reagieren.
- Symbole führen zu befreienden Sinn-erfahrungen.
- Symbolik ist eine Redeweise, die sich in Gleichnissen an das Unvergleichliche heranwagt und doch den Abstand zu ihm wahrt. Dabei bleibt die symbolische Erkenntnis offen für die verschiedenen Weisen der Anerkennung und Aneignung, für kognitive und affektive Zugänge, auch für unterschiedliches Sprachniveau.

- Symbole sind Bilder, die tiefer als alle Begriffe ins Leben hineinreichen, es ergreifen und auf es wirken können.

Es wird einleuchten, daß dies auch religionspädagogische Relevanz hat, werden hier doch in einer die bisherigen hermeneutischen Arbeitsgänge weiterführenden Weise biblische Erfahrungs- und Deutungsmuster mit solchen der Gegenwart verbunden. Darüber wird derzeit ausgetauscht, und das ist gut so. Dabei wird man, um die Verständigungsprozesse nicht unnötig zu belasten, zweierlei zu beachten haben: Die Symbolebene visiert eine bessere und fundiertere Praxis an. Und: Es sind zwei unterschiedliche Schritte, sich in die Symbolverständnisse und die Symboltheorie einzuarbeiten — und einer Symboldidaktik zu folgen. Es sind beide Schritte nötig, aber der eine macht den anderen notwendig, nicht überflüssig.

Als ich vor knapp 40 Jahren zu studieren begann, haben mich die Symbolischen Bücher geradezu abgeschreckt. Es schien mir, sie formulierten propositional, d.h., in Form von identifizierenden Aussagesätzen, was über Gott und die Welt, über Sünde und Rettung ausgesagt werden soll. Diese Symbolischen Bücher erschienen mir keineswegs eine symbolische Sprache zu sprechen, sondern eindimensional und platt, fast positivistisch zu sein. In dem Kosmos von Gleichungen und Beziehungen zwischen vertrauten Unbekannten schienen Erfahrungen von Menschen überhaupt nicht vorzukommen, oder wenn, dann derat brutal codiert, daß ich sie nicht erkennen konnte. Ich war nicht gefragt.

Diese Sicht scheint jetzt umgekehrt zu werden. Wir fragen nach der symbolischen Bedeutsamkeit der Bibel und der Symbolischen Bücher, weil es uns um die Verständigung über unser Leben geht, um unsere Welt, unsere Zukunft, unseren Umgang mit dem Bösen, das die Zukunft zu blockieren scheint. Schüler erkennen, daß sie an die Erfahrungen anderer herangeführt werden, damit sie ihre eigenen Erfahrungen besser verstehen können — und weil ihre eigenen Erfahrungen und Deutungen gefragt sind. Sie fühlen sich dann geistig und moralisch herausgefordert, wenn sie, als Glaubende, sich für ihr Leben freigegeben verstehen lernen.

Lehrer, die sich von der Sache, um die es bei der Symboldidaktik geht, in dieser oder jener Richtung angesprochen fühlen, werden sich vor allem hüten zu meinen, es gehe letztlich wieder einmal um eine effektivere Vermittlungsform — als seien die Symbole der biblisch-christlichen Tradition nun doch in Ist-Sätzen formulierbar und als solche normativ — und als ging es darum, die Schüler an sie anzupassen. Symbole, um es zu wiederholen, geben zu denken. Also müssen auch die negativen Seiten der christlichen Symbole bedacht werden, etwa als Ansatzpunkte der In-

strumentalisierung der Menschen, als Funktionalisierung der Religion usw. Das, was zum Glauben führt und das, was dem Glaubenden als Freigabe seines Lebens mitzuteilen ist, sind nicht Ist-Sätze, sondern Hoffnungs-Sätze.

- 1) Vergleiche die Beiträge von BIEHL, HALBFAS, SCHARFENBERG und M. VEIT in: Jahrbuch der Religionspädagogik Band 1/1984, Neukirchen-Vluyn.
- 2) Paul TILLICH, Systematische Theologie, Frankfurt/Main, Bd. III, S. 346
- 3) Paul TILLICH, Symbol und Wirklichkeit, Göttingen 1966, S. 21 f.

Biblische Inhalte im Berufsschulreligionsunterricht

Ideen — Planungen — und was Schüler daraus machten

Reinhold Jakobi, Christiane Kuhlmann, Peter Rieth, Werner Stoklossa

Die hier vorgestellten Religionsstunden sind im April 1985 als Lehrproben in der zweiten Staatsprüfung von Referendaren geplant und gehalten worden. Sie sind zu schade, um in Aktenordnern zu verstauben. Sie zeigen, daß man auch in einer stressigen Prüfungssituation Neues wagen und viel offenlassen, das Unterrichtsgeschehen öffnen kann für phantasiereiche Assoziationen, für kreative Gedanken und Handlungen, kurz: für den lebendigen Geist der Bibel, der immer wieder Überraschendes freisetzt.

Besonders günstig für die Vorstellung der drei Unterrichtsstunden ist der Umstand, daß der Ausbilder, Herr Stoklossa, während der Durchführung nahezu wörtlich mitprotokollierte. So können den geplanten Unterrichtsschritten Schülerreaktionen in Auswahl zur Seite gestellt werden.

Die Dokumentationen eignen sich wegen ihrer Unvollständigkeit nicht zur Beurteilung der Lehrer-, „leistung“. Ihre Unterrichtsplanung ist nur sehr gerafft wiedergegeben, ebenso ihre einleitenden, überleitenden, nachfragenden, zusammenfassenden Statements bei der Durchführung.

Auch die Schüleräußerungen sind nur phasenweise kontinuierlich wiedergegeben. Es kam uns mehr darauf an zu dokumentieren, wie die Schüler sich in eigenständigen, immer näher einkreisenden Gedanken „schleifen“ die biblischen Inhalte begreifbar machen.

Dabei fließen rationale Überlegungen mit gefühlsmäßigen Erfahrungen zusammen, und das ist gut so. Nicht der stromlinienförmige „logische“ Gedankengang ist der beste Weg zum Unterrichtsziel, sondern der (Um-)Weg, der an den verschiedenartigsten Schülersichtweisen anknüpft, ein Kommunikationsnetz knüpft zwischen möglichst vielen Mitschülern. Darin zeigt sich das Interesse am anderen als Mensch.

Es mag jemand in der Dokumentation der Durchführungen die markanten Ergebnisformulierungen und Schlußworte vermissen. Wir hielten sie für diese Zusammenstellung nicht für das Wichtigste, an dem sich der Wert des Unterrichtsgesprächs messen ließe. Im Nachhinein können wir eher sagen: die Schüler haben uns überhaupt erst neue „Lernziele“ entdecken lassen!

Angst vor Versagen — Hoffnung verändert!

Das Gleichnis vom unfruchtbaren Feigenbaum (Luk. 13,6-9)

Reinhold Jakobi

Die Lerngruppe

Seit den Sommerferien 1984 unterrichte ich Religion im Block A der Bauzeichnerklassen. Ungefähr 70 Schüler begegnen mir dabei im dreiwöchigen Rhythmus.

