

# Schönberger Hefte

1/86

# SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nr. der Heftreihe 59 / 16. Jahrgang

ISSN 0170 — 6128

# 1/1986

---

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:

Gerd Wiesner: Ökumenisches Lernen — Religionspädagogische Herausforderungen und Perspektiven . . . . .	1
Brigitte Bill/Ernst-August Küchler: Gesundheit — Basisgesundheit — Diakonie in Indien — Eine Unterrichtseinheit für die 9. Jahrgangsstufe . . . . .	11
Gertrud Mehrens: Kinder in Indien — Unterrichtseinheit für die Primarstufe . . . . .	24
Helmuth Mühlmeier: Reise in ein fernes Land — Eine Erlebnisgeschichte . . . . .	35
Helmut Spengler: Brief an die Religionslehrer und Religionslehrerinnen im Bereich der EKHN . . . . .	37
Stellenausschreibung . . . . .	40

---

Anschriften der  
Autoren  
dieses Heftes:

Brigitte Bill, Lehrerin  
Richard-Wagner-Weg 88, 6100 Darmstadt

Dr. Ernst-August Küchler, Dozent  
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Gertrud Mehrens, Rektorin a.A.  
Waidmannstraße 4, 6000 Frankfurt/M.

Helmuth Mühlmeier, Dozent  
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Helmut Spengler, Kirchenpräsident  
Paulusplatz 1, 6100 Darmstadt

Gerd Wiesner, Direktor  
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

---

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

# Ökumenisches Lernen

## Religionspädagogische Herausforderungen und Perspektiven

Gerd Wiesner

Der Beitrag ist — mit geringen Abänderungen — dem Jahresbericht 1985 des Religionspädagogischen Studienzentrums entnommen und bezieht sich auf die Veröffentlichung der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung: *Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe.* Gütersloh: Mohn 1985.

### 1. Ökumenisches Lernen als Grundaufgabe

(1) Beim Stichwort „Ökumenisches Lernen“ mag der Religionspädagoge in erster Linie an die Behandlung spezifisch ökumenischer Themen im Unterricht denken oder an die Kooperation zwischen evangelischen und römisch-katholischen Religionslehrern im Praxisfeld Schule, bei der Lehrplanentwicklung oder der Auseinandersetzung mit religionsdidaktischen Entwürfen. Obwohl es sich hierbei zweifellos um Formen ökumenischen Lernens handelt, versteht die Arbeitshilfe der EKD jenen Begriff umfassender und zugleich strenger. Er wird nicht zuerst und gar ausschließlich von den Aufgaben des schulischen oder kirchlichen Unterrichts her definiert; er zielt vielmehr auf das Ganze des kirchlichen und gemeindlichen Lebens, und das Lernen durch Unterricht ist hier nur eine, freilich wichtige Form des Lernens. Gemeint sind auch weniger die Informationen über einzelne ökumenische Sachverhalte und ihre Aneignung im lernenden Vollzug, so unentbehrlich beides ist; eher geht es um die Wahrnehmung ökumenischer Verantwortung im Sinn einer alles Denken und Handeln bestimmenden Haltung. Und schließlich soll nicht die für unsere Situation begriffliche Ausrichtung auf das Gemeinsame von evangelischem und katholischem Glauben im Vordergrund stehen, wobei die — nicht bewußte — Ausgrenzung weiterer Traditionen meist unerwähnt bleibt; statt des-

sen soll das Zusammenleben aller Menschen auf der bewohnten Erde ins Blickfeld treten.

(2) Die Verfasser der EKD-Studie haben sich zum Ziel gesetzt, ökumenisches Lernen als „eine Dimension allen pädagogischen Handelns in der Kirche“ zu thematisieren (S. 13). Ihnen „geht es nicht um die Einführung eines neuen Arbeitsbereichs, sondern um die ‚Wieder-Entdeckung‘ einer Dimension aller bestehenden Arbeitsfelder und Dienste. Es soll an eine Grundaufgabe der Kirche erinnert und die Arbeit auf sie ausgerichtet werden“. Denn, wie es in einem aufgenommenen Zitat von E. Lange heißt, „von Anfang an ist die biblische Verheißung eine ‚ökumenische‘ Verheißung gewesen. Das christliche Gewissen muß sich einüben in den größeren Haushalt, in den es von Anfang an ‚herausgefordert‘, auf den es von Anfang an orientiert war, den Haushalt der bewohnten Erde. Es muß sich einüben in ein neues, nein, in sein ursprüngliches Zeit- und Weltgefühl. Das ist ein Bildungsproblem im umfassendsten Sinne des Wortes.“ (S. 12)

(3) In der Konsequenz solcher Einsichten liegt ein Lernbegriff, dessen Subjekt die Kirchen selber sind und alle erwachsenen Christen, nicht etwa nur die jungen Menschen mit ihrer besonderen Lernbedürftigkeit und -fähigkeit. Ph. Potter hatte ihn in Vancouver 1983 so umschrieben und aus der Interpretation biblischer Texte abgeleitet: Lernen bedeutet nicht einfach, „Kenntnisse oder Fertigkeiten zu erwerben, intellektuell zugerüstet zu werden oder bestimmte Teile des Katechismus auswendig zu lernen. Vielmehr ist darunter zu verstehen, daß wir mit unserer ganzen Existenz und mit allen Menschen in eine Beziehung zu Gott treten durch seine Selbstoffenbarung, auf daß unser Blick-

feld erweitert und unser Wille gestärkt werde, in Worten und Werken es Gott und einander recht zu machen.“ Und im Blick auf die Aktivitäten des Ökumenischen Rates der Kirchen hatte er geurteilt: „Alle seine Programme und Konferenzen dienen dazu, Menschen zu befähigen, sich der Wirklichkeit des Wortes Gottes inmitten der rauhen Wirklichkeit unserer Welt zu öffnen. Sie tun das, wenn sie sich einander öffnen und auch für das offen sind, was über ihr Denken und Handeln an ihrem jeweiligen Ort hinausgeht.“ (Bericht aus Vancouver 83, Lembeck 1983, S. 219)

Darauf Bezug nehmend, nennt die Arbeitshilfe der EKD folgende Merkmale ökumenischen Lernens (S. 17):

- „Ökumenisches Lernen ist grenzüberschreitend. Es überschreitet die Grenzen der Herkunft, der Biographie, der eigenen Möglichkeiten von einzelnen und von Gemeinschaften, weil es sich auf den Zuspruch des Wortes Gottes und auf den umfassenden Horizont seiner Verheißung einläßt.
- Ökumenisches Lernen ist handlungsorientiert. Es begnügt sich nicht mit Informationen, sondern möchte Christen zum Handeln befähigen, damit sie lernen, „in Worten und Werken es Gott und einander recht zu machen.“
- Ökumenisches Lernen ist soziales Lernen. Es geht darum, eine Beziehung zum anderen, zum Fernen und auch zum Fremden herzustellen. Deshalb steht die Beziehungs- und Gemeinschaftsfähigkeit der christlichen Gemeinde im Vordergrund. Zugleich ist ökumenisches Lernen verknüpfendes Lernen. Es gilt, das Globale im Lokalen, das Fremde im Bereich der eigenen Lebenssituation zu entdecken, um so die eigene Situation in ihren Bedingungen und Verflechtungen wahrzunehmen. Wo dies nicht geschieht, wird leicht die Einzelsituation isoliert, und es entsteht ein Gefühl der Ausweglosigkeit und Resignation.
- Ökumenisches Lernen schließt interkulturelles Lernen ein. Es möchte die Begegnung zwischen einzelnen Kulturen, Traditionen und Lebensformen fördern, weil die Erweiterung des Blickfeldes für die Vielseitigkeit der Gemeinde an allen Orten der Erde und

auch für die Vielseitigkeit des Lebens auf dieser Erde erst den Reichtum der Schöpfung (Natur, Geschichte und Kultur) erfahren und erkennen läßt.

- Ökumenisches Lernen ist ein ganzheitlicher Prozeß: Das soziale Lernen und das religiöse Lernen fallen nicht auseinander, sondern bilden eine Einheit. Das Lernverständnis, das in Vancouver formuliert worden ist, stellt deshalb den Gedanken der Beziehung in den Mittelpunkt: Die Beziehung zu uns selbst („mit unserer ganzen Existenz“), die Beziehung zum anderen („mit allen Menschen“) und die „Beziehung zu Gott“ sind miteinander verschränkt“.

Manche dieser Formulierungen mögen beim ersten Lesen befremdlich wirken. Unwillkürlich fragt man: Warum werden gerade diese Merkmale hervorgehoben und woher wurden sie abgeleitet? Warum haben sie ihre jetzt vorliegende Fassung gefunden und keine andere, und wie sind sie genau gemeint? Was bildet z. B. beim „grenzüberschreitenden“ Lernen wirklich das Problem: mangelnde Offenheit für das andere und Fremde, oder die begrenzte Bereitschaft, eigene Gaben (und Grenzen) zu entdecken, anzunehmen und zu entwickeln? — Ökumenisches Lernen soll „handlungsorientiert“ sein, — gut! Wäre es nicht ebenso auch als „glaubensorientiert“ zu bezeichnen? Weil es sich nämlich nicht in Informationen und im Tun erschöpft, sondern auch die Erfahrung des Mit-sich-geschehen-lassens einschließt; denn wir können es weder Gott noch einander in allem recht machen, brauchen das auch nicht zu tun.

Solche und weitere Fragen finden in der Arbeitshilfe der EKD durchaus eine Antwort, werden zu anderen Aussagen in Beziehung gesetzt oder vertiefend aufgenommen. Dabei wird deutlich, wie der ganz auf den Lernprozeß, auf die Lernbewegung und nicht auf das Lernprodukt bezogene Lernbegriff die Situation der ökumenischen Bewegung selbst widerspiegelt, ihre Erwartungen, Brüche, Unlösbarkeiten und Neuansätze. Die weitere Beschäftigung mit diesem Dokument mag solches genauer herausarbeiten.

Zusammenfassend sehe ich das größte Verdienst der EKD-Studie darin, daß sie die Kirche als eine Gemeinschaft der Ler-

nenden beschreibt; darin folgt sie dem ekklesiologischen Entwurf von Vancouver, wo das Lernen als eines von acht konstitutiven Kennzeichen der Kirche erscheint (s. Bericht aus Vancouver 83, aaO S. 218 f).

## 2. Ökumenisches Lernen durch Unterricht

(1) Die Kammer für Bildung und Erziehung hat sich einen Lernbegriff zu eigen gemacht, den der Pädagoge aus der allgemeinen Curriculum-Debatte der 60er Jahre kennt und der dort in mancher Hinsicht nicht zu Ende gedacht worden war. Dies gilt zumal bezüglich der erwähnten Unterscheidung zwischen prozeß- und produktorientiertem Lernen, jener einerseits hilfreichen und klärenden Differenzierung, die andererseits bis heute umstritten geblieben und nicht wirklich ausdiskutiert worden ist.

Inwiefern bildet ökumenisches Lernen eine Dimension des geplanten Unterrichts in Kirche und Schule? Es fällt auf, daß die Arbeitshilfe dazu wenig sagt, — jedenfalls wenig im Vergleich zu der Breite, mit der sie auf die vielfältigen Praxisfelder kirchlicher Bildungsarbeit vom Kindergarten über die Jugendarbeit bis zu Erwachsenenbildung eingeht und durch Projekte bzw. Erfahrungsberichte dokumentiert. Fragen des methodisierten Lernens durch Unterricht, zumal die des schulischen Lernens sind demgegenüber eher marginal berücksichtigt. Das hat seinen Grund darin, daß die Arbeitshilfe vor allem das ökumenische Lernen in der Kirche thematisiert, während zu den Bereichen Unterricht und Schule eine gesonderte Untersuchung vorbereitet wird. Im übrigen betont die Arbeitshilfe das Gemeinsame in allen denkbaren Lernfeldern, die in die Gesamtverantwortung der Kirche einbezogen sein sollen (S. 47):

*Ökumenisches Lernen „sollte und kann schon im Nahbereich der eigenen Lebensverhältnisse und Lebensprobleme, in der eigenen Ortsgemeinde und in christlichen Gruppen, in der Familie und Schule, im beruflichen Alltag und im Freizeitbereich gelernt werden. Daher sind Christen aufgerufen, in der Ortsgemeinde und an allen sonst gegebenen Orten, wo Christen Gemeinschaft und Gemeinde bilden oder wo Christen und Nicht-Christen zusammenleben, gemeinsam ökumenisch zu lernen.“*

(2) Wenn das Lernen ein konstitutives Merkmal ist, steht ein spezifisches Interesse der Kirche am Lernort Schule zur Debatte. Nach landläufigem Verständnis ist Kirche in der Schule vor allem als Lehrende präsent, nämlich durch die Inhalte des Religionsunterrichts, die mit kirchlicher Lehre übereinstimmen sollen, dann durch die Unterrichtsmedien und in Gestalt der Unterrichtenden, seien es Pfarrerinnen und Pfarrer oder kirchlich bevollmächtigte Lehrer. Diese Auffassung ist nun zu ergänzen durch die andere Sicht, daß der Kirche im Umgang mit jungen Menschen ein Lernauftrag gegeben ist, den zu vernachlässigen die Verleugnung eines wesentlichen Merkmals von Kirche bedeuten würde. Selbstverständlich ist damit nicht gemeint, das Lehren habe im Unterricht ausgedient. Aber es wird jeder einseitigen Rollenverteilung ein Riegel vorgeschoben; vielmehr gewinnt die Einsicht Raum, daß in der Schulklasse alle Beteiligten Lehrende und Lernende zugleich sind. Dem von manchen Pfarrern geforderten Rückzug aus der Schule wäre von dieser Position aus entschieden zu widersprechen.