Diese Situation wirkt sich natürlich auch auf den Ablauf und die Inhalte des Religionsunterrichtes in dieser Klasse aus. Den Schülern und mir fällt es schwer, ein fortlaufendes Thema über mehrere Stunden zu bearbeiten. Nach der langen Zeit von drei Wochen ist fast immer ein Neubeginn notwendig. An die Ergebnisse der vorigen Stunde läßt sich nicht direkt anknüpfen, da RU überwiegend gesprächsorientiert ist. Entscheidende Gesprächssituationen können nicht weitergeführt werden, sie müssen sich neu entwickeln.

Auch in dieser Klasse fällt es vielen Schülern schwer, über persönliche Erfahrungen zu sprechen, einige Schülerinnen äußerten konkrete Vorbehalte. Viele Beiträge bleiben oft sehr oberflächlich und zurückhaltend. Die großen Alters- und Interessenunterschiede zwischen 17- und 23jährigen machen sich dabei natürlich auch bemerkbar.

Die Unterrichtsreihe

Die Themen dieser Reihe sind an verschiedenen Grundfragen orientiert: Gerechtigkeit am Beispiel des Gleichnisses von den Arbeitern im Weinberg, die Frage nach Außenseitern und unseren sozialen Beziehungen wurde durch die Erzählung vom reichen Zöllner Zachäus aufgegriffen.

Auch das Thema der geplanten Stunde „Angst vor dem Versagen — Hoffnung verändert!“ will ich, an einem biblischen Gleichnis orientiert, entfalten. Als Grundfrage steht dabei unsere Leistungsbezogenheit und die Frage nach dem Wert des

Menschen im Mittelpunkt. Bezogen auf das „Gleichnis vom unfruchtbaren Feigenbaum“ möchte ich die Dimension der Hoffnung einbringen, die durch das unvoreingenommene Annehmen des Anderen entsteht.

Das Thema dieser Unterrichtsstunde

Will ich mit dem Stundenthema die Wirklichkeit der Schüler aufgreifen, muß ich überlegen, an welchen Stellen in ihrem Leben Leistung verlangt wird und Versagen mit persönlicher oder sozialer Achtung geahndet wird. Dabei wird deutlich, daß von dieser Frage sämtliche Bezüge unseres Lebens betroffen sind: Beruf, Schule, Familie, Freundschaft, Sexualität, Essen und Trinken, Kleidung, Wohnung, Verkehr, Sport, Freizeit, Politik, usw.

Wo können sich die Schüler so entfalten, daß sie nicht bewertet werden, daß sie akzeptiert werden, ohne etwas zu bieten? Wo sollen sie Fehler machen dürfen, um daraus zu lernen?

Der hohe Anpassungsdruck der Leistungsgesellschaft führt bis zur Leerung des Privatlebens. Die Konkurrenz verbietet Emotionalität — Was ich fühle und denke, zeige ich besser nicht! —, Spontaneität — Ich muß erst überlegen, wie meine Umgebung dies bewertet! — und Authentizität — Ich mache das, was von mir verlangt wird! —. Das Selbstwertgefühl wird dabei zunehmend aus dem Erwerb von Konsumgütern bezogen, und nicht aus der Entwicklung der Persönlichkeit (E. Fromm).

Wert-Sein äußert sich im bedingungslosen Angenommen-Sein und Annehmen des Anderen, in der Parteinahme für den

Schwachen, den Kranken und Hilflosen, in der Liebe zu mir und dem Anderen.

Als Crist finde ich jedoch noch einen tieferen Grund für den Wert des Menschen. Ich kann glauben, daß der Mensch durch die gnädige Annahme Gottes mehr ist, als er leistet.

Überlegungen zum biblischen Text

In Palästina ist es normal, daß Weingärten auch mit Obstbäumen bepflanzt sind. Der Feigenbaum des Gleichnisses muß hoffnungslos unfruchtbar gewesen sein, denn drei Jahre durften gepflanzte Bäume in Israel gar nicht geerntet werden und drei Jahre hat der Besitzer Früchte gesucht. Der Baum war also sechs Jahr unfruchtbar. Der Weinbergbesitzer muß wirtschaftlich denken, der unfruchtbare Baum ist für das Wachstum anderer Pflanzen hinderlich und bringt keinen Ertrag. In keinem überlieferten Text ist erwähnt, daß ein Weinberg oder ein anspruchsloser Feigenbaum gedüngt wurde.

Die Abfolge der Unterrichtsschritte

Die Schüler erleben, wie wohl jeder Mensch, immer wieder Situationen, in denen sie die Leistungsnormen ihrer Umgebung nicht erfüllen. Dabei kommt zum Ärger über das eigene Versagen oft noch eine abwertende Reaktion der Umgebung. Im Extremfall wird der Abbruch der Beziehungen vollzogen, der Baum, um in den Worten des Gleichnisses zu reden, wird abgehauen.

An solch einer Situation möchte ich mit den Schülern anknüpfen, um das Gleichnis aus der biblischen Umgebung in die Gegenwart zu übertragen. Mit einem Scherenschnitt, den ich zu Beginn der Stunde mit dem Overheadprojektor zeige, möchte ich die Schüler betroffen machen und sie dazu ermutigen, eigene Erfahrungen aus verschiedenen Lebensbereichen mitzuteilen. Ich vermute, daß die Schüler nicht gleich von sich erzählen, sondern zunächst von Situationen berichten, die sie „nur“ miterlebt haben.

Ich hoffe, daß bei den Schilderungen auch eine Situation des beruflichen Alltags erwähnt wird. Daran möchte ich mit der Übertextung, die ich zum Gleichnis vom unfruchtbaren Feigenbaum entwickelt habe, anschließen (siehe S. 27). Nach dem

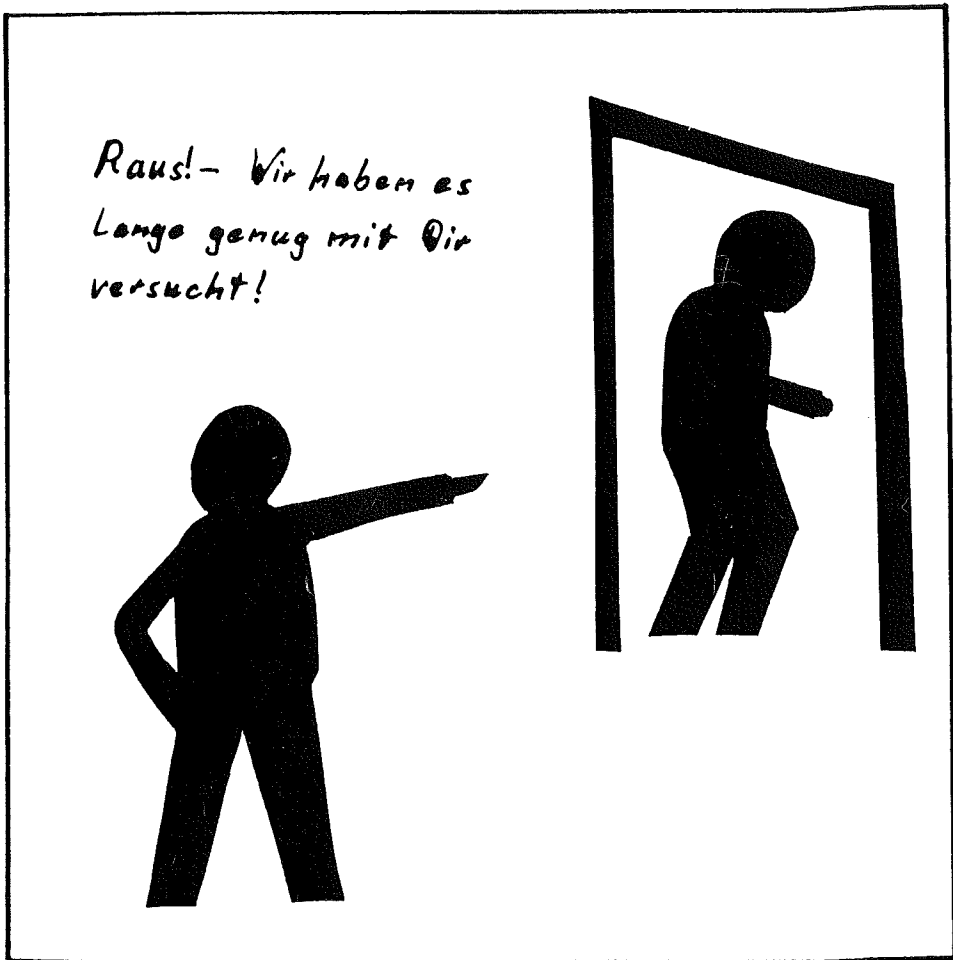
Vortragen sollen die Schüler Ideen äußern, was sich im fehlenden Mittelteil der Übertextung zugetragen haben könnte. — Was tut Herr Becker für den Azubi? — Die Äußerungen der Schüler notiere ich an der Tafel, um sie später mit dem entsprechenden Teil des Gleichnisses vergleichen zu können. Dazu möchte ich möglichst alle Schüleräußerungen aufgreifen und nicht auswählen.

Den Text des Gleichnisses projiziere ich mit dem Overheadprojektor und lasse ihn von einem Schüler vorlesen. Mit Absicht habe ich den Text so geschrieben, daß er nicht sofort als Bibeltext zu erkennen ist.

Erst beim Vergleich mit meiner Übertextung und den Ergänzungen der Schüler will ich auf den Ursprung des zweiten Textes hinweisen und eine ursprüngliche Bedeutung des Gleichnisses erläutern.

Als Hilfe für den Vergleich schreibe ich sinngemäß die Handlung des Weingärtners (siehe Tafelbild) auf die rechte Tafel­seite. Aus beiden Texten muß nun die Kernaussage für uns herausgearbeitet werden. Dazu gehe ich von dem Vergleich aus.

Um die Aussage des Gleichnisses zu übertragen, möchte ich anschließend mit der Klasse gemeinsam Situationen suchen, die ihm in der Gegenwart entsprechen oder widersprechen, und fragen, wo Änderungen nötig wären.



Scherenschnitt auf Overheadfolie

L.: Wer von euch hat schon mal so etwas erlebt?

Sch.: Da ist mehreres möglich, z.B. in der Schule oder im Beruf. Ein Lehrer sagt: „Geh raus!“, weil er Mist gemacht hat.

Sch.: Oder in der Familie: Der Sohn wird rausgeschickt. Er ist arbeitslos, bemüht sich aber nicht.

Sch.: (Türkin) Ich möchte was zu dem Thema „Raus“ sagen. Das hab ich noch in keinem Land so erlebt. Bei uns bleiben die Kinder bis zum Verheiratetsein in der Familie — mit oder ohne Arbeit. Mein Bruder ist schon 30!

Sch.: Oder der Chef, der sagt: „Kannst Dir die Papiere holen“, aber das ist mit Kündigungsfrist.

Sch.: Es kann auch im privaten Bereich sein, im Freundeskreis. Da hört man es eher in einer anderen Form: „Ich habe die Nase voll von dir!“

Sch.: Es kann auch ein Vertrauensbruch sein. Er hat ihm mehrere Male eine Chance gegeben und ist andauernd enttäuscht worden.

Sch.: Ich überlege jetzt, was der Typ jetzt macht. Der hat kein Selbstvertrauen mehr — so angeherrscht zu werden, das ist ziemlich brutal.

L.: Ich habe mir eine kurze Geschichte ausgedacht, die das aufgreift, was in eurem Beruf so passieren kann.

Übertextung zum Gleichnis vom unfruchtbaren Feigenbaum

„Also, ich hab' aber nun wirklich die Nase gestrichen voll — Herr Becker — hier: von unserem Bernd. Sehen sie sich doch diese Zeichnung einmal genau an, ach, was heißt genau, das ist gar nicht nötig! — Hier, das soll Stahlbeton sein, und die Klinker sehen aus wie Bruchsteine. Da — die Wärmedämmung — Da hat ein Gockel gekratzt! — und oben am Dach: Die Dampfsperre hat er über die Dachpappe gelegt.

Alles was der zeichnet, können wir gerade wegwerfen. Nach einem Jahr könnte er ja allmählich was gelernt haben!

Wo der nur seinen Kopf hat? Er ist doch nur ein Träumer. Ich denke, aus ihm wird nichts mehr, ich werde den Vertrag mit ihm lösen. Zur Zeit nimmt er nur einem anderen einen Ausbildungsplatz weg!“

Herr Becker sorgt dafür, daß Bernd es zunächst noch einmal ein halbes Jahr versuchen darf.

L.: Es fehlt das Zwischenstück in der Geschichte: Wie hat Herr Becker mit dem Chef geredet? Was könnte er unternommen haben? Welche Gründe könnte er haben?

Sch.: Gründe? Er tut ihm leid. Immerhin ist er schon ein Jahr da.

Sch.: Vielleicht hat er selbst mal so etwas durchgemacht?

Sch.: Becker erkennt, daß Bernd will, aber im Moment nicht kann.

Sch.: Fehler machen dürfen ist ein Zeichen für Lernen. Er will ihm Zeit lassen.

Sch.: Vielleicht sind die Anforderungen zu groß?

Sch.: Becker denkt: Er hat schon ein Jahr Ausbildung in Bernd investiert; jetzt soll er bald produktiv werden. Bei einem Neuen würde er erst einmal wieder ein Jahr verlieren. Er setzt doch noch Hoffnung in den Mann.

Sch.: Viel Verantwortung nimmt Herr Becker da auf sich!

Sch.: Ich finde: Wenn einer unbegabt ist, soll man es ihm rechtzeitig sagen, weil er sich sonst das Leben schwer macht!