(3) Was bedeutet ökumenisches Lernen in der Schule unter den Bedingungen eines nach Konfessionen getrennten Religionsunterrichts? Häufig wird die Konfessionalität als eine pädagogisch wie organisatorisch unbequeme Last empfunden, die allein angesichts der durch das Grundgesetz und die Landesverfassungen gegebenen Rechtslage in Kauf zu nehmen ist. Wenn man freilich mit der EKD-Studie den Gedanken der „Konziliarität als Lebensform der Kirche“ (S. 44 f) ernst nimmt, muß das konfessionelle Nebeneinander in der Unterrichtsorganisation nicht notwendig eine Barriere für ökumenisches Lernen bilden, es kann auch als Chance und sinnvolle Rahmenbedingung begriffen werden. Letzteres umso mehr, als die Entwicklung zu einer nicht mehr monokulturellen Gesellschaft das Gesicht der Schule zu verändern beginnt, was die Väter unserer Verfassung noch nicht voraussehen konnten, ihre Entscheidungen jedoch als begründet erscheinen läßt.

(4) Ein wichtiger und zugleich umstrittener Bereich ökumenischen Lernens ist die entwicklungsbezogene Bildung. Deren Notwendigkeit haben die Religionspäd-

agogen seit den 70er Jahren zunehmend erkannt. Aber die Meinungen gehen auseinander darüber, in welchem Umfang und mit welcher Zielsetzung Themen entwicklungsbezogener Bildung unterrichtlich behandelt werden sollen. In diesem Dissens spiegeln sich einmal kirchlich-theologische Kontroversen und solche politisch-gesellschaftlicher Art. Zum anderen stößt man hier auf ein pädagogisch-didaktisches Problem des ökumenischen Lernens. Denn häufig reagieren die jungen Menschen selber mit Ablehnung oder Desinteresse; sie sehen nicht den Zusammenhang zwischen christlichem Glauben und weltweiter Verantwortung, fühlen sich durch die Problemlast überfordert oder finden es schlicht langweilig, sich mit Fragen zu befassen, die in den Massenmedien täglich vorkommen. Aus gutem Grund fordert die Arbeitshilfe hier ein besonders einfühlsames und didaktisch überlegtes Vorgehen (S. 60f):

„Vielfach entsteht für Kinder und Jugendliche eine starke Betroffenheit, z. B. durch die Fernsehberichte über verhungernde Menschen in Afrika oder durch die Information über die ökonomischen und sozialen Mißverhältnisse zwischen den armen und reichen Ländern. Solche Betroffenheit kann sich als Wunsch nach Einsicht und Verstehen äußern, oft aber auch als Angst, als Gefühl der Ausweglosigkeit und Hilflosigkeit oder gar als Schuldgefühl. Hier sind kirchliche Mitarbeiter nicht nur pädagogisch, sondern auch seelsorgerlich herausgefordert.

Zugleich ist es sehr wesentlich, daß es für die Kinder und Jugendlichen zu einem verknüpfenden Lernen kommt. Solange sie das Einzelproblem für sich sehen, werden sie dem Gefühl der Ausweglosigkeit und der Resignation kaum entrinnen können. Deshalb kommt es darauf an, daß ihnen der größere Zusammenhang sichtbar wird, in dem das Einzelproblem steht und durch den es positiv oder negativ beeinflusst werden kann. Hierbei spielt dann die Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt eine große Rolle. Es gilt, das „Fremde“ im Bereich der eigenen Lebenssituation, das Globale im Lokalen zu entdecken, um so die *eigene* Situation in ihren Bedingungen und Verflechtungen wahrzunehmen. Erst dann kann für die Jugendlichen sichtbar und einsichtig wer-

den, wie Christen mit der eigenen Lebenssituation und mit der Situation ihrer Betroffenheit umgehen, ob ihnen ihr Glaube eine Hoffnung gibt und ob sie aus dieser Hoffnung handeln, auch wenn alle Wirkungsmöglichkeiten nur schwach und ohnmächtig zu sein scheinen“.

(5) Die oben abgedruckten fünf Merkmale ökumenischen Lernens sind für die Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts wie der Konfirmandenarbeit inzwischen weithin selbstverständlich geworden. Es lohnt sich, unter diesem Aspekt einmal die revidierten Fassungen der Rahmenrichtlinien Primarstufe und Sekundarstufe I anzuschauen, die das Hessische Kultusministerium soeben zur Prüfung vorgelegt hat. Hier sind Parallelen zu den Ausführungen der Arbeitshilfe im Kapitel „Ökumene, in die Arbeit der Gemeinde übersetzt“ offenkundig (S. 59ff).

Hier wäre sodann weiter zu diskutieren, was der Satz „*ökumenisches Lernen führt zur Bibel und erwächst aus der Bibel*“ (S. 19) religionsdidaktisch bedeutet. Es dürfte kein Zufall sein, daß sich die neuere Religionspädagogik wieder verstärkt bibeldidaktischen Fragen zuwendet. Dabei handelt es sich nicht um eine Rückkehr zu den Konzeptionen der ersten Nachkriegszeit, auch nicht einfach um eine anknüpfende Fortschreibung damals leitender Gesichtspunkte. Eher läßt sich hier eine verwandte Lernbewegung beobachten, wie sie die Arbeitshilfe zum Ausdruck bringt und die einen unserer Situation gemäßen neuen Zugang zur biblischen Tradition sucht. Dazu kann wiederum auf die revidierten Rahmenrichtlinien Primarstufe verwiesen werden.

(6) Abschließen möchte ich mit einem Blick auf die religionspädagogische Fort- und Weiterbildung für Lehrer und Pfarrer als einem ökumenischen Lernort. Hier können jene Lernaspekte zum Zuge kommen, die nach Darstellung der EKD-Studie ökumenisches Lernen bestimmen sollen: die fruchtbare Wechselbeziehung zwischen *Information, Teilhabe, Aktion und Kommunikation und Gemeinschaft* (S. 48f). Manchmal ist es schwierig, entsprechende Lernprozesse auch in der Schule bzw. Kirchengemeinde anzuregen und ihnen Raum zu geben. Es bestätigt sich eine Beobachtung, die die Arbeitshilfe selber macht (S. 46):

*„Oft sind christliche Initiativgruppen, Kommunitäten und Bewegungen, die nicht ortsgemeindlich gebunden sind, offener für den ökumenischen Lernprozeß. Darum ist es heute besonders notwendig, daß gerade die Ortsgemeinde als ökumenische Lerngemeinschaft herausgerufen wird und daß wechselseitig Ortsgemeinden und christliche Gruppen aufeinander zugehen und voneinander lernen.“ (S. 46)*

Die Forderung „aufeinander zugehen und voneinander lernen“ hat heute besondere Aktualität hinsichtlich des interdisziplinären Gesprächs in der Schule wie bezüglich des Verhältnisses von Kirche und Schule. Beide Ebenen bilden Nahtstellen des ökumenischen Lernens.

### 3. Interkulturelles Lernen in der Schule

(1) Ökumenisches Lernen schließt nach dem Urteil der Kammer für Bildung und Erziehung „interkulturelles Lernen“ ein. Die „Begegnung zwischen einzelnen Kulturen, Traditionen und Lebensformen“ soll für die Christen zum Anlaß werden, „den Reichtum der Schöpfung (Natur, Geschichte und Kultur)“ zu erfahren und zu erkennen (S. 17). So wird beispielsweise der von deutschen und ausländischen Kindern besuchte kirchliche Kindergarten als ein „Ort interkulturellen Lernens“ bezeichnet (S. 59). Denn hier erlebt bereits das Vorschulkind, wie in seiner ethnisch, kulturell und ggf. auch religiös heterogenen Gruppe die Vorstellungen vom Spielen, Essen und Feiern, von Kleidung, Erziehung und Frömmigkeit auseinandergelassen werden können. Es fällt den Erwachsenen, in erster Linie den Mitarbeitern des Kindergartens die Aufgabe zu, die Notwendigkeit einer interkulturellen Erziehung zu erkennen und die Kinder „in den Umgang mit Menschen anderen Glaubens, anderer Religionen und anderer Kulturen hineinwachsen zu lassen. Soweit es dabei um die Begegnung mit Kindern geht, die einer anderen christlichen Kirche angehören, wird im Kindergarten auch ein erstes ökumenisches Lernen angebahnt.“ (S. 60)

Entsprechende Aussagen ließen sich, den Ansatz der EKD-Studie fortführend, für den Bereich der öffentlichen Schule machen. Freilich muß man sich darüber im klaren sein, daß sich weder im Kindergarten noch in der Schule bislang ein einheit-

liches Konzept des interkulturellen Lernens durchgesetzt hat. Ähnlich wie beim Gedanken des ökumenischen Lernens stehen wir hier noch am Anfang, und es darf deshalb nicht verwundern, daß beide heute noch nicht eindeutig definiert und voneinander abgegrenzt werden können.

(2) Wie J. Shepherd, Universität Lancaster, 1985 auf dem Nürnberger Forum „Erziehung zur Kulturbegegnung“ ausgeführt hat, entstand die Frage eines interkulturellen Lernens auf dem Hintergrund der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklung Englands in der Nachkriegszeit. Zur Situationsbeschreibung verwendete man nebeneinander verschiedenen Ausdrücke wie „multicultural“, „multiracial“, „multi ethnic“. Aber keiner von ihnen war und ist unumstritten, und mit jedem sind wiederum miteinander nicht identische pädagogische, schulorganisatorische und gesellschaftspolitische Orientierungen verbunden worden. Dem umstrittenen Begriff einer interkulturellen Erziehung entspricht bis heute eine ebenso widerspruchsvolle Praxis in den englischen Schulen. Jedoch lassen sich bestimmte Wandlungen im grundlegenden Gedanken erkennen und einer Stufenfolge von drei Phasen zuordnen, worunter freilich nicht unbedingt zeitlich sich ablösende Konzeptionen zu verstehen sind:

- Zunächst war die erfolgreiche **Assimilation** der Immigrantenkinder das Ziel; dazu sollten Sprachförderungsprogramme, finanzielle Unterstützung für Schulen mit hohem Anteil von Einwanderern, organisatorische Verfahren wie das „bussing-system“ u. a. beitragen.
- Später kam der Gedanke gesellschaftlicher **Integration** auf; angestrebt wurde eine Erziehung, welche die kulturelle, religiöse und ethnische Identität der Fremden nicht gefährdet oder auslöscht, sondern toleriert und u.U. schützt.
- Inzwischen fragen viele, ob ein gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozeß hin zu einem Modell des **Pluralismus** notwendig und möglich sei bzw. — gewollt oder nicht — unumkehrbar eingesetzt habe. Unter dieser Perspektive müßten alle Schüler durch interkulturelles Lernen auf das Leben in einer

pluralen Gesellschaft vorbereitet werden, was womöglich die Entwicklung spezifischer Schulformen und Curricula für bestimmte Minderheiten bzw. Wohngebiete einschließen würde.

Den aktuellen Diskussionsstand beschreibt: Education For All. London: H. M.'s Stationery Office 1985. Diese Dokumentation sollte sorgfältig zur Kenntnis genommen werden. Darüberhinaus halte ich es für wünschenswert, sich auch durch eigenen Augenschein ein Bild von der gegenwärtigen Situation zu machen.

(3) In vieler Hinsicht ist die Schulsituation der Bundesrepublik nicht mit der Großbritanniens vergleichbar, dort gültige Erfahrungen und Prognosen lassen sich nicht ohne weiteres auf die hiesigen Verhältnisse übertragen. Dennoch muß man sehen, daß die Entwicklungen in unserem Land nur eine Variante der Prozesse darstellen, die sich in England wie in allen westeuropäischen Staaten vollziehen und überall die Schulen vor gänzlich neue Herausforderungen stellen.

Die Statistik der Lebendgeborenen (= Tabelle, Seite 9) verzeichnet einen absoluten und relativen Anstieg der Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit seit 1960. Er hat seinen Höhepunkt in der Mitte der 70er Jahre erreicht, d.h. 10 Jahre nach dem allgemeinen Geburtenberg und gegenläufig zu dem vor 20 Jahren einsetzenden Rückgang. Zwischenzeitlich hat sich der Anteil ausländischer Lebendgeborener wieder reduziert und scheint sich dem vor 15 Jahren registrierten Mittelwert anzugleichen.

Unbeschadet der einzukalkulierenden Schwankungen, welche sich durch fortbestehende oder auch neuerliche Wanderbewegungen ergeben, zeichnet sich bezüglich der Bildungssituation zweierlei ab:

- Die Problematik der Schüler nicht-deutscher Herkunft beginnt sich erst jetzt in den Sekundarstufen voll auszuwirken. Sie wird sich fortsetzen hinsichtlich qualifizierender Schulabschlüsse, der Berufsbildung und der Arbeitsplätze; denn die „Ausländerkinder im deutschen Bildungssystem“ (= Tabelle, Seite 10) werden bald mündige und erwachsene Mitbürger sein.
- Auf absehbare Frist bleibt die deutsche Schule eine Einrichtung für kultu-

rell heterogene Lerngruppen. Interkulturelles Lernen bildet deshalb ein unvermeidliches didaktisches Thema, zu dem zahllose Lehrerinnen und Lehrer deutscher Schulen bereits Pionierarbeit geleistet haben.

(4) Im Blick auf das Unterrichtsfach Religion und die Teilnahme ausländischer Schüler läßt sich eine sehr verschiedenartige, zum Teil diffuse Praxis beobachten. Viele Schüler jeglicher Sprachgruppe und Religionszugehörigkeit nehmen am evangelischen bzw. römisch-katholischen Religionsunterricht teil, ersatzweise auch am Ethikunterricht; die meisten erhalten (ergänzend oder alternativ dazu) eine religiöse Unterweisung im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts; muslimische Schüler besuchen vielfach Korankurse — zuweilen zusätzlich zum christlichen Religionsunterricht —, d.h. Veranstaltungen der islamischen Gemeinschaften, welche ohne Verantwortung der Kultusverwaltungen bzw. der konsularischen Vertretungen stattfinden.