Lehrer läßt Lukas 13,6-9 von einem Schüler von der Overheadfolie lesen

Gleichnis vom Feigenbaum

Er sagte ihnen aber dies Gleichnis: Es hatte einer einen Feigenbaum, der war gepflanzt in seinem Weinberg, und er kam und suchte Frucht darauf und fand sie nicht. Da sprach er zu dem Weingärtner: Siehe, ich bin nun drei Jahre lang alle Jahre gekommen und habe Frucht gesucht auf diesem Feigenbaum und finde sie nicht. Haue ihn ab! Was hindert er das Land? Er aber antwortete und sprach zu ihm: Herr, laß ihn noch dies Jahr, bis daß ich um ihn grabe und bedünge ihn, ob er doch noch wollte Frucht bringen; wo nicht, so haue ihn ab.

L.: Sind die Texte vergleichbar?

Sch.: Der Baum ist schon groß, er könnte viele Früchte bringen. Bei einem kleinen Baum anpflanzen ist garantiert im 1. Jahr keine Frucht dran. Das ist genau so wie beim Lehrling.

Sch.: Der Weingärtner hat noch Hoffnung. Herr Becker hat noch Hoffnung. Bernds Früchte sind die Zeichnungen.

Sch.: Die müßte man wohl auch düngen?! (Lachen)

Sch.: Beide gehen das Risiko ein, daß sich die Hoffnung nicht erfüllt. Es steht 50 zu 50.

Sch.: In der heutigen Zeit ist es kaum möglich, daß man Leuten stets eine Chance gibt.

Sch.: Mich regt das auf, wie die (bei Einstellungen) die Menschen raussuchen: wie ein Stück Vieh. Die machen ihre Beurteilung von einer Vorstellung abhängig. Es gibt kein Schema, nach dem ich Menschen aussuchen kann.

Sch.: Ich weiß noch genau, ich sollte beim Test ein Fahrrad zeichnen. Drei Monate Probezeit sind ein schöner Druck!

L.: Kommt jemandem der Text bekannt vor?

Sch.: Stammt der nicht aus der Bibel?

Sch.: Na klar!

Sch.: Steht da auch, ob er im nächsten Jahr Früchte getragen hat?

L.: Nein, steht nicht da. Dieser Text stammt aus einer ganz anderen Zeit, er ist 2000 Jahre alt. Was denkt ihr, was könnte Jesus damit gemeint haben?

Sch.: Daß er es auf Menschen bezieht.

Sch.: Gleichnisse umschreiben einen Gedanken: „Gib ihm eine Chance!“ Dieser Satz ist in eine Gleichnis eingekleidet.

Sch.: Biblische Texte kann man in jedes Jahrhundert übertragen. Es bedeutet, daß man die Hoffnung nie zerstören soll. (Türkin!)

Sch.: Ich vergleiche das damit, wo Jesus den Zachäus trifft (vorausgegangene Stunde): Jesus hat gehofft, daß Zachäus sich ändern kann, er hat nicht berechnet, daß er bekehrt wird.

L.: Eine Schlußfrage: War das berechtigt, daß ich den biblischen Text so übertragen habe?

Sch.: Ja, Sie haben ihn in die Gegenwart ausgelegt. Das geschieht ja auch in der Kirche.

Sch.: Andere Stellen lassen sich nicht so in die heutige Zeit übertragen, die brauchen eine Renovierung.

Alternative zum Stundenschluß: Textmeditation

Manchmal denke ich, bei dem, was ich tue, kommt doch nichts heraus. Es geht mir wie dem Baum, der keine Frucht bringt. Alles wartet vergeblich, es kommt nichts heraus, trotz meiner Mühe. Bei den anderen geht es doch auch. Ich weiß: eigentlich ist es Zeit, etwas zu bringen. Aber bei mir kommt nichts! Je größer die reifen Früchte der anderen, die immer alles besser können, wachsen, desto fruchtloser wird mein Bemühen, etwas hervorzubringen, was sich sehen lassen kann. Manchmal scheint es mir, als wäre bei meiner Anstrengung noch nie etwas herausgekommen: ein Gefühl von großer Vergeblichkeit. Als wäre ich das Stück Erde nicht wert, auf das man mich gesetzt hat. Es fehlte nur noch, daß jemand käme und sagte, was ich schon lange denke: Der da ist nichts wert. „Hau ihn um, er steht doch nur im Weg.“

Doch manchmal fühle ich mich mit anderen Augen angesehen, die nicht nach dem sehen, was ich bringe. Sie nehmen das Verborgene wahr, das, was noch nicht ist, aber werden will zu seiner Zeit. Manchmal hat einer Geduld mit mir, kann warten, macht es mir leicht. Er bringt es fertig, daß ich wieder Hoffnung bekomme. Er tut mir etwas Gutes, obwohl ich es nicht verdient habe. Er legt ein Wort für mich ein: „Gib ihm noch ein Jahr.“

Wenn mir das geschieht, verändere ich mich, dann blühe ich auf. Sogar mitten im Winter.

Bedeutung der Frauen für den Glauben

Die Salbung Jesu durch Maria (Mk. 14, 3-9)

Christiane Kuhlmann

Die Lerngruppe

Es handelt sich bei der Klasse um eine Biologie-Mittelstufe mit 10 Schülerinnen und 6 Schülern im Alter von 17 bis 23 Jahren.

Die Diskussions- und Auseinandersetzungsbereitschaft ist in dieser Klasse stark ausgeprägt. Sie gehen in ihren Gesprächsbeiträgen aufeinander ein, wobei eine kreisförmige Sitzordnung fördernd wirkt. In manchen Gesprächsphasen konnte ich mich aus Diskussionen fast ganz herausnehmen. Die Gesprächsführung lernen sie immer mehr, selbst zu bestimmen.

Die sechs männlichen Schüler verhalten sich in der überwiegend weiblichen Gemeinschaft nicht wie „Hähne im Korb“, was ich sehr schön finde. Allerdings kam die Anregung zu dem Themenbereich „Mann – Frau in Kirche und Gesellschaft“, betrachtet unter Perspektive der Emanzipation der Frau, von einem Schüler, was mir zu denken gibt!

Die Unterrichtsreihe

Nach einer ersten Stoffsammlung, in Form eines Brainstormings in Einzelarbeit, zum Rollenverhalten Mann – Frau in verschiedenen Lebensbereichen erfolgte im Plenum sehr schnell und zu meinem Erstaunen eine inhaltliche Schwerpunktsetzung auf die Sichtung des Neuen Testaments zu diesem Rollenverhalten. Die Geschichte vom Sündenfall – „Eva verführt Adam“ (Schüleräußerung) – ist fast allen bekannt, aber das Neue Testament ist für die meisten ein noch „verschlossener“ Teil der Bibel. Einige Schüler/innen sind sehr interessiert, die Bibel genauer kennenzulernen, da sie in ihrer bisherigen religiösen schulischen Sozialisation dieses Buch immer vorenthalten bekamen bzw. vertröstet wurden.

Das Thema dieser Unterrichtsstunde

Die Bibel ist geprägt von einer patriarchalischen Kultur, in deren Kontext sie entstanden ist. Sowohl die Autoren des Alten wie des Neuen Testaments waren Männer. So wurde von Frauen nur sehr wenig berichtet wie in sonstigen historischen Quel-

len. Darin unterscheidet sich auch das Neue Testament nicht von anderen historischen Dokumenten.

Im Zusammenhang mit dem Wirken Jesu fand ich Textstellen, in denen meiner Ansicht nach interessante Ansatzpunkte zur Rolle der Frau und ihrer Bedeutung für den Glauben zu finden sind. Ob diese Ansätze ganz dem traditionellen Rollenverhalten entsprechen oder bereits emanzipatorische Elemente beinhalten, möchte ich in dieser Unterrichtseinheit mit den Schüler/innen erforschen und diskutieren. Ich werde der Klasse den sozialen und gesellschaftlichen Hintergrund der Bibelstellen kurz darstellen, was ich für eine Textinterpretation als notwendig erachte. Jesus zeigte für die damaligen Verhältnisse ein außergewöhnlich offenes Verhalten gegenüber Frauen. Leider war die Befreiungsgeschichte der Frauen in der Nachfolge Jesu nach wenigen Generationen wieder beendet und unterdrückt.

Ich wähle in dieser Stunde den biblischen Text Markus 14, 3-9 und die Interpretation dieses Textes durch die Schüler/innen als Schwerpunkt. Das Verhalten von Maria ist für den damaligen gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem dieser Text steht, außergewöhnlich für Frauen. Die Reaktionen der Männer sind entsprechend ablehnend, doch Jesus behandelt Maria vor allem als Person, die ihren Weg selbst bestimmen kann. Maria scheint bereits zu spüren, was in Jesus vorgeht – der Verrat durch Judas steht bevor.

Ihre Empathie findet Ausdruck in der Handlung der Salbung. Die Fähigkeit von Maria als Frau, die Wirklichkeit ganzheitlich zu erfassen, wirkt richtungweisend und bedeutsam für die Glaubenserfahrung.

In dieser Stunde geht es um die ganzheitliche Erfassung von Wirklichkeit und Glauben. Dies findet auch in meiner methodischen Entscheidung Ausdruck. Ich wähle eine bildhafte Darstellung (Symbolgehalt) zur Gesprächsvorbereitung und als Ausklang der Stunde eine Musikinterpretation der biblischen Textstelle aus heutiger Zeit.

Unterrichtsverlaufsplan

| Phase | inhaltliche Aspekte | methodische Aspekte |
|--|--|--|
| Einstimmung (1) | Dia vom Tiefenbronner Altar von Lukas Moser (um 1390 — nach 1431) mit einer Darstellung des Besuchs Jesu bei Maria und Martha Bildinterpretation und Bildassoziationen der Schüler/innen | L. begrüßt und bittet die Schüler/innen die Stühle in Kreisform zu stellen L. knüpft an die letzte Stunde an, indem sie Dia zeigt Rundgespräch zur Bildbetrachtung |
| Auseinandersetzung zum Bibeltext (2) | Mk 14, 3-9: Die Salbung in Bethanien Textinterpretation Einordnung und Bedeutung des Textes für das eigene Leben Bedeutung der Frauen für den Glauben bezogen auf ein ganzheitliches Erleben von Glauben | L. bittet Schüler/in in den ausgeteilten Bibeltext vorzulesen L. gibt (falls Fragen entstehen) Informationen zum Kontext von Mk 14, 3-9 L.-Impulse und L.-Fragen L-S-Gespräch, S-S-Gespräch |
| Bedeutung von Glaubensaussagen für die eigene Lebenssituation (3) | Die befreiende Botschaft des Evangeliums, die die Verzerrungen und Verkümmernungen unseres Menschseins (hier: Rollenverhalten) für die Schüler/innen erkennen und überwinden läßt, soll ihnen mögliche Handlungsimpulse für ihr eigenes Leben eröffnen | Unterrichtsgespräch |
| Ausklang (4) | Musikalische Textinterpretation dieser Bibelstelle aus heutiger Sichtweise. Musik aus „Jesus Christ Superstar“ von A. L. Webber mit einer deutschen Übersetzung des Textes | L. und S. hören zu Unterrichtsgespräch |

Teildokumentation des Verlaufs

L.: Ich zeige euch zum Einstieg ein Bild von Maria und Martha. Es ist ein Altarbild aus dem 14. Jahrhundert. Betrachtet es mal im Zusammenhang mit der Textstelle der letzten Unterrichtsstunde (Jesu Besuch bei Martha und Maria, Luk. 10.38-42)!

Sch.: Das ist aber anders dargestellt als im Text: Die Männer sitzen mit Jesus am Tisch, das Rollenverhalten kommt stärker heraus: Die Frauen sitzen nicht am Tisch. Es darf also nicht überbewertet werden, daß Maria Jesus zuhören darf — sie ist nicht auf gleicher Ebene dadurch?!

Sch.: Was macht die Frau zu seinen Füßen?

Sch.: Sie salbt sie.



Sch.: Wir haben die letzte Stunde aus der Sicht Jesu gesehen: die Frau als gleichwertige Zuhörerin. Aber das Bild ist aus dem Mittelalter. Da war das Rollenverhalten anders, deshalb muß das Bild so aussehen!

L. (schaltet das Dia aus): Schaut einmal die entsprechende Textstelle auf dem Blatt an, ob sich da was verändert hat? (Mk. 14,3-9) Versetzt euch mal in diese Situation: Düfte von dem kostbaren Öl sind im Raum . . . !

Sch.: Was bedeutet das für Jesus?

Sch.: Früher, wenn einer gestorben ist, dann wurde er eingesalbt.

Sch.: Aber er lebt ja noch!

Sch.: Nicht lange danach wurde er gekreuzigt. Wenn er schon sagt: „Sie hat im voraus meinen Leib zum Begräbnis gesalbt“.

Sch.: Das war eine Aufgabe von den Frauen. Er ist doch einbalsamiert worden von den Frauen in der Höhle?

Sch.: Maria wollte diese Pflicht schon vorher erfüllen.

Sch.: Jesus ist zur Zeit bei ihr, später nicht mehr, da soll er jetzt schon die Ehre haben.

Sch.: Letzte Woche haben wir herausgearbeitet, daß Maria eher die männliche Rolle übernimmt. Jetzt übernimmt sie die Rolle der Frau.

Sch.: Maria hat nicht nur eine Pflicht abgeleistet, sie hat ihm etwas Gutes getan! Nur Könige konnten sich das damals leisten. Es heißt: „An sie wird man sich immer noch erinnern.“ Es bleibt was Positives, auch wenn die anderen vergessen sind.

L.: Jetzt betrachten Sie mal die Reaktionen auf die Handlung der Maria!

Sch.: Die Männer finden das nicht gut, doch Jesus hat schon genug für die Armen getan. Sie will ihm huldigen. Die anderen sind vielleicht neidisch?

Sch.: Er identifiziert sich mit den Armen.

Sch.: Nee: Für die Armen können sie immer was tun, er ist jetzt nur da!