Es läßt sich kaum abschätzen, ob dieses Provisorium weiter anhalten wird, ob und welche Veränderungen sich daraus womöglich für das Verständnis und die Praxis des (evangelischen) Religionsunterrichts ergeben werden oder welche Alternativen u.U. Raum gewinnen könnten. Klammert man zunächst einmal die muslimischen Schüler aus (s. dazu Abschnitt 4), so könnte beispielsweise die Einrichtung eines orthodoxen Religionsunterrichts zur Diskussion stehen. In Nordrhein-Westfalen werden bzw. wurden die dazu notwendigen Voraussetzungen soeben geschaffen. Ob die Schüler, für die er gedacht ist, jenen didaktisch-methodisch andersartigen Religionsunterricht annehmen werden, ist eine noch offene Frage. Manche werden womöglich den bislang besuchten evangelischen oder römisch-katholischen Unterricht vorziehen und dadurch sich selbst und ihren Mitschülern eine Chance zum ökumenischen Lernen zuspielen. Andererseits würde ein orthodoxer Religionsunterricht eine kirchlich-theologische Tradition, die das neuere ökumenische Gespräch wesentlich befruchtet hat, in das Blickfeld aller Schüler treten lassen, also seinerseits unweigerlich das ökumenische Lernen herausfordern.

#### 4. Lernen im Dialog mit Muslimen

(1) In unseren Schulen bilden heute die Muslime nach den evangelischen und römisch-katholischen Schülern die drittgrößte Religionsgemeinschaft. Sie umfaßt ein breites Spektrum einzelner Gruppierungen, die zum Teil bezüglich Glaubensverständnis und Lebensführung erheblich voneinander abweichen und vor allem darüber im Streit liegen, wie sich der Islam in einer Diasporasituation und angesichts der Herausforderung durch eine säkulare Industriegesellschaft verhalten soll.

Leider gibt es über die Gesamtzahl der muslimischen Schüler keine verlässlichen Statistiken, man kann sie nur annähernd schätzen. Von den rd. 870 000 ausländischen Schülern, die im Herbst 1984 deutsche Schule besuchten, kamen ca. 315 000 (d. h. etwa 35%) aus islamischen Ländern. Diese Angaben sind insofern ungenau, als es auch in jenen Staaten Nicht-Muslime gibt, — und gerade sie drängen ins Ausland. Außerdem gehören viele der Auswanderer zu den ihrer Religion entfremdeten Muslimen, mögen sie auch der heimatlichen Sprache und Kultur vorläufig verbunden bleiben. Unbekannt ist endlich die genaue Zahl junger Muslime deutscher Herkunft und Nationalität, die aber vermutlich leicht ansteigen wird.

Insgesamt kann man urteilen: „*Der Islam ist in Westeuropa weithin die Religion der Heimatlosen, der kulturell Entwurzelten, der Fremden und Unterprivilegierten, der Chancenlosen, der untersten Schichten der Bevölkerung.*“ (M. Salim Abdullah in: SCHÖNBERGER HEFTE/Sonderheft 1984, S. 26). Dies zeigt sich vor allem auch im Bereich der religiösen Erziehung. Selbst für die größte Gruppe, die der türkischen Kinder und Jugendlichen, ist die Situation schwierig. Nach manchen Schätzungen besuchen nur gut 10% von ihnen die Korankurse; eine etwas größere Zahl wird von Eltern in Lehre und Brauchtum des Islam eingeführt. Womöglich bleibt eine Mehrheit ohne eine pädagogisch und theologisch reflektierte religiöse Unterweisung, die sie zum Dialog mit den andersgläubigen Menschen ihrer Umwelt befähigen könnte. Letzteres gilt zum Teil auch von der Erziehung im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts, der auf der Grundlage der laizistisch orientierten

Lehrpläne der Türkei erfolgt und politisch akzentuiert ist. Ein Zusatzproblem bildet hier die Teilnahme türkischer Minderheiten anderer Religionszugehörigkeit, die sich oft selbst in der Fremde scheuen, ihre spezifische religiöse Identität offen zu erkennen zu geben.

(2) Begreiflicherweise wird zunehmend gefordert, die religiöse Erziehung dieser Schüler im Bildungsauftrag der öffentlichen Schule und in Parallele zum christlichen Religionsunterricht zu verankern. Wiederholt haben sich in den vergangenen Jahren auch Vertreter der christlichen Kirchen für die Einrichtung eines muslimischen Religionsunterrichts ausgesprochen, weil sie aus religiöser und gesellschaftspolitischer Verantwortung den Dialog mit dem Islam suchen und den Verdacht entkräften möchten, die Anwesenheit muslimischer Schüler werden in der „Schule auf christlicher Grundlage“ zur Proselytenmacherei mißbraucht.

Allerdings tun sich hier vielfältige und wechselseitig miteinander verflochtene Probleme auf. Sie sind vor allem didaktischer und juristischer, aber zumal auch innerislamisch-theologischer Natur. Auf seiten der Kultusverwaltungen hat sich jedoch in jüngster Zeit die Auffassung durchgesetzt, daß diese Schwierigkeiten lösbar seien. Es wächst die Bereitschaft zu gewissen Kompromissen auch hinsichtlich der Rahmenbedingungen, die für den Unterricht an öffentlichen Schulen konstitutiv sind, sofern die beteiligten islamischen Partner sich darauf einzulassen gewillt sind, was keineswegs immer der Fall ist.

In mehreren Bundesländern wird inzwischen islamischer Religionsunterricht erteilt — und zwar nicht mehr allein probeweise, sondern als ordentliches schulisches Lehrfach. Der beschriebenen Ausgangslage entsprechend, folgt man dabei unterschiedlichen Organisationsmodellen. Einerseits versucht man, der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der betroffenen Schülergruppe gerecht zu werden; andererseits soll aber auch der im Grundgesetz und in den Landesverfassungen enthaltene Begriff des Religionsunterrichts gewahrt werden, welcher sich nicht ohne weiteres auf den Islam anwenden läßt.

Anders als in Bayern, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Niedersachsen gibt es an hessischen Schulen islamischen Religionsunterricht bislang nicht. Allerdings hat 1984 der damalige hessische Kultusminister erklärt: *„Nach meiner Überzeugung darf es keine ferne Utopie sein, daß die auf Dauer bei uns bleibenden Muslime dereinst deutsche Staatsbürger islamischen Glaubens sein werden. Auf dem Weg zu diesem Ziel messe ich den Bemühungen zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts eine hohe Bedeutung zu.“*

Neuerdings liegt ein Lehrplanentwurf zur Prüfung vor, der aufgrund einer Initiative aus dem Raum Gießen/Wetzlar erarbeitet worden ist. Lt. Auskunft von Dr. R. Baumann, dem Dezernenten für das Fach Religion/Ethik am HIBS, entspricht er weitgehend den staatlichen Vorgaben für einen Lehrplan an der öffentlichen Schule (in: Schule und Kirche. Informationen für die katholischen Lehrer in Hessen Nr. 2/1985, S. 3 f).

(3) Die damit eingeleiteten Entwicklungen im Schulbereich sind gewiß nicht zuerst eine Sache der Kirchen und können von ihnen auch nur begrenzt begleitet oder gefördert werden. Unumgänglich erscheint mir jedoch eine Meinungsbildung darüber, ob das Verständnis der öffentlichen Schule als einer Bildungseinrichtung auf christlicher Grundlage der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts entgegensteht oder diese vielmehr umgekehrt aus gutem Grund zuläßt, ja, vom Gedanken des ökumenischen Lernens her einschließt.

Unabhängig davon bildet das Zusammenleben von Christen und Muslimen eine Herausforderung, welcher der evangelische Religionslehrer und das Fach Religion nicht mehr ausweichen können. Sie besteht in der Aufgabe,

- den evangelischen Schülern das notwendige Wissen über den Islam zu vermitteln und sie insbesondere in die geschichtlichen Beziehungen zwischen Judentum, Christentum und Islam einzuführen,
- die evangelischen Schüler zu einer angstfreien und toleranten Haltung der islamischen Gemeinschaft gegenüber zu erziehen und ihre Bereitschaft

zu stärken, das christlich-muslimische Verhältnis prosozial zu entwickeln,

- die Schüler mit dem Ziel dialogfähig zu machen, daß sie das Recht des muslimischen Partners anzuerkennen und zugleich vom christlichen Glauben überlegt Rechenschaft zu geben vermögen.

Angesichts der gegenwärtigen Lebensverhältnisse handelt es sich hier um religionspädagogische Aufgaben, die im Grundsatz für alle Schularten und -stufen gelten; im einzelnen können sie das Curriculum selbstverständlich nur in unterschiedlicher Akzentuierung und Gewichtung bestimmen.

Beispielhaft nimmt m.E. die revidierte Fassung der Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I zu der Frage Stellung, wie der evangelische Religionsunterricht der Spannung zwischen dem Wahrheitsanspruch des Christentums und des Islam begegnen solle:

*„Diese Spannung muß im Sinne ‚aktiver Toleranz‘, im verstehenden Respektieren des anderen, ausgehalten werden. Diese Spannung kann nicht harmonisiert und darf nicht bagatellisiert werden, sie kann aber dazu verhelfen, die eigene Position im Gegenüber deutlicher zu erkennen, ebenso wie sie dazu verhelfen kann, den anderen von seinen Überzeugungen her besser zu verstehen und ihm darin gerecht zu werden.“*

Als grundsätzliche religionspädagogische Perspektive wird daraus abgeleitet:

*„Eine wesentliche Aufgabe ist es in jedem Fall, die bruchstückhaften und teilweise unsachgemäßen Informationen, die durch die Medien vermittelt werden, aufzugreifen und in sachgerechter Beziehung zu interpretieren, insbesondere sie in Verbindung zu bringen mit dem grundlegenden islamischen Selbstverständnis. Sollen wirksame Vorurteile und Klischees, durch die die Moslems zu Außenseitern in unserer Gesellschaft gemacht werden, abgebaut werden, ist es unerläßlich, immer wiederkehrende Schlagworte und Reizthemen so zu bearbeiten, daß sie nicht allein aus abendländisch-christlichem Blickwinkel gesehen und beurteilt werden, sondern daß sie aus dem Kontext islamischen Glaubens ebenso wie aus dem Kontext der Kultur und der Traditionen*

Tabelle 1

## Geburten

Jahr	Lebendgeborene			Ausländeranteil <sup>2)</sup> in %
	Insgesamt	deutscher; Staatsangehörigkeit	ausländischer Staatsangehörigkeit	
1960	968.629	957.488	11.141	1,2
1961	1.012.687	998.732	13.955	1,4
1962	1.018.552	999.749	18.803	1,9
1963	1.054.123	1.029.448	24.675	2,3
1964	1.065.437	1.034.580	30.857	2,9
1965	1.044.328	1.006.470	37.858	3,6
1966	1.050.345	1.005.199	45.146	4,3
1967	1.019.459	972.027	47.432	4,7
1968	969.825	924.877	44.948	4,6
1969	903.456	852.783	50.673	5,6
1970	810.808	747.801	63.007	7,8
1971	778.526	697.812	80.714	10,4
1972	701.214	609.773	91.441	13,0
1973	635.633	536.547	99.086	15,6
1974	626.373	518.103	108.270	17,3
1975	600.512	504.639	95.873	16,0
1976	602.851	515.898	86.953	14,4
1977	582.344	504.073	78.271	13,4
1978	576.468	501.475	74.993	13,0
1979	581.984	506.424	75.560	13,0
1980	620.657	539.962	80.695	13,0
1981	624.557	544.548	80.009	12,8
1982	621.173	548.192	72.981	11,8
1983	594.177	532.706	61.471	10,3
1984 <sup>3)</sup>	435.848	394.703	41.145	10,4

<sup>1)</sup> Seit 1975 erhält jedes Kind, bei dem mindestens ein Elternteil Deutscher ist, die deutsche Staatsangehörigkeit

<sup>2)</sup> Anteil der Lebendgeborenen mit ausländischer Staatsangehörigkeit an der Gesamtzahl der Lebendgeborenen

<sup>3)</sup> Zahlen bis September 1984

Quelle: Datum und Fakten zur Ausländersituation. Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen (Januar 1985)

*islamischer Länder verstanden und beurteilt werden. Erst dann können sinnvolle Vergleiche und dann auch Wertungen aus unserer Sicht sich anschließen und weiterführende Fragen nach einer möglichen Überwindung oder Versöhnung der Gegensätze in unserer Gesellschaft gestellt werden.“*

(4) Abschließend seien einige Fragestellungen benannt, die das weitere Nachdenken leiten könnten:

— Fragen des christlich-muslimischen Zusammenlebens sind von den Gremien, die in unserer Landeskirche für

die religionspädagogischen Bereiche Verantwortung tragen, heute ebenso fraglos zu verfolgen, wahrzunehmen und zu beantworten wie andere religionspädagogische Grundsatzfragen auch. Sie bilden nicht mehr eine Domäne des religionswissenschaftlichen Spezialisten, sondern gehören zum Alltag heutiger religiöser Erziehung.

Wie kann die dazu notwendige Sachkompetenz erworben, wie die vorwiegend am kirchlich-theologischen Binnenbereich orientierten Entscheidungsprozesse im Sinne ökumenischen

Lernens grenzüberschreitend wirksam werden?