Sch.: Er hat nie gesagt, daß er sich als König fühlt, er war nicht reich, er lebte von Spenden.
(. . .)

L.: Können wir noch mal auf den Schlußvers zurückkommen?

Sch.: Wann wird denn noch so von Frauen erzählt?! Geschichte haben die Männer gemacht. Das ist was Bemerkenswertes, was die anderen Männer aufhorchen läßt. Jesus hat damit die Männer vor den Kopf gestoßen!

Sch.: Die Frau hat mehr die Gefühlsseite gesehen. Die Männer kritisieren sie: das ist Verschwendung! Sie denken daran, wieviel Geld sie dafür kriegen können.

Sch.: Die Männer wußten *nichts*, sie haben die Lage nicht erkannt.

Sch.: Ihre erste Reaktion: Verschwendung! Das ist das allgemeine Bild von Frauen: sie sind ein bißchen großzügiger. Die Frau hat gemacht, was ihr gerade durch den Kopf ging.

Sch.: Frauen gelten als dumm, sie gehen mehr von Intuitionen aus.

Sch.: Frauen wurden schon immer mit Vorurteilen angesehen, z.B. bei Adam und Eva.

Sch.: Jeder Mann, der da gesessen hat, war perplex.

L.: Hat sich Jesus für die Emanzipation der Frau eingesetzt?

Sch.: Jesus macht nicht die Frauen aufrührerisch, dann wäre er bei den Männern unterdurch. (Junge)

Sch.: Bei Jesus sind alle gleich. Er will nicht die Frau in der Position des Mannes, sondern jeder soll gleichwertig sein.

Sch.: Ihre Aufgaben sind unterschiedlich, aber ihre Rechte gleich.

Sch.: Er zeigt, daß der Mann (= Judas) nicht das Recht hat, die Frau so zusammenschelten! An den (damaligen) gesellschaftlichen Rechten kann Jesus auch nichts ändern.

L.: Hört euch jetzt mal zum Abschluß eine musikalische Interpretation der Textstelle aus heutiger Zeit an. Sie stammt aus dem Musical „Jesus Christ Superstar“. Kennt ihr es?

Deutscher Text der Salbungsszene in „Jesus Christ Superstar“

Maria Magdalena:

Laß mich versuchen, deine Stirn etwa zu kühlen.

Jesus:

O ja, das fühlt sich schön an, so schön, Maria. Das ist gut. Während ihr beim Essen herumalavert über das Wo und Wann und Wer und Wie, hat sie allein versucht, mir das zu geben, was ich brauche, wonach ich mich sehne, jetzt, in diesem Augenblick.

Apostelstimmen:

Was sollen die Worte? Sag', was ist los?

Judas:

Das kommt mir sehr sonderbar vor, Jesus. Es befremdet mich, daß ein Mann wie du seine Zeit mit Frauen von ihrer Art vergeudet? Nun ja, was sie anbetrifft, so kann ich mir vorstellen, daß es ihr durchaus Spaß macht. Aber daß sie dich streichelt und daß sie deine Haare küßt, — wie paßt das bloß in dein Konzept, Jesus?

Nicht, daß ich etwas gegen ihren „Beruf“ hätte! Aber daß sie zu dem paßte, was du lehrst und sagst, das könnte man nicht gerade behaupten! Es hilft uns keinen Deut weiter, wenn du so inkonsequent bist, Jesus. Die brauchen doch nur den geringsten Vorwand, um uns alle über die Klänge springen zu lassen!

Jesus:

Wer bist du eigentlich, daß du sie kritisierst, Judas? Wer bist du eigentlich, daß du sie verachtetest?! Laß sie tun, was sie tut! Laß sie in Ruhe, sag' ich! Sie gehört zu mir und bleibt bei mir. Wenn dein eigenes Gewissen tatsächlich so rein ist, dann kannst du Steine werfen, Ju-

das. Wenn nicht, dann mach', daß du fortkommst! Laß sie in Ruhe! Ich bin erschüttert, daß Männer wie ihr so oberflächlich, so schwerfällig und träge sein können. Keiner unter euch ist da, der erkennt oder sich darum kümmert, was mit mir los ist, keiner. Nur sie.

Alle Apostel (außer Judas):

Nein, du hast Unrecht! Das stimmt nicht! Das siehst du falsch! Wie kannst du nur sowas behaupten?

Jesus:

Nicht einer, sage ich! Nicht einer von euch!

Maria Magdalena:

Bitte, sorg' dich nicht! Laß doch diese Probleme, die dich so aus der Fassung bringen, auf sich beruhen. Es ist doch alles in Ordnung. Es ist alles gut!

Wir möchten, daß du eine ruhige Nacht hast. Laß die Welt sich ohne dich drehen, heute abend. Laß es uns doch versuchen, alles um uns herum einmal zu vergessen. Heute abend wenigstens.

Frauen der Apostel:

Es ist alles in Ordnung. Ja, es ist alles in Ordnung.

Maria Magdalena:

Schlaf' jetzt. Ich werde dir Ruhe geben und dich salben. Myrrhe für deine erhitzte Stirn. O, dann wirst du fühlen, Jesus, daß alles in Ordnung und gut ist, alles. Es ist kühl und die Salbe ist so erfrischend für das Feuer, das in deinem Kopf brennt, in deinem Kopf und in den Füßen. Schließ' deine Augen, Jesus, entspanne dich und denk' heute abend an nichts mehr . . .

Frauen der Apostel:

Es ist alles in Ordnung. Ja, es ist alles in Ordnung.

Judas:

Frau! Da, deine feine Salbe, nagelneu und auch teuer! Für die Armen hätte sie gespart werden können! Warum bloß vergeudest du sie? 300 Silberlinge oder vielleicht auch noch mehr hätten wir dafür bekommen! Es gibt Menschen, die hungern, Menschen, die verkommen! Die sind wichtiger als „deine“ Füße und Haare!

Maria Magdalena:

Bitte, sorg' dich nicht . . .

Frauen der Apostel:

Es ist alles in Ordnung. Ja, es ist alles in Ordnung!

Jesus:

Du willst doch nicht im Ernst behaupten, Judas, daß wir die Mittel besitzen, um die Armen von ihrem Schicksal zu befreien?! Immer wird es Arme geben, die sich redlich bemühen! Sieh auf all das Gute, das du erhalten hast! Besinne dich, solange ich noch bei dir bin! Tu etwas, solange du mich noch siehst! Wenn ich fortgegangen bin, dann wirst du verloren sein, und es wird dich bitter gereuen!

Maria Magdalena:

Schlaf' jetzt. Ich werde dir Ruhe geben . . .

Alle:

Es ist alles in Ordnung. Ja, es ist alles in Ordnung . . .

Freie Übersetzung unter Berücksichtigung text-genauer Übersetzungen von Axel Duck und Hainer Zolkiewicz vorgenommen von Wilfried Kroll.

Persönliche Beziehung zum Kreuzsymbol

Peter Rieth

Die Lerngruppe

Es handelt sich um eine Verkäuferinnen-Mittelstufe mit 19 Mädchen und 2 Jungen. Die Jugendlichen sind sehr offen und erzählen gern über sich und ihre Erlebniswelt, so daß häufig sehr persönliche Gespräche entstehen. Die Schüler/innen haben ausreichend Erfahrung in den gewählten Sozial- und Aktionsformen. Durch das vertrauensvolle Verständnis sind sie auch bereit, sich im Unterricht neuen und ungewohnten Erfahrungen auszusetzen, wie sie besonders in Rollen- und anderen Interaktionsspielen entstehen können.

Die Unterrichtsreihe

Bei der Unterrichtsreihe geht es mir darum, die Schüler/innen mit für sie neuen Formen christlicher Religiosität zu konfrontieren, wie sie z.B. im Misereor Hungertuch aus Haiti besonders gut zum Ausdruck kommen. Dabei sollen sie für ihre eigenen christlich-religiösen Vorstellungen neue Denkanstöße erhalten.

Die Unterrichtsreihe behandelt Passion und Auferstehung in ihrer Bedeutung für die heutige Lebenswirklichkeit.

Im Zentrum der ersten drei Doppelstunden stand das Misereor Hungertuch aus Haiti. An ihm wollte ich den Schülern die heutige Bedeutung und das Verständnis vom Ostergeschehen in den Basisgemeinden Lateinamerikas nahebringen.

Die Abfolge der Unterrichtsschritte dieser Stunde

Die Prüfungsstunde ist die letzte Religionsstunde vor den Osterferien. Sie soll den Schülern Gelegenheit geben, über ihre eigene Beziehung zum Ostergeschehen nachzudenken. Dabei steht das Kreuz als zentrales Symbol im Mittelpunkt.

Zum Einstieg zeige ich einen Film über das Kreuzsymbol.

Den Kurzfilm „Am Kreuz“ halte ich aus verschiedenen Gründen für geeignet:

- Die kurze Laufzeit von einer Minute läßt genügend Zeit für eine Auswertung.

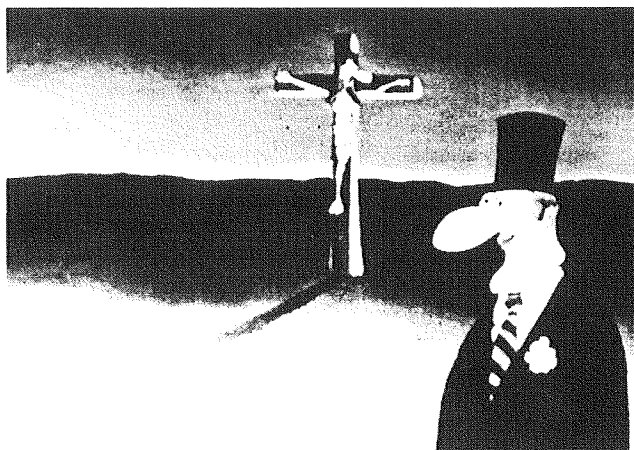
- Trotz seiner Kürze spricht der Film die zentralen Punkte zum heutigen Stundenthema an.
- Im Film werden keine Antworten gegeben. Sein offenes „Ende“ provoziert zur persönlichen Stellungnahme.

Die spontanen Schülerbeiträge werden von mir eventuell kurz interpretiert und zusammengefaßt. Der Schwerpunkt soll auf das Ende des Films gelegt werden. Die Beiträge zum Filmende werden von mir nicht interpretiert, sondern nur zusammengefaßt. Dabei sollen mindestens zwei unterschiedliche Schlußinterpretationen erarbeitet werden.

Die anschließende Phase der schriftlichen Auseinandersetzung dient dem Transfer auf die eigene Situation. Nach der Erläuterung der Aufgabenstellung wird ein Holzkreuz mit Hilfe der Schüler in die Mitte der Runde gestellt. Danach erhält jeder Schüler/in ein Arbeitsblatt, auf dem er/sie persönliche Gedanken in Stichworten aufschreibt.

Der Inhalt der Arbeitsblätter bleibt anonym. Es geht um eine „ehrliche“ persönliche Auseinandersetzung; d. h. auch negative Gefühle, Ärger, Ratlosigkeit, Unsicherheit . . . sollen aufgeschrieben werden.

Teildokumentation des Verlaufs



L.: Was ist ungewohnt an dem Film?

Sch.: Jeder ist an Jesus vorbeigegangen: der Pastor, der Mann mit dem Fernseher: Wir wollen das Kreuz nicht sehen.

Sch.: Es ist nicht mehr so wie früher, sehr religiös. Heute denkt man nicht mehr daran.

Sch.: Jesus wollte beachtet werden — und dann ist er heruntergesprungen (vom Kreuz).

L.: Die Interpretation des Schlusses stellen wir noch zurück.

Sch.: Als der Engel und der Pastor vorbeikamen, hab ich gedacht: Jetzt passiert was! Aber auch die beiden gingen vorbei.

L.: Wie interpretierst du das, daß nichts passiert?

Sch.: Das Kreuz ist weit weg, man lebt damit jeden Tag.

L.: Es ist ein vertrautes Symbol, das einem nicht mehr unter die Haut geht? (. . .)

L.: Was sollte der Schluß des Films bedeuten?

Sch.: Eben hat er keine Lust mehr, weil ihn keiner beachtet.

Sch.: Er will vielleicht prüfen, ob die Leute das merken (sein Verschwinden)?

Sch.: Jesus ist gekränkt. Er geht traurig weg, er ist nicht direkt sauer.

L.: Gibt es auch eine positive Deutung des Filmendes?

Sch.: Jesus darf sich nicht nur auf seine eigenen Interessen beschränken, er muß ja auch die Interessen der anderen wahrnehmen.

Sch.: Jesus läuft vielleicht hinter ihm her, um ihm das zu zeigen.

Sch.: Ich seh da überhaupt nichts Positives! Eine gewisse Hoffnung war noch da, als er am Kreuz war. Jetzt steht nur noch das Kreuz da: jetzt ist alles aus, nur noch Öde.

L.: Bedeutet es jetzt nicht für dich Hoffnung, daß Jesus vom Kreuz runtergegangen ist?

Sch.: Er geht jetzt auf die Leute zu! Er wartet nicht mehr, daß die Leute auf ihn zugehen.

L.: Ihr habt jetzt mal die Gelegenheit, zu überlegen und aufzuschreiben, was für euch das Kreuz als Symbol bedeutet. Ihr könnt ruhig auch negative Erfahrungen mit aufschreiben. Zuerst will ich aber mal ein Holzkreuz hereinholen (Er stellt ein ca. 1,50 m hohes massives Holzkreuz in die Kreismitte) Das hab ich für euch gebaut!

Abbildung aus dem Film „Am Kreuz“ aus: Gerhard Brockmann und Reinhard Veit, Mit Kurzfilmen arbeiten 1, 1981, S. 30

Sch.: Dürfen wir es behalten? (Lachen)

L.: Wenn die Schule das Material bezahlt . . .