- Die alters- und sachgemäße Behandlung des Islam bildet ein Kriterium gegenwärtiger Lehrplanentwicklung und darf auch im zeitgemäßen Religionsbuch nicht fehlen. Aber wie können nicht nur Schüler und Lehrer, sondern vor allem auch die Eltern, die Gemeinden und die Mitglieder der Volkskirche überhaupt an dieses Thema herangeführt werden? Wie können mögliche Abwehrreaktionen vermindert werden, die bezüglich des Islam nicht minder massiv zutage treten dürften als jüngst hinsichtlich des uns heute ungleich vertrauteren Judentums?
- Wie kann die Beschäftigung mit dem Islam nach und nach zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung von evangelischen Religionslehrern werden? Das

ist nicht nur und in erster Linie eine Angelegenheit zusätzlicher kognitiver Inhalte und neu zu setzender Arbeitsschwerpunkte, wovon die EKD-Studie „Ökumenisches Lernen“ mit Recht warnt. Vielmehr geht es auch hier um die Aufnahme einer grundlegenden Dimension allen pädagogischen Handelns in der Kirche. Einst im Mittelalter hat sie das Entstehen der Hochschulastik begleitet und die Entwicklung der abendländischen Kultur befruchtet, um dann unerwartet rasch abzubrechen und ein glanzloses Ende zu finden.

Manches davon wird heute wieder ins Bewußtsein geholt — z. B. in der Fortbildungsarbeit und auf Lehrertagen, nicht zuletzt durch das Sonderheft 1984 der SCHÖNBERGER HEFTE „Auf dem Weg zum Dialog mit dem Islam“. Hier gilt es fortzusetzen.

Tabelle 2

## Ausländerkinder im deutschen Bildungssystem

	1982/83	1983/84
Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen	845 490	831 239
Schüler an allgemeinbildenden Schulen	723 296	712 786
— Grund- und Hauptschulen	573 777	536 010
— Sonderschulen	36 353	39 455
— Realschulen	37 395	42 564
— Gymnasien	47 390	49 440
— Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen	28 381	30 861
Schüler an berufsbildenden Schulen	122 194	118 553
— Berufsschulen	80 670	77 098
— Berufsgrundbildungsjahr	6 530	6 463
— Berufsfachschulen	13 948	15 442
— Fachoberschulen/Fachgymnasien	3 806	3 852
— Fachschulen	1 698	1 677
— Schulen des Gesundheitswesens	1 960	2 044
— Berufsvorbereitungsjahr	12 834	11 289
— Sonstige berufsbildende Schulen	748	688
Ausländische Schüler an beruflichen Schulen gemessen an der Zahl der ausländischen Jugendlichen im Alter von 15 bis unter 18 Jahren	56,1%	56,1%

Quelle: Daten und Fakten zur Ausländersituation. Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen (Januar 1985)

# Gesundheit — Basisgesundheit — Diakonie in Indien

Unterrichtseinheit für die 9. Jahrgangsstufe

Brigitte Bill / Ernst-August Kückler

## 1. Stunde:

Thema: WAS GESCHIEHT MIT UNSEREN SPENDEN?

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen die für sie wichtigsten Motive heraussuchen, kommentieren und Vorschläge erarbeiten, was mit gespendetem Geld getan werden kann.

<b>Einführung</b>	Was geschieht mit unseren Spenden? Aufgreifen eines aktuellen Anlasses, z.B. Afrika-Tag, Sammlung in der Schule . . .	
<b>Erarbeitung</b> Einzelarbeit	Warum spenden Menschen?	Antwortbogen M 1
<b>Auswertung</b> Gespräch	Die einzelnen Motive werden genannt, die Häufigkeit der Nennungen gezählt und kommentiert	Tafel oder Plakat
<b>Weiterführung</b>	Was kann mit dem gespendeten Geld getan werden? Vermutete Antworten: — Nahrung beschaffen — Brunnen bauen — Kinderheime — Behindertenheime — ärztliche Versorgung — Schulen — Fabriken bauen — Maschinen kaufen für die Landwirt- schaft — Schulspeisung — Häuser bauen	Tafelanschrieb oder Plakat mit Bildern oder Symbolen
<b>Provokation</b>	Tun die Inder denn gar nichts, um die Not zu lindern?	

## 2. Stunde:

Thema: GESUNDHEIT — MEDIZINISCHE VERSORGUNG ALS  
ENTWICKLUNGSHILFE

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Notwendigkeit einer Verbesserung der medizinischen Versorgung erkennen, Gründe für den „Notstand“ finden und Hilfsmöglichkeiten nennen.

<b>Konfrontation</b>	Impulsgebung durch Dias Assoziationen zu den Bildern Vermutungen	4 Dias Bilder aus der Serie „Gesundheit“, s. S. 15
<b>Erarbeitung</b>	Zuordnen von Bild und Text Einkleben in die Hefte	M 2 Abbildungen der Dias und zugeordnete Texte

<b>Veröffentlichung</b>	Vortragen der Ergebnisse Vergleich mit den Vermutungen	
<b>Vertiefung</b>	Rakkus Geschichte	M 3 aus Misereor-Arbeits- heft „Gesundheit“ S. 5-7
<b>Weiterführung</b> Gespräch	Kommentare zur Geschichte Lassen sich neue Aspekte in dieser Geschichte finden?	Tafel
<b>3. Stunde:</b>		
Thema:	GESUNDHEIT FÜR ALLE IN INDIEN — ANSPIEL: MEHR GESUNDHEIT FÜR KORATA	
Ziel:	<i>Die Schülerinnen und Schüler sollen unterschiedliche Interessen bei der medizinischen Versorgung kennenlernen, eine „Rolle“ spielen und die Vorteile des Basisgesundheitsdienstes erkennen.</i>	
<b>Einführung</b>	Situationsschilderung: Ein größerer Geldbetrag ist vorhanden, nun sollen die Inder selbst entscheiden, was sie damit machen wollen	
<b>Erarbeitung</b>	Rollenspiel: Spielleiter Kaufmann aus Nolate Tischlermeister Landarbeiter 2 Schüler erarbeiten einen Bericht über Basisgesundheitsdienst	M 4 eine Karte mit Beschreibung der Situation, Rollenkarten mit Argumenten für die Diskussion aus: Misereor (Arbeitsheft „Gesundheit“, S. 30-31)
<b>Veröffentlichung</b>	Zusammenfassung der Ergebnisse durch die Spielleiter Kompromisse aufzeigen und verdeutlichen, zu Lasten welcher Interessengruppen sie gehen	Protokolle der Gruppen
<b>Vertiefung</b> Gespräch	Vorteile der Basisgesundheitsmedizin aufzeigen und diskutieren	M 5 aus: Misereor-Arbeitsheft „Gesundheit“ S. 55
<b>4. Stunde:</b>		
Thema:	CHRISTLICHE BEGRÜNDUNG VON HILFE	
Ziel:	<i>Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit der christlichen Aufforderung zum Dienst am Nächsten auseinandersetzen.</i>	
<b>Einführung</b>	Anknüpfung an die vorige Stunde (Basisgesundheitsdienst) Probleme der Annahme von Hilfe	
<b>Erarbeitung</b>	Geschichte: „Nur die Liebe macht uns frei“ mit Unterbrechungen oder in Auswahl vorlesen	M 6
<b>Vertiefung</b>	Alternativ: ● nach einer Einheit „Hinduismus“. Einstellung zu Leben und Leiden mit christlichen Gedanken dazu vergleichen	

- vor einer Einheit „Hinduismus“.  
Welche Erlösungsvorstellung hat der  
Hinduismus im Gegensatz zum  
Christentum

**5. (mögliche) Stunde:** Arbeit mit dem Film „Der Unwissende wird krank und böse“ (1980)

Dieser 30-Minuten-Film berichtet überaus anschaulich von dem Einsatz eines Arzthepears im Bundesstaat Maharashtra.

Er gibt Einblicke in das Sozialgefüge und zeigt, wie durch billige Medizin geholfen werden kann.

Den Ansatz der Hilfe könnte man mit „erst Heilung, dann Heil“ umschreiben.

Ausleihe: Ev. Medienzentralen / Matthias-Film Stuttgart

(Achtung: Film unbedingt vorher anschauen!)

## MATERIALIEN

### ANTWORTBOGEN

**M 1**

Bitte kreuze zwei Gründe an, die für Dein Spenden zutreffen.

Ich spende, weil . . .

1. . . . ich ein guter Mensch sein will.
2. . . . mich die Bilder von hungrigen Kindern im Fernsehen berühren.
3. . . . es eine Form von Nächstenliebe ist.
4. . . . ich mein Gewissen beruhigen will.
5. . . . ich dann stolz auf mich bin.
6. . . . ich nicht will, daß es mir im Leben einmal so schlecht geht.
7. . . . man mir dann dankbar ist.
8. . . . wenn alle teilen, werden auch alle satt.
9. . . . ich damit anderen imponieren will.
10. . . . das gerade „in“ ist.
11. . . . mir die Hungernden leidtun.
12. . . . ich genug habe und etwas abgeben kann; das tut mir nicht weh.
13. . . . ich es selbstverständlich finde, daß Christen Armen helfen.
14. . . . ich mich für andere Menschen verantwortlich fühle.
15. . . . Jesus sich um die Armen gekümmert hat.
16. . . . ich durch meine Spende die Liebe Gottes zeige.
17. . . . es meine Eltern nicht tun.
18. . . . ein Christ helfen muß.
19. . . .
20. . . .

Fallen Dir noch weitere Gründe ein?

Ein Dorf in Mittelindien. Hier regnet es sehr wenig. In manchen Jahren bleibt der Regen ganz aus. Das Becken ist das Wasserreservoir des Dorfes. Menschen und Tiere nehmen in diesem Wasser ihr Bad; hier wird die Wäsche gewaschen und natürlich auch das Trinkwasser geholt.

Selbst dort wo Trinkwasser einer geschützten Quelle entnommen wird, ist die Gefahr der Verunreinigung gegeben. Das Wasser muß oft über weite Strecken transportiert und über längere Zeit in den Häusern gelagert werden.

Unterernährung schwächt die Menschen, macht sie anfälliger für andere Krankheiten und hat bei Kindern negativen Einfluß auf die geistige und körperliche Entwicklung.

Auch Kurse über ausgewogene und gesunde Ernährung gehören zum Programm der Basisgesundheitsarbeit, um Krankheiten vorzubeugen. Zu den vorbeugenden Maßnahmen gehören zudem die Verbesserung der sanitären Einrichtungen, die Durchführung von Impfprogrammen und die Gesundheitserziehung. Vorbeugen kann auch bedeuten, die landwirtschaftliche Produktivität zu steigern, ausbeuterische Arbeitsverhältnisse zu verändern, gegen ungerechte und unterdrückerische Strukturen anzugehen. Basisgesundheitsarbeit orientiert sich nie nur an unmittelbaren „Erregern“ von Krankheiten. Ein ganzheitliches Konzept von Gesundheitsarbeit hat den Menschen in der Vielheit seiner Lebensbezüge im Blick, die alle krankmachend oder heilsam sein können.

Dieses Kind leidet an schwerer Unterernährung. Nach Schätzungen leiden fast 5% aller indischen Kinder bis zum Alter von 5 Jahren an dieser schweren Form der Unterernährung, weniger als 20% aller Kinder dieser Altersgruppe können als normalernährt gelten.

Wasser, das lebenspendende Element, wird hier leicht zum Verursacher von Krankheit und Tod. Mit verunreinigtem und verseuchtem Wasser hängen die meisten Infektionskrankheiten zusammen, die in Indien verbreitet sind: Cholera, Typhus, Gelbsucht, Durchfallerkrankungen, Wurmerkrankungen u. a.

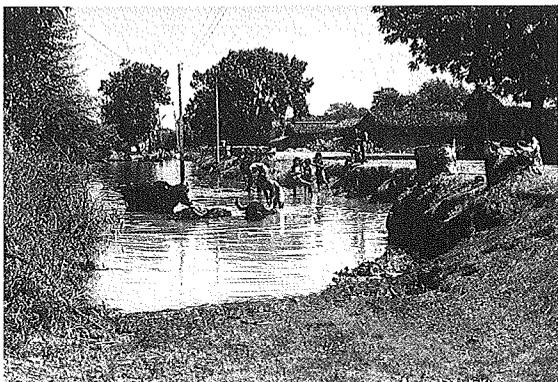
Viele Menschen hierzulande sind der Meinung, daß hauptsächlich die Tropenkrankheiten das Leben der Menschen in den Entwicklungsländern bedrohen. Aber die Hauptursache für Kranksein in Indien und in anderen Entwicklungsländern liegt in der absoluten Armut des größten Teils der Bevölkerung. Diese Armut findet ihren Ausdruck in Hunger und Fehlernährung, in gesundheitsbedrohenden Arbeitsbedingungen, in verunreinigtem Wasser, in schlechten Wohnungen, die keinen ausreichenden Schutz vor Kälte, Hitze und Nässe bieten, in unzureichenden Einrichtungen zur Abwasser- und Müllbeseitigung sowie in fehlenden Impfprogrammen.

Ein Viertel der indischen Landbevölkerung (das sind 140 Millionen Menschen) lebt in Dörfern, wo das Wasser nicht in ausreichender Menge zur Verfügung steht und wo die schlechte Qualität des Wassers eine dauernde Gefahr für die Gesundheit der Menschen darstellt.

## Abbildungen der Dias



Die Dias sind bei den Religionspädagogischen Ämtern in Frankfurt, Gießen, Darmstadt, Herborn, Mainz, Offenbach und Wiesbaden ausleihbar.



Es war März, die Erntearbeiten auf den Feldern waren in vollem Gange, und alle waren schon früh auf den Beinen. Rakku hatte den weiten Weg zum Brunnen bereits zurückgelegt und bereite wie jeden Morgen den Hirsebrei zu, der morgens und abends die einzige Mahlzeit bedeutete: „Nächste Woche, wenn die Ernte eingefahren ist, können wir uns wieder einmal eine Reismahlzeit leisten“, bemerkte Karrupaiya, Rakkus Mann, nachdem er sein Frühstück beendet hatte. „Vielleicht reicht sogar das Geld, um unser Dach endlich auszubessern.“ Schon seit einem halben Jahr war das Dach undicht. Bei Regen tropfte das Wasser in den einzigen Raum des Hauses, und vor allem die Kinder klagten häufig über Kälte und Nässe.

Bevor Rakku und ihr Mann das Haus verließen, stillte Rakku ihren jüngsten Sohn, der gerade elf Monate alt geworden war. Sie war froh, daß sie den Kleinen nicht allein zurücklassen mußte. Ponnu, die fünfjährige Tochter, war schon alt genug, um den Tag über auf den Säugling achtzugeben.

Rakku und Karrupaiya arbeiteten bei dem einzigen großen Landbesitzer im Dorf. Vor vier Jahren mußten sie ihr kleines Stück Land verkaufen, um eine Schuld zu begleichen. Seitdem waren sie auf die Arbeit auf fremden Feldern angewiesen. Als Lohn für ihre Arbeit erhielten sie einen Aneil von der Ernte. Der Landbesitzer behielt drei Teile für sich, das verbleibende Viertel mußte die große Zahl der Landarbeiter unter sich aufteilen.

In diesem Jahr war die Ernte gut, und die Frauen waren fröhlich gelaunt bei ihrer Arbeit auf den Feldern. Die ertragreiche Ernte bedeutete für die Frauen und ihre Kinder Sicherheit für die nächsten Monate beim alltäglichen Kampf um ausreichende Nahrungsmittel.

Rakku kam erst spät am Abend von der Arbeit nach Hause. In der Mittagszeit fand sie nie die Möglichkeit, nach den Kindern zu sehen; die Felder lagen zu weit vom Dorf entfernt. An diesem Abend wurde sie aufgeregt von Ponnu empfangen:

„Mutter, der Kleine hat schon den ganzen Tag Durchfall. Egal, was ich ihm zu essen gebe, er behält nichts bei sich“. Bei der Dunkelheit konnte Rakku ihren kleinen Sohn nicht richtig sehen, aber sie betastete seinen Körper und fühlte die Schwachheit des Kindes. Wie alle Mütter hier im Dorf fürchtete sie nichts so sehr wie den Durchfall bei ihren Kindern. Sie massierte Finger, Füße und Körper des Kleinen und fühlte sich schuldig an der Krankheit des Jungen; und wie so oft in diesen Situationen fühlte sie sich absolut machtlos, um das Kind gegen Krankheiten zu schützen.

Als Karrupaiya von der Arbeit kam, fand er seine Frau von der Sorge um das Kind bedrückt. Wortlos verließ an diesem Abend die gemeinsame Mahlzeit.

Am nächsten Morgen wußte Rakku, daß ihr Junge dringend eine Behandlung benötigte: der Durchfall hatte nicht aufgehört. Sie beschloß, sich bei Meena, der Hebamme des Dorfes, einen Rat zu holen. Meena arbeitete wie Rakku als Landarbeiterin, und so konnte sie erst am Abend Meena aufsuchen. Als sie das Haus betrat, nahm Meena gleich den Kleinen auf ihren Schoß und befühlte seine Fontanelle: „Es ist sehr ernst, dein Kind hat schon sehr viel Wasser verloren. Nimm den nächsten Bus nach Palayanoor und geh dort zum Arzt. Wird dein Mann dir dazu die Erlaubnis geben?“ Rakku schwieg. Der Arzt würde einige Rupien kosten, ebenso die Busfahrt. Woher sollten sie das Geld nehmen? Nur der Geldverleiher und der Landbesitzer des Dorfes verliehen Geld, und zwar zu sehr hohen Raten. 25 Paise auf eine Rupie (= 0,25 DM) mußten pro Monat gezahlt werden.

Rakku ging mit ihrem Kind nach Hause. Wortlos hörte ihr Mann sich den Vorschlag der Hebamme an. Rakku wußte, daß er nun überlegte, woher er das Geld für den Bus und den Arzt nehmen sollte. Karrupaiya verließ das Haus und kam nach kurzer Zeit wieder zurück: „Komm, wir müssen laufen, wenn wir den Bus nach Palayanoor noch bekommen wollen“.

Bei dem Wort Durchfall griff der Arzt in Palayanoor unter den Tisch und bereitete eine Injektion vor. Nachdem die Spritze verabreicht worden war, rieb Rakku instinktiv die Einstichstelle, während ihr Mann dem Arzt drei Rupien für seine Dienste zahlte. Die Ausbildung dieses Arztes bestand darin, daß er seinem Onkel, der Arzt gewesen war, bei seiner Tätigkeit zugesehen hatte. Aber die Leute der Gegend gingen immer zu ihm, da er zu jeder Zeit erreichbar war und immer mit einer Spritze aushelfen konnte. Zwar gab es in Palaya-

noor auch ein Gesundheitszentrum der Regierung, und angeblich wurde man dort auch kostenlos behandelt. Aber spät am Abend, wenn die Dorfbewohner Zeit hatten, war das Zentrum meist geschlossen; außerdem kassierte der Wärter am Eingang von jedem Patienten „Entrittsgeld“.

Die Medizin, die der Arzt dem Jungen gegeben hatte, war eine Mischung aus Beruhigungs- und Schmerzmitteln, wodurch Fieber gesenkt und Durchfall beruhigt werden konnte — meistens nur für kurze Zeit. Aber die Mütter ließen sich in der Regel von der anfänglichen Wirkung des Mittels beeindrucken. Was sie auch nicht wußten: das gleiche Medikament gab es für einen Bruchteil des Geldes in Pillenform zu kaufen.

Am folgenden Tag, als Rakku von der Arbeit eines langen Tages zurückkehrte, hatte ihr Junge wieder Durchfall. Sie suchte gleich Meena auf, die ihr riet, mit dem Jungen in die Stadt und in das dortige Hospital zu fahren. Das sei die einzige Rettung. Rakku war verzweifelt. Die Stadt war 40 Kilometer entfernt, sie mußten wieder Geld für die Fahrt leihen und was noch schlimmer war: sie konnte es sich nicht leisten, einen Tag von der Feldarbeit fernzubleiben. Am Ende der Erntezeit würde der Landbesitzer ihr den fairen Anteil vom Ertrag streitig machen.

Nach dem Abendessen fand Rakku den Mut, mit ihrem Mann zu reden. Diesmal schwieg er nicht:

„Wie können wir Geld leihen, ohne unsere Schuld beim Geldverleiher zu erhöhen? Wie kannst du von der Feldarbeit wegbleiben, ohne deinen Ernteanteil zu verlieren, und wie willst du, eine Frau, alleine mit dem Kind in die Stadt fahren? Die Götter haben uns schon unseren zweiten Sohn genommen, sie sollen auch über diesen Sohn entscheiden“.

Aber Rakku wollte ihren Sohn nicht aufgeben. Was sie selten tat, sie widersprach ihrem Mann:

„Nein, ich werde in die Stadt fahren. Der Landbesitzer wird meinen Anteil ungerecht kürzen, aber mit dem, was mir bleibt, kann ich die geliehenen Rupien zurückzahlen. Ich fahre, und wenn ich unseren guten Messingkessel verkaufen muß, um uns vor dem Hungern zu bewahren“.

Früh am nächsten Morgen saß Rakku im Autobus zur Distrikthauptstadt mit einer 5 Rupiennote im Sari. Die Stadt und auch das Hospital waren eine fremde Welt für Rakku. Sie mußte lange fragen, bis sie endlich im Behandlungszimmer des großen Krankenhauses einen Arzt antraf, der ihr Kind untersuchte.

Er blickte Rakku entrüstet und vorwurfsvoll an, als er von ihr erfuhr, daß der Durchfall schon drei Tage dauerte: „So lange hast du gewartet, bis du dein Kind von einem Arzt behandeln läßt? Sieh dir das Kind an. Es geht ihm schlecht, und es hat sehr viel Wasser verloren“.

Rakku konnte darauf nicht antworten. Unsere Armut: das wäre ihre einzige Antwort gewesen; aber wie sollte sie ihm das erklären. Konnte sie einem Arzt aus der Stadt deutlich machen, was es bedeutet, nur einen einzigen Tag bei der Feldarbeit zu fehlen: konnte sie erklären, wie schwierig es ist, das Geld für die Fahrt in die Stadt von einem Einkommen zu bestreiten, das nicht ausreichte, um die ganze Familie richtig zu ernähren. Rakku war zutiefst verletzt über die unausgesprochene Anschuldigung, sich nicht genügend um ihr Kind gesorgt zu haben.

Rakkus Kind wurde an eine Tropfinfusion mit physiologischer Kochsalzlösung und Zucker gelegt. Den ganzen Tag und die darauffolgende Nacht saß Rakku neben der Liege, betrachtete ihr Kind und hoffte auf Besserung. Die Behandlung zeigte eine deutliche Wirkung, und das Kind erholte sich. Am Morgen wurden sie aus dem Krankenhaus entlassen. Zwar hatte der Kleine in der Nacht noch einmal Durchfall gehabt, aber die Krankenschwester hielt das nicht für sehr gefährlich und meinte abweisend: „Heute werden wieder sehr viele Kinder zu uns in die Klinik kommen, und sie werden unsere Behandlung und die Medikamente dringend benötigen“.

Rakku hatte Puliangulam noch nicht erreicht, als der Durchfall wieder begann. Ein wässriger Durchfall, wie er bei unterernährten Kindern häufig anzutreffen ist. Körper und Ma-

gen sind zu schwach, um die Nahrung aufzunehmen. Durchfall infolge von Unterernährung.

Rakku verstand das alles nicht, aber sie wußte, daß die Krankheit ihres Kindes damit zusammenhing, daß sie ihm nicht ausreichend Nahrung geben konnte, nicht einmal genug Muttermilch. Schon einen Monat nach der Geburt war sie wieder den ganzen Tag zur Arbeit auf den Feldern gewesen. Rakku wußte all das, und es brannte in ihr, aber trotzdem war sie nicht in der Lage, von einem anderen Leben zu träumen.

In der Nacht, während die anderen aus der Familie schliefen, saß Rakku, mit dem Rücken an die Lehmwand gelehnt, draußen vor ihrem Haus. Die ganze Nacht wiegte sie ihren Sohn in den Armen. Am frühen Morgen starb das Kind. Rakku schloß den Kleinen fester in die Arme und begann, leise ein Klagelied zu singen.

(gekürzte Wiedergabe aus: Sheila Zurbrig: Rakku's Story: Structures of Ill-health and the Source of Change, Madras 1984)

## Anspiel

M 4

# Mehr Gesundheit für Korata

(in Anlehnung an: Meserer, Arbeitsheft Jugendzeit, 1985, S. 30—31)

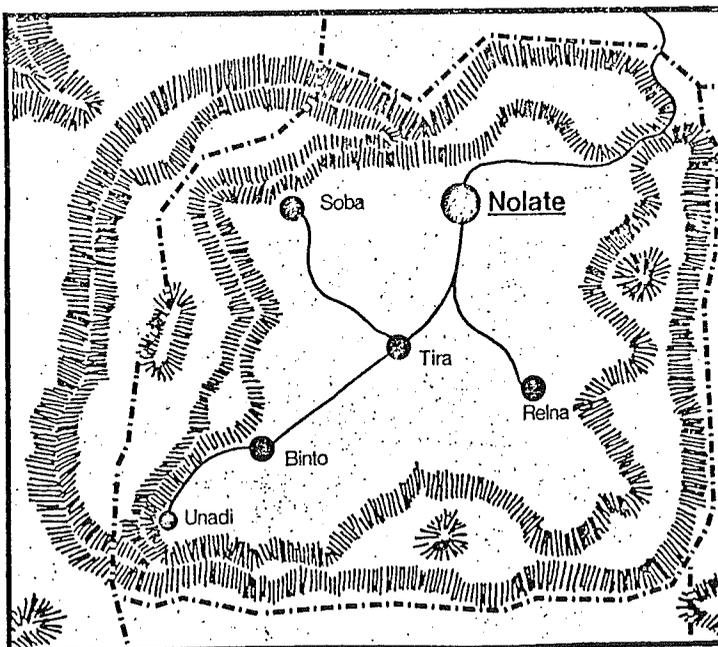
### Spielregeln:

Bitte wählt unter Euch

1. einen Spielleiter, der gleichzeitig Vorsitzende des Provinzrates ist
2. Herrn Smana, einen Kaufmann
3. Herrn Rati, einen Tischlermeister
4. Herrn Luso, einen Landarbeiter

Der Spielleiter liest die Situationsbeschreibung vor und holt danach die Rollenbeschreibungen für die Gruppenmitglieder beim Lehrer ab.

Lest Euch nun Eure Rolle gut durch und versucht, in der anschließenden Diskussion ‚Eure‘ Interessen mit Hilfe der angeführten Argumente durchzusetzen.



Provinz Korata

## 1. Situationsbeschreibung

Die Provinz Korata ist in dem armen Land Rotana noch eine der ärmsten Provinzen. Sie ist von Bergen fast eingeschlossen und nur durch eine einzige Straße mit dem Rest des Landes verbunden. Die meisten Bewohner leben vom Ackerbau, aber die Ernte ist nur gering, und fast alle Bewohner sind sehr arm. Auch hinsichtlich der Gesundheitsversorgung sieht es sehr schlecht aus. In der Provinzhauptstadt Nolate gibt es nur einen einzigen Arzt, der für alle 100 000 Bewohner unserer Provinz zuständig ist. Bei Entfernungen von bis zu 70 Kilometern kommen die Bewohner aus dem Süden nur selten in das entfernte Nolate. Dennoch bilden sich jeden Morgen lange Schlangen von Wartenden vor der Praxis des Arztes, und er hat zwangsläufig für jeden Patienten nur sehr wenig Zeit. Die 10 Betten seiner kleinen Krankenstation sind ständig belegt, und es bestehen lange Wartelisten.

Angesichts dieser Mißstände hat die Regierung unseres Landes Geld für ein Gesundheitsprojekt zur Verfügung gestellt. Sie hat den Provinzrat gebeten, zu bestimmen, wofür das bereitgestellte Geld verwendet werden soll.

Im Rat sitzen Vertreter der verschiedenen Interessengemeinschaften.

Herr Smana ist **Kaufmann** in Nolate, unserer Provinzhauptstadt. — Aus Tira, einer der Städte unserer Provinz, kommt Herr Rati, **Tischlermeister**. — Die **Landbevölkerung** vertritt Herr Luso aus Unadi im Süden unserer Provinz.

## 2. Rollen

### Vorsitzender des Provinzrates

Er leitet die Diskussion und notiert wichtige Argumente. Er trägt das Ergebnis der Diskussion dem Plenum vor. Bei Kompromissen ist es wichtig festzuhalten, wem sie nützen und zu Lasten welcher Interessensgruppen sie gehen.

### Herr Smana aus Nolate

Er fordert ein modernes Krankenhaus für die Hauptstadt Nolate.

Ich bin Kaufmann in Nolate. Eines meiner Kinder ist krank. Gestern ist meine Frau mit ihm zum Arzt gegangen. Sie ist morgens um vier aufgestanden, aber trotzdem war die Schlange der Wartenden schon so lang, daß sie erst abends an der Reihe war. Der Arzt konnte sich nur 3 Minuten(!) um das Kind kümmern. So kann es nicht weitergehen! Wir brauchen in Nolate ein modernes großes Krankenhaus!

Argumente für die Diskussion:

Gegen unseren Plan wird eingewendet, er nütze nur den 10 000 Bewohnern von Nolate. Aber das ist falsch. Schon jetzt kommen Patienten und es werden noch mehr kommen, wenn es eine bessere medizinische Versorgung gibt. Nur für die Menschen im Süden wird es wegen der größeren Entfernung schwierig sein, das Krankenhaus in Nolate zu erreichen.

In einigen Jahren wird die Möglichkeit bestehen, auch in den anderen Städten moderne Krankenhäuser zu errichten. Wir können nicht alles auf einmal durchführen. Ein modernes Krankenhaus in Nolate wäre ein guter Beginn, der durch weitere moderne Krankenhäuser ergänzt werden könnte.

Es ist Mode geworden, die gut ausgerüsteten Krankenhäuser zu kritisieren und einfachere Formen der Gesundheitsversorgung zu fordern unter Einsatz von medizinischem Hilfspersonal. Aber wir sollten ehrlich sein, wer möchte schon eine zweitklassige Versorgung, wenn es vielleicht um Leben oder Tod geht? Für eine gute medizinische Versorgung sollte man bereit sein, auch ein paar Kilometer weit zu gehen.

### **Herr Rati aus der Stadt Tira**

Er setzt sich dafür ein, von dem zur Verfügung stehenden Geld in den 5 größeren Städten kleinere Krankenhäuser zu bauen.

Ich bin Tischler in der Stadt Tira und frage mich immer mehr, ob es in unserer Provinz zwei Sorten von Menschen gibt; jene, die in Nolate wohnen, und jene, die nicht in Nolate wohnen. Statt sich zu freuen, den bisher einzigen Arzt der Provinz zu haben, fordern viele Bewohner dieser Stadt allen Ernstes, dort auch noch ein modernes Krankenhaus zu bauen und den Rest der Provinz ohne jegliche medizinische Versorgung zu belassen. Wir müssen stattdessen in allen 5 größeren Städten kleinere Krankenhäuser schaffen.

Argumente für die Diskussion:

Bei Krankenhäusern in den Städten haben wir den Vorteil, daß niemand sehr weit zum nächsten Krankenhaus gehen muß, um eine vollwertige Gesundheitsversorgung zu erhalten. Es wären ein Arzt und mehrere Krankenschwestern vorhanden, und sowohl Patienten, die nur in die Sprechstunde kommen, als auch Patienten, die mehrere Tage oder Wochen im Krankenhaus bleiben, würden hinreichend versorgt. 5 Krankenhäuser sind die beste Verbindung des Wunsches, Krankenhäuser möglichst nahe am Wohnort des Patienten einzurichten, und der Notwendigkeit, leistungsfähige, ärztlich geleitete Gesundheitseinrichtungen zu schaffen.

Es ist richtig, daß viele Krankheiten auch von medizinischem Hilfspersonal behandelt werden können. Aber ich bezweifle, daß solches Hilfspersonal immer erkennen kann, wann eine Krankheit so schwer ist, daß ein Arzt hinzugezogen werden muß; und außerdem möchte ich fragen, ob es angebracht ist, ausgerechnet allen Schwerkranken zuzumuten, die oft weite Reise noch Nolate anzutreten.

### **Herr Luso aus dem Dorf Unadi**

Er fordert einen dezentralen Gesundheitsdienst und ein kleines zentral gelegenes Krankenhaus für Schwerkranken.

Von den 100 000 Bewohnern unserer Provinz leben 75 000 wie ich auf dem Lande; nur 25 000 Menschen leben in den Städten. Aber wer kümmert sich um die Landbevölkerung? Wenn es ein Recht auf eine Gesundheitsversorgung gibt, gilt dieses Recht dann nur für die Stadtbewohner? Die Stadtbewohner streiten sich nur darüber, ob in Nolate ein großes oder ob in 5 Städten kleinere Krankenhäuser gebaut werden sollen. Stattdessen muß eine Gesundheitsversorgung für die gesamte Bevölkerung überlegt werden. In den Dörfern sollen kleine Gesundheitszentren geschaffen werden.

Argumente für die Diskussion:

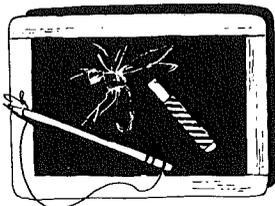
Es wird eingewendet, von den Krankenhäusern in den Städten würden auch die Landbewohner profitieren, die ja schließlich zur Gesundheitsversorgung in die Städte kommen könnten. Aber wie sieht es in Wirklichkeit aus? Ich wohne im Dorf Unadi ganz im Süden unserer Provinz. Bis Nolate müßte ich 70 km zu Fuß gehen und 70 km zurück. Selbst wenn es in Bintu ein Krankenhaus gäbe, müßte ich noch zu Fuß nach Bintu hin und zurück 40 km laufen, und das wollen Sie kranken und schwerkranken Menschen zumuten?

In einem Gesundheitszentrum bei uns im Dorf könnten nicht nur Kranke behandelt werden, sondern es wäre auch möglich, die Bewohner zu beraten, wie sie sich besser ernähren sollten usw. In Krankenhäusern mit langen Schlangen von Wartenden ist diese Beratung kaum möglich.

Nun sagen viele Städter, sie seien gegen eine „minderwertige“ Gesundheitsversorgung durch medizinisches Hilfspersonal. Aber es gibt nur zwei Möglichkeiten: entweder einer Minderheit eine gute und dem Rest fast überhaupt keine oder der ganzen Bevölkerung eine immerhin ausreichende Gesundheitsfürsorge zu ermöglichen.

Außerdem kann das medizinische Hilfspersonal die Krankheiten, die bei uns am häufigsten auftreten, erkennen und behandeln und durch eine ausführliche Beratung eine erneute Erkrankung verhindern.

## Basisgesundheitsdienste (BGD)



### Gesundheitserziehung

Krankheiten vermeiden heißt, persönliche und soziale Verhaltensweisen verändern. BGD heißt, den Leuten die Ursachen ihrer Krankheit einsichtig zu machen. BGD heißt auch, Menschen zu ermutigen, daß sie sich für Lebensbedingungen einsetzen, die der Gesundheit förderlich sind.



### Basismedikamente

In Dritte-Welt-Ländern werden bis zu 50% der für das Gesundheitswesen zur Verfügung stehenden Mittel für importierte Medikamente ausgegeben.

BGD heißt, den Medikamentengebrauch auf ca. 200 unverzichtbare Medikamente zu beschränken, die für jedermann verfügbar sein sollten.



### Wasser und sanitäre Einrichtungen

80% aller Krankheiten weltweit sind auf den Mangel an sauberem Trinkwasser und das Fehlen sanitärer Einrichtungen zurückzuführen.

BGD heißt Versorgung mit sauberem Wasser und Einrichtung von Sanitäranlagen.



### Traditionelle Medizin

Frauen ohne spezielle Ausbildung fungieren in den Dritte-Welt-Ländern bei 60-80% der Geburten als Hebammen.

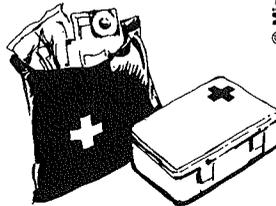
BGD heißt, das Können und Wissen dieser Frauen für die Geburtshilfe zu nutzen und sie weiterzubilden.



### Mutter- und Kind-Betreuung

Über eine halbe Million Frauen sterben jährlich bei Geburten: 10% der Babies sterben im 1. Lebensjahr.

BGD heißt Ausbildung von Geburtshelfern, Familienplanung und Vorsorgeuntersuchungen bei Kleinkindern.



### Medizinische Behandlung

Es gibt weltweit 1000. Millionen Fälle von akuten Durchfallerkrankungen bei Kindern unter fünf Jahren.

33% der Weltbevölkerung leiden unter Hakenwurmerkrankungen.

BGD heißt, Dorfgesundheitsarbeiter so auszubilden, daß sie diese weitverbreiteten Krankheiten erkennen und behandeln können.



### Nahrung und Ernährung

Ungefähr zwei Drittel der Kinder unter fünf Jahren in den armen Ländern sind unterernährt.

BGD heißt Sicherung von ausreichender und ausgewogener Ernährung, die für jeden erschwinglich ist.



### Kontrolle ansteckender Krankheiten

Bis 40% aller Todesfälle in Krankenhäusern sind auf ansteckende Krankheiten zurückzuführen.

BGD heißt Impfungen und Bekämpfung von Krankheiten wie z. B. Malaria.

**Diese acht Programmpunkte der Basisgesundheitsdienste geben jedermann — Kleinkindern und den Armen ganz besonders — die besten Chancen, den Lebenskampf zu gewinnen.**

Quelle: New Internationalist, Sept. 1983

# Nur die Liebe Gottes macht uns frei

M 6

## Eine Geschichte um einen sterbenden indischen Jungen

Weinend stand sie vor mir, Shyam Maya, die Witwe, die wohl die ärmste Frau des Dorfes war. Ihr etwa zehnjähriger Sohn war sehr krank. Sie wollte, daß ich ihm helfe, gesund zu werden. — Shyam Maya gehört der untersten Kaste an, denn meine Nachbarn sind Hindus.

Der Hinduismus kennt vier Hauptkassen: Die Priester und Lehrer, die Soldaten, die Kaufleute und schließlich die Bauern und Handwerker mit ihren vielen Unterkassen. Und dann gibt es noch Wesen, die wir zwar Menschen nennen, der Hindu aber kaum noch. Diese Wesen sind für den Hindu schmutzig und unwürdig, sie sind „unberührbar“ — ausgestoßen.

Die Unberührbaren dürfen kein Wasser aus dem Dorfbrunnen schöpfen, weil dieser dann verschmutzen würde; sie dürfen nicht in einem Raum mit Angehörigen anderer Kasten gleichzeitig essen, das würde das Essen der anderen verschmutzen. Sie sind gerade gut genug, die Straßen zu fegen, den Kuhmist an die Hauswände zu schmieren, damit er trocknen und dann als Brennstoff benutzt werden kann.

Ghandi hat sich um diese Unberührbaren besonders bemüht, er nannte sie nicht mehr Parias (Ausgestoßene), sondern er nannte sie „Hariyans“ — Kinder Gottes. Als solche wollte er sie behandelt wissen.

### „Göttliche“ Gesetze

Aber was ist das Wirken eines Mannes, selbst wenn er zur obersten Kaste gehört, gegen Jahrtausende alte Religionsgesetze? Auch die Regierungen in Indien haben inzwischen offiziell das Kastensystem aufgehoben, aber was soll eine weltliche Regierung tun, wenn es sich um „göttliche Gesetze“ handelt?

Der einzige Trost, den die Ausgestoßenen haben, ist der, daß sie nach ihrem Tod wieder geboren werden. Und wenn sie dieses Leben mit all seiner Not und all seinem Elend ohne Murren angenommen haben, wenn sie alles getan haben, um die Götter gut zu stimmen, dann haben sie die Aussicht, als Angehörige einer höheren Kaste wiedergeboren zu werden. Durch dieses „Leben — Sterben — Wiedergeborenwerden“ erhofft man sich eines Tages — nach vielleicht sehr vielen, mühsamen Leben — doch zu der obersten Kaste zu gelangen und all ihre Privilegien zu haben. Auf diese Hoffnung hin leben die Menschen im Hinduismus. Mit dieser Hoffnung lebte auch Shyam Maya.

Sie wußte ganz genau, wenn sie alt würde, dann würde vielleicht ihr Sohn, der ja auch nur ein Unberührbarer war, für sie mitbetteln, für sie mitarbeiten. Er würde für sie sorgen, so gut er es konnte, wenn sie nicht mehr für ihn sorgen konnte. Und dann käme die Erlösung — der Tod, und damit ihre Wiedergeburt auf der nächst höheren Lebensstufe.

### Im nächsten Leben

Für dieses Leben gab es so gut wie keine Hoffnung, aber für das nächste. Alles, was sie für dieses Leben erhoffen konnte, war, daß der Junge später, wenn er erwachsen sein würde, Arbeit bekäme und daß sie gemeinsam darum bemüht sein würden, die Götter gut zu stimmen — um es im nächsten Leben besser zu haben.

Und dieser Sohn, der so zu ihrem Leben gehörte, der war nun krank geworden. Die Aussicht, für ein krankes Kind sorgen zu müssen, schien besonders hart zu sein. War es nicht genug Not, die sie jetzt schon hatten?

Shyam Maya wußte, daß ich Kranken helfe, ohne zu fragen, welcher Kaste sie angehören. Sie wußte auch, daß sie bei mir Medizin erhalten würde, ohne sie zu teuer bezahlen zu müssen. Wie es sich für eine Unberührbare gehörte, wartete sie, bis alle anderen Patienten die „Dispensary“ verlassen hatten, dann kam sie und brachte ihren kranken Sohn.

Ich untersuchte das Kind, und es war mir klar, daß hier nur Spritzen helfen würden. Das Kind würde kaum länger als 24 Stunden leben, wenn ich nicht sofort eine Spritze verabreichen würde. — Ich war froh, das nötige Medikament zu haben und während ich Shyam Maya erklärte, wie ernst es um ihr Kind stand, machte ich die Spritze fertig. Aber dann geschah das Unglaubliche:

Shyam Maya erlaubte mir nicht, ihrem Sohn die lebensrettende Spritze zu geben. Ich erklärte ihr immer wieder, daß der Junge sterben würde, bekäme er diese Spritze nicht — aber sie erlaubte es nicht. Ich schimpfte mit der unverständigen Frau, ich schrie sie an und sagte ihr, daß sie brutal sei.

### **Ein langer Kampf**

Ich wollte sie beiseite schieben, und die Spritze dem Kind gegen den Willen der Mutter verabreichen. Aber wie eine Hyäne verteidigte sie das Kind. Nein, nicht sie sei brutal, ich sei es! Und sie hätte sehr wohl verstanden, daß das Kind sterben würde, aber lieber wolle sie das, als daß der Junge die Spritze bekäme.

Nach langem Kampf gab ich auf. Was sollte ich tun? Ich war verzweifelt. Und dann erklärte mir Shyam Maya, warum sie nicht wollte, daß der Junge die lebensrettende Spritze bekäme:

„Wir sind Unberührbare“, sagte sie, „der Junge wird nie in seinem Leben zur Schule gehen dürfen. Der Junge wird nie in seinem Leben ein eigenes Stück Land besitzen dürfen. Er wird nie Wasser aus dem Dorfbrunnen schöpfen dürfen. Er wird immer der Unberührbare, der Schmutzige bleiben. Und seine Familie, seine Kinder, die er vielleicht mal haben wird, auch. Wenn mein Kind jetzt stirbt, dann besteht die Aussicht, daß er in einer höheren Kaste wiedergeboren wird. Soll ich dieses Glück meinem Kind nicht gönnen?“

Das Kind ist gestorben. Die Mutter hat das einzige, was ihrem Leben noch Sinn gab, verloren. Hilflos stand ich als Christ daneben.

Ich habe nach diesem Erlebnis, das ich bis heute nicht ganz überwunden habe, erst verstanden, was es heißt, wenn wir sagen, daß Christi Liebe uns frei macht. Und ich habe auch damals erst begriffen, daß wir einen Gott haben, der uns liebt.

### **Sie beten Götter an**

Die Menschen, bei denen ich lebte, kannten viele Götter. Sie beteten diese Götter an und brachten ihnen Opfer dar, denn diese Götter bestimmten ja das nächste Leben. Dieses Leben, wie immer es sein mochte, galt es nur zu akzeptieren. Wer immer versucht, das jetzige Leben zu verbessern, greift damit in das von den Göttern gegebene System ein, verärgert diese und wird bestimmt bestraft, vielleicht damit, daß das nächste Leben noch schlechter, noch mühsamer wird. Hier gilt das „Mach Dir die Erde untertan und herrsche über sie“ nicht. Hier gilt nur, die Macht der Götter ganz anzuerkennen, sich ihrer Macht zu beugen und auf ein besseres nächstes Leben zu hoffen. Durch diese Religion — die gleichzeitig das Gesellschaftssystem ist — sind die Menschen dazu verurteilt, das Leben als nicht veränderlich anzunehmen. Sie leben in ständiger Angst vor den unbekanntem Göttern, die in einer unbekanntem Zukunft ein unbekanntes neues Leben für sie bereit haben.

Einige wenige Menschen, die mit diesem Glauben aufgewachsen sind, wagen es, unseren Gott als den alleinigen Gott anzuerkennen und Jesus Christus als seinen Sohn, der für unsere Sünde gestorben ist. Das Umdenken, daß meine bösen Taten nicht im nächsten Leben erst, sondern in der Vergangenheit von dem Sohn Gottes gesühnt wurden, fällt nicht leicht. Es komme einer Revolution gleich und Fragen, Zweifel, Schwierigkeiten zeigen sich immer neu.

Wir aus einer vom Christentum geprägten Welt, wir nehmen es so selbstverständlich hin, daß unser Leben aus dem Heute besteht. Wir leben aus dem Gestern im Heute, der Hindu lebt aus dem Heute für morgen.

Eine christliche Kirche, wie wir sie so normal finden, kann in einem Land, in dem die Menschen anders denken, nicht existieren. Seit vielen Jahren predigen Missionare in fremden Ländern die Liebe Gottes. Sie erklären den Menschen dort, daß Jesus Christus auch für sie gestorben ist.

Und doch gelingt es uns so selten, diesen Menschen wirklich zu helfen, in vollkommener Freiheit zu leben. Sehr oft scheint es, als befreien wir sie von der Angst vor den Göttern, um sie in die Angst vor Kirchengesetzen, vor Ge- und Verbote zu stürzen.

Eine frei machende Liebe Gottes muß auch frei machen von unseren Denkschemata. Wenn es uns gelänge, Jesus Christus als den alleinigen Herrn zu predigen, dann würde es uns vielleicht auch gelingen, klar die Bruderschaft unter den Menschen dieser Welt zu leben, von der wir so gerne reden.

### Jesus ist Leben

Jeder Mensch, egal wo und wie er lebt, lebt in einer religiösen Bindung. Wir sollten versuchen, den Menschen mit dieser Bindung ernst zu nehmen. Nur dann dürfen wir erwarten, daß wir mit unserem Glauben an Jesus Christus ernst genommen werden. Und erst damit kann das Gespräch beginnen, und vielleicht versteht dann auch eines Tages unser Gesprächspartner, daß Jesus Christus der Weg, die Wahrheit und das Leben ist.

Dorothea H. Friederici

## Kinder in Indien

### Unterrichtseinheit für die Primarstufe

#### Gertrud Mehrens

In der revidierten Form des RRL-Entwurfs für den Ev. Religionsunterricht in der Primarstufe ist die Unterrichtseinheit „Kinder bei uns und anderswo“ an die Stelle der früheren Thematik „Arme und Reiche“ gerückt.

Die Entscheidung für den neuen Zugang liegt darin begründet, daß es in der Grundschule nicht darum gehen kann, Schüler auf ein reduziertes Deutungsspektrum von „arm und reich“ oder „Arme und Reiche“ festzulegen und gesellschaftliche Verhältnisse beurteilen zu lassen, bevor noch ein echtes Interesse an den Lebensumständen, den kulturellen Werten, den besonderen Fähigkeiten und sozialen Bezügen fremder Menschen geweckt ist.

Sozialkritische Fragestellungen sind behutsam und ansatzweise an Grundschüler heranzutragen, um Erlebnisfreudigkeit und Neugierde nicht in einer Vorstufe zu verschütten und dabei die Aufmerksamkeit auf einen kleinen Beurteilungsausschnitt zu reduzieren.

Es sollen dabei Informationen über soziale und andere Zusammenhänge keineswegs unterschlagen werden. Wesentlich ist jedoch, daß den Schülern durch gezielte Auswahl eine neue Perspektive auf eine ihnen fremde Welt hin eröffnet wird.

„Kinder bei uns und anderswo“ sind mit ihren Interessen und Wünschen, ihren Problemen und Lebensumständen in den ‚Fragehorizont‘ der Grundschüler zu rücken.

Ein solcher Einstieg, bei dem auch die eigene Situation reflektiert wird, erleichtert später die Problematisierung sozialer Ungerechtigkeiten, weil das Interesse der Schüler durch Identifikationsmuster geweckt wurde und die sachgerechte Information nicht nur die Schattenseiten des fremden Kulturkreises beinhaltet.

Die Unterrichtseinheit: Kinder in Indien will:

- informieren und Interesse wecken an Kindern, die in einem anderen Kulturkreis aufwachsen;
- Fixierungen vermeiden, die zu Vorurteilen führen;
- dazu führen, daß die eigenen Lebensumstände reflektiert werden;
- zum Weiterfragen anregen;
- behutsam erste Wertungen anbahnen;
- zur Kontaktaufnahme ermutigen;
- die Erfahrung vermitteln, daß nach unserem christlichen Glauben alle Kinder dieser Erde Gottes Kinder sind.

Zur Durchführung der Unterrichtseinheit werden 4 Bausteine angeboten, die erweitert, reduziert oder ausgetauscht werden können, je nach Einschätzung der Lerngruppe.

## 1. Baustein

### KINDER IN INDIEN

Die Schüler erfahren, wie Kinder in einem anderen Kulturkreis — in Süd-Indien — aufwachsen.

Ausgewählt werden drei Lebensbereiche, mit denen sich die Schüler identifizieren können. Zu den einzelnen Bereichen stehen Dias zur Verfügung, die der Anschauung, Information und Klärung dienen sollen.

*Bereich: Familie*

- Wohnung
- Beruf der Eltern
- Kleidung

*Bereich: Schule und Freizeit*

- Klasse
- Schule
- nach der Schule (Freizeit)

*Bereich: Tempel — Kirche*

- Tempel/Kirche als Gebäude
- Religiöses Leben im Alltag

### Medien:

Indienkarte mit Größenvergleich der BRD

Dias (Auswahl aus S. 27 ff.):

1. Dorfszene
2. Arbeit in einer indischen Schule
3. Kinder in einer indischen Schule
4. Seilerkinder auf dem Dorfe
5. Tempelszene
6. Religiöse Handlungen  
(diese Reihe kann ergänzt bzw. erweitert werden)

Es bieten sich unterschiedliche methodische Vorgehensweisen an. Anhand einer Weltkarte kann die Lage Indiens im Ländergefüge herausgestellt werden (Entfernung von Deutschland etwa in Autoreise-stunden; Größe des Landes etwa im Vergleich mit der BRD; eventuell klimatische Eigenheiten; erster Austausch über die Menschen, die in diesem Klima leben).

Nach der kurzen Einführung lassen sich die zunächst noch abstrakt gebliebenen Eindrücke durch ausgewählte Dias konkretisieren. Gezielt werden die Schüler

nun mit Bildarstellungen unterschiedlicher Lebensbereiche des ihnen noch fremden Kulturkreises konfrontiert.

Sie erhalten Gelegenheit, sich spontan zu den einzelnen Bildansichten zu äußern, den Lebensbereich zu identifizieren und Vergleiche mit ihren täglichen Lebenserfahrungen anzustellen oder Erlebnisse bzw. Kenntnisse aus den Ferien, aus Büchern oder auch aus den Medien (Funk und Fernsehen) zu aktivieren.

So findet ein Austausch auf emotioneller und ansatzweise auf kognitiver Ebene statt.

Die durch die Dias angesprochenen Lebensbereiche und damit zusammenhängende Fragestellungen werden durch den Lehrer an der Tafel festgehalten und können Grundlage einer sich anschließenden Gruppenarbeit bilden, die zur weiterführenden Auseinandersetzung und stärkeren Identifikation beitragen kann.

In dieser Phase sollte auch das besondere, das andere der einzelnen Schwerpunkte herausgearbeitet werden, vorwiegend für die kommende Phase, in der die Schüler ein Kind aus Süd-Indien kennenlernen werden, dessen Leben in seinem sozialen Umfeld differenziert beschrieben wird.

## 2. Baustein

### EIN INDISCHES MÄDCHEN STELLT SICH VOR

Anhand einzelner Textstücke und Bilder lernen die Schüler ‚Gita‘ kennen und erfahren, wie sie lebt, wohnt, zur Schule geht und betet.

### Medien:

Gita und ihr indisches Dorf (Bilderbuch von Brot für die Welt)

Lehrerinformationsmaterial:

‚Teil 5 Arbeitsheft Indien, Misereor '85, Werkmappe‘,  
Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V.,  
Mozartstraße 9, 5100 Aachen.

‚Indien‘ Arbeitsmappe  
Evangelisches Missionswerk in Südwestdeutschland,  
Vogelsangstraße 62, 7000 Stuttgart,  
Telefon 0711 / 63 8131

Während die Schüler in der ersten Stunde Informationen über Lebensbereiche eines fernen Landes ganz allgemein sammeln

konnten, sollen die noch unverbindlich gebliebenen Vorstellungen jetzt mit einem Mädchen ihres Alters in Beziehung gesetzt werden.

Auf einem Dia ist Gita zu sehen. Der Lehrer stellt sie vor. Viele Fragen werden offen bleiben. Sie könnten in Schülergruppen erörtert werden.

Jede Gruppe erhält beispielsweise Texte und ein Bild über das Thema, das von ihr schon in der letzten Stunde behandelt wurde.

Die Dias können jedoch auch nacheinander gezeigt, der dazugehörige Text vorgelesen und offene Fragen geklärt werden.

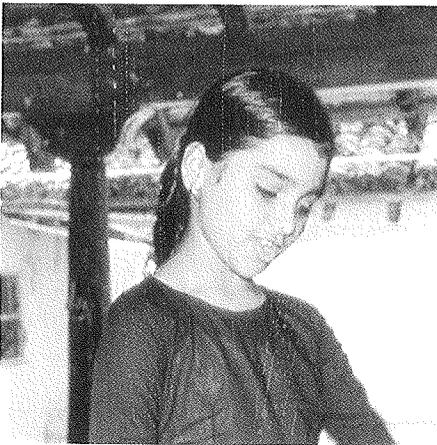
Das Material des Buches „Gitta und ihr Dorf in Indien“ ist als Ergänzung und Weiterführung besonders geeignet, da die ge-

malten Bild Darstellungen weit differenzierter als Fotografien die einzelnen Situationen zu beschreiben vermögen. Der Gruppe könnte die Aufgabe gestellt werden, anhand der Darstellung und des entsprechenden Textes sich intensiv mit der Thematik zu befassen, so daß jede Gruppe den von ihr behandelten Bereich dem Plenum vorstellen kann. Daraus ergibt sich, daß jede Arbeitsgruppe für einen bestimmten Bereich Kompetenz erwirbt und zu Rate gezogen werden kann.

**Hinweis:**

**Die folgenden Texte sind gekürzt und verändert dem empfehlenswerten Bilderbuch „Gitta und ihr Dorf in Indien“ entnommen, erschienen im Jugenddienstverlag, Wuppertal in Zusammenarbeit mit „Brot für die Welt“.**

**Die Dias sind bei den Religionspädagogischen Ämtern in Gießen, Frankfurt, Darmstadt, Herborn, Mainz, Offenbach und Wiesbaden ausleihbar.**



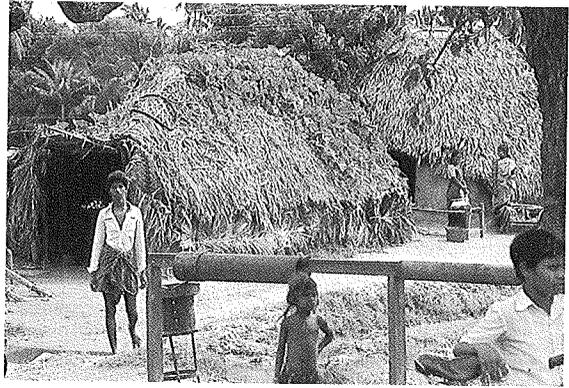
**Das ist Gitta.**

Gita ist ein kleines indisches Mädchen. Es wohnt mit seiner Familie in Balipada, einem Dorf im Süden von Orissa. Orissa ist ein Bundesland in Indien; es liegt am Meer, in der Nähe der großen Stadt Kalkutta.

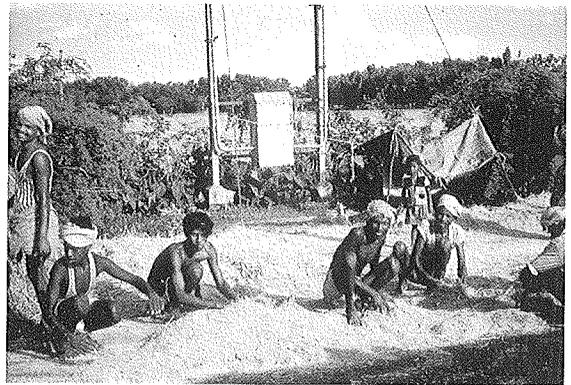
**Gittas Mutter in der Küche.**



Vater Raghu Das besitzt zusammen mit seinen beiden Brüdern Hari und Bharat ein großes Haus im Dorf, einige Felder, zwei Ochsen, eine Kuh und ein Kalb. Gani bestellt für ihn die Felder. Raghu Das ist also recht wohlhabend, und solange es genügend Wasser gibt, um die Felder zu bewässern, genügt die Ernte, um seine Familie gut zu ernähren. Für den Feldarbeiter Gani und seine große Familie reicht der Tageslohn nur knapp.



**Eine Szene aus Gittas Dorf**



**Feldarbeiter beim Dreschen**

Am Brunnen treffen sich die Frauen. Männer sieht man dort nicht. Gita und ihre Mutter gehen jeden Morgen Wasser holen. Die Frauen putzen ihre Messinggefäße am Brunnen mit Sand, dann spülen sie sie mit Wasser aus. Jede Frau hat ihr eigenes Seil aus Kokosfasern, ihren Eimer und ihre Messinggefäße mitgebracht. Die Frauen achten gut darauf, daß niemand außer ihrer Familie diese Geräte berührt oder gar benützt. Das würde das Wasser für sie ungenießbar machen, denn man fürchtet sich vor jeder „Verunreinigung“ durch Leute, mit denen man nicht verwandt ist.



**Frauen kommen vom Brunnen**



**Große Wäsche**

Es ist zehn Minuten nach neun Uhr, und Gita ist zur Schule gelaufen. Sie sitzt auf ihrer Matte am Boden und hat Englisch-Unterricht. Gita besucht die vierte Klasse. Die Kinder sind zwischen 9 und 11 Jahren alt. In Orissa muß jedes Kind am Morgen zur Schule. Aber viele Eltern behalten ihre Kinder daheim. Besonders die Töchter schicken sie nicht gern in die Schule. Sie brauchen sie als Arbeitshilfe, oder sie finden Lesen und Schreiben überflüssig, weil sie es selber auch nicht gelernt haben.

Hinter den Frauen haben zwei Männer Holz geschlagen, das sie auf dem Kopf zu ihren Häusern tragen. Es sind „Haridschan“ — „Gotteskinder“, Leute, die aber noch vor kurzem Unberührbare waren: Ihre Siedlung liegt außerhalb des Dorfes. Sie dürfen den Ziehbrunnen nicht benutzen, sondern müssen ihr Wasser aus dem Fluß schöpfen. Geladei würde sie nie in ihr Haus eintreten lassen. Sie meint, sie stamme aus einer feineren Familie, aus einer höheren Kaste: Die Haridschan seien nicht nur arm und gezwungen, beschmutzende Arbeit zu verrichten, sondern würden auch Kuhfleisch essen, was sie verabscheut.

In Orissa wird noch immer nach diesen jahrhundertalten Regeln gelebt. Ein Haridschan darf einen Hindu-Tempel nicht betreten. Er muß ständig achten, nichts zu berühren, was einem Hindu gehört. Haridschan-Kinder können nur selten in die Schule gehen, weil sie ihren Eltern helfen müssen. Deshalb lernen auch nur wenige so viel, daß sie später in der Stadt eine gute Stelle finden können.

### **In der Schule**



**In der Schule**



Gani sitzt am Feldrand und überwacht die Frauen seiner Familie bei der Arbeit. Sie setzen gerade die Reispflanzen einzeln und in Reihen in die feuchte Erde. Er selbst bringt den Frauen die frisch ausgestochenen Reissetzlinge aus dem nassen Saatbeet. In der vergangenen Woche hat er die Felder mit den Ochsen gepflügt und geeggt.

Am Abend bezahlt Gani die Frauen mit dem von Raghu abgemessenen Reis. Bargeld gibt es keines. Das ist kein guter Lohn für die anstrengende Arbeit.

In Orissa werden die Reiskörner im Monat Mai dicht in ein gut gedüngtes und sehr nasses Feld ausgesät. Im Juni oder Juli werden die sprießenden Pflanzen versetzt. Ende Oktober, nach dem Monsunregen, wenn es noch heiß ist, können die reifen Reisähren mit der Sichel geschnitten werden. Das Stroh wird gebündelt und zum Decken der Dächer verwendet. Die Ähren werden gedroschen.

Alles hängt vom Wasser ab. Deshalb sind die Felder von Erdwällen umgeben. Das Wasser wird in Rinnen dorthin geleitet, wo man es braucht. Holzzäune halten das Vieh ab. Zum Düngen wird Kuhmist und auch Kunstdünger verwendet.

**Arbeit auf dem Reisfeld**



Die Seilerei liegt am Rand des Dorfes in der Straße, in der die Handwerker leben. Seine Nachbarn sind der Schmied, Schreiner und Maler. Ihre Kinder spielen zwar miteinander, aber später lernt jeder bei seinem Vater in der Werkstatt und heiratet in eine Familie mit dem gleichen Beruf.

In der Seilerei arbeiten alle zusammen, der Vater, die Mutter und alle Kinder. Jede Hand wird gebraucht, wie ihr auf dem Bild sehen könnt. Der Seiler braucht viel Platz, deshalb wird auch die Straße zum Arbeitsplatz . . .

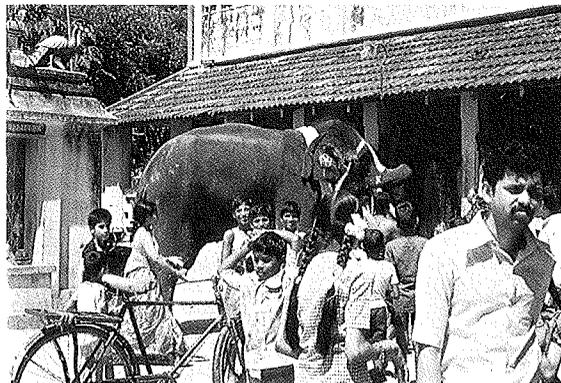
Gita begleitet ihre Großmutter fast täglich am Abend zum Tempel, denn jetzt ist es etwas kühler geworden und das Licht glüht golden. Es ist „die Stunde des Kuhstaubs“.

Der Tempel des Gottes Shiva liegt am Rand des Dorfes. Vor seinem Eingang steht ein mächtiger Banian-Baum mit vielen Luftwurzeln. Die Großmutter nennt dem Brahmanen laut den Namen ihrer Familie und überreicht ihm die Opfergaben. Der Brahmane opfert sie dann für die Familie Das. Er zerschlägt die Kokosnuß, gießt die Milch über das Götterbild und legt die Blumen darum aus. Immer wieder läutet er kräftig die Glocke und sagt dabei auch einmal den Namen von Raghu Das. Die Großmutter bleibt zunächst auf den Tempelstufen stehen, dann verneigt sie sich tief, kniet auf der Erde und erhält von dem Priester noch einen roten Tupfer auf die Stirn gemalt. Sie gibt dem Priester ein paar Münzen und geht vergnügt heim.

Ihre Münzen wirft Gita heute dem Bettler hin. Der kann einem aus den Handlinien die Zukunft lesen, aber Onkel Hari sagt, das sei alles Quatsch. Jetzt springt sie rasch der Großmutter nach. Aber manchmal sitzt sie noch ein wenig bei dem alten Brahmanen neben der Tempeltüre und hört ihm zu, wie er seine heiligen Verse betet:

OM: NAMA SHIVAYA —

om: Ich verbeuge mich vor Gott Shiva.



**Vor dem Tempel**

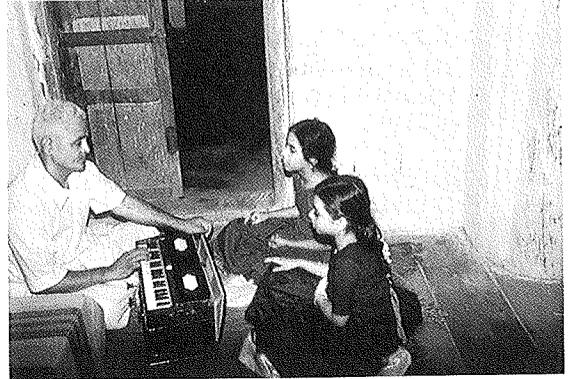


**Eine Frau verkauft Opfergaben vor dem Tempel**

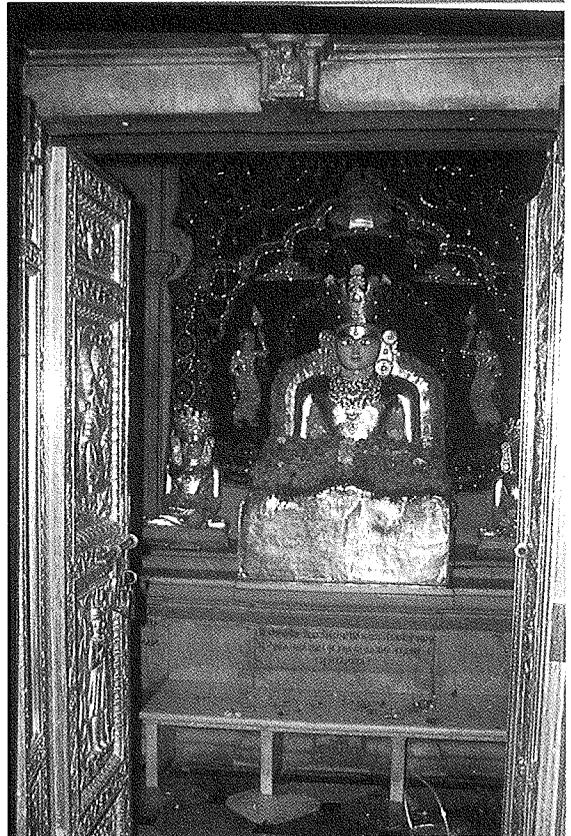


**Gitta bei einem religiösen Tanz**

Nach dem Abendessen versammelt sich die ganze Familie zum Vorlesen und Singen. Raghu hat das Buch vor sich auf