L.: Schreibt jetzt auf einen Zettel „Das Kreuz bedeutet für mich . . .“ Ihr könnt eventuell das Hungertuch als Anregung nehmen. Ihr habt 10 Minuten Ruhepause dazu. Was ihr schreibt, bleibt anonym, wird nicht veröffentlicht. Ich mach mal ein bißchen Meditationsmusik an.

Nach 10 Minuten läßt der L. die Schüler ihre gefalteten Zettel mit Reißzwecken an das Holzkreuz heften. Zwei Prüfungsmitglieder tun dies ebenfalls!

L.: Ich hab' gemerkt, das hat euch ziemlich beschäftigt!

Sch.: Die Musik hat mich total umgehauen, mir sind die Tränen gekommen.

Sch.: Ich hab nicht an den Film gedacht, eher an den Tod, in der Verwandtschaft — das hat mich traurig gemacht.

Sch.: Das Kreuz war total komisch, doof.

Sch.: Mir ist aufgefallen, daß ich noch nie darüber nachgedacht habe, wenn ich in der Kirche sitze. Für uns alle hängt da ein Mensch! Auf einmal denke ich: Ein Mensch für die ganze Menschheit!

Sch.: Was mir zuerst auffiel: unten (am Fuß des Holzkreuzes) sieht's so aus wie eine Kreuzung. Ich befinde mich auf einem langen Weg und oben hilft mir einer, den Weg zu finden. Ihr könnt lachen, aber ehrlich (meine ich es so)!

Sch.: Ich erinnerte mich an Frankreich: Da war so ein Jesus aus Porzellan in einer Kirche. Meine Mutter dreht sich um: ein Schrei! Sie hat geglaubt, da hängt einer!

L.: Mir selber ist es beim Herstellen des Kreuzes so gegangen: ich bekam ein ganz schlechtes Gewissen: Jetzt baust du ein Mordinstrument! Aber meine Hoffnung war: es ist leer.

Sch.: (weiter) Weißt du, im ersten Augenblick kommst du dir total blöd vor: als ob da einer vor dir steht, der dich mit offenen Armen empfängt. Das ist paradox: da hängt jemand dran!

L.: Das Kreuz umfaßt alles: Güte und Folter, das ganze Universum. Ihr habt heute eine neue Erfahrung gemacht: ein Kreuz in der Mitte eurer Klasse. Ihr habt gemerkt, daß aus der Erziehung auch Angst vor dem Kreuz kommen kann, daß ihr es verbindet mit Tod und Leben. Ich wünsche euch, daß ihr, wenn ihr zu Hause Ostern feiert, ein bißchen darüber nachdenken könnt.

Fortbildungsveranstaltungen Februar bis Mai 1986 im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

Februar 1986

5. — 7. **Fortbildungstagung für Pfarrer und Mitarbeiter im KU sowie Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: „KU und Behinderte“
Leitung: Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
Dozent H.-G. Loos, RPZ Schönberg
10. — 14. **Fortbildungslehrgang für Religions- und Biologielehrer in der Sek II/III — HILF-Lehrgang***
Thema: „40 Jahre danach: Unbewältigte Erblasten der NS-Zeit“ —
Kritische Anfragen an die Biologie und Theologie der Gegenwart —
Leitung: Studienleiter G. Veldt, RPA Wiesbaden
Professor Dr. U. Kattmann, Bad Zwischenahn
17. — 20. **Fortbildungstagung — schulartübergreifend**
Thema: „Einführung in das Psychodrama“
Leitung: Dr. Hans Damm, Berlin
Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
W. Bohris, Mörfelden
17. — 20. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Eingangs- und Primarstufe**
Thema: „Ich will euch einen Bissen Brot bringen“
— Symbol Mahlgemeinschaft im RU der Eingangs- und Primarstufe —
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
21. — 22. **Sonderschultag Südstarkenburg**
Leitung: Dozent H.-G. Loos, RPZ Schönberg
Studienleiter G. Eichhorn, RPA Darmstadt
26. — 28. **Fortbildungstagung für Pfarrer und Mitarbeiter im KU**
Thema: „Medieneinsatz im KU“
Leitung: Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
26. — 28. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Schulen für Lernbehinderte**
Thema: „Welches Gottesbild vermitteln wir?“
Leitung: A. Pokrandt, RPI Schönberg
Dozent H.-G. Loos, RPZ Schönberg
28. 02. — **Seminar für Lehrer und Schüler an Beruflichen Schulen und schulartübergreifend**
2. 3. Thema: „Rollen, die wir spielen“
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg
R. Steubing, Linden-Großenlinden

März 1986

10. — 14. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Gesamtschulen**
Thema: „Kirche — woher, wohin? Die Bedeutung der Jesus-Bewegung für gegenwärtige
kirchliche Entwicklungen“ — Lehrgang des HILF*)
Tagungsort: KIFAS, Kassel
Leitung: Dozent W. Gerhardt, RPZ Schönberg
Studienleiter Th. Bruinier, PTI Kassel

noch März 1986

17. — 19. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I + II**

Thema: „Neuere Kurzfilme für den Religionsunterricht“

Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
Dozent Dr. Reinhard Veit, PTI Villigst

22. — 26. **Fortbildungslehrgang — schulartübergreifend — Ferienkurs —**

Thema: „Schuld und Vergebung: Schritte der Befreiung“

Leitung: Dir. G. Wiesner, RPZ Schönberg

April 1986

18. — 19. **Religionspädagogische Werkstatt — Sekundarstufe II**

Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg

25. — 26. **Fortbildungstagung für Religionslehrer und Pfarrer in Sonderschulabschlußklassen, BVJ- und BGJ-Klassen**

Thema: „Hilfen für Schüler auf dem Weg von den Sonderschulen in die berufliche Bildung“

Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg
Dozent H.-G. Loos, RPZ Schönberg

Mai 1986

5. — 7. **Fortbildungstagung für Religionslehrer in der Eingangs- und Primarstufe**

Thema: „Jesus redet von Gott“ — Gleichnisse

Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
Studienleiter G. Eichhorn, RPA Darmstadt

7. — 9. **Fortbildungstagung für Religionslehrer in der Primarstufe**

Thema: „Märchen, Spiele, Lieder und Malen im Religionsunterricht der Primarstufe“

Leitung: Studienleiter K.-H. Voip, RPA Offenbach

12. — 14. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**

Thema: „Körpersprache und Körpererfahrung im RU an der Schule für Körperbehinderte“

Leitung: Dozent H.-G. Loos, RPZ Schönberg
G. Matzkowsky, Mainz
A. Latz-Stotz, Hochheim

26. — 28. **Fortbildungstagung für Pfarrer und Mitarbeiter im KU**

Thema: „Sexualität im Konfirmandenalter“

Leitung: Dozent Dr. E.-A. Küchler

*) = Anmeldungen für diese Lehrgänge bitte direkt an das Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule, 3501 Fulda 1

Anfragen und Anmeldungen sind, sofern es sich nicht um HILF-Tagungen handelt, direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon 061 73/40 51, zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten. Ein Programm mit näheren Angaben sowie eine Anfahrtbeschreibung 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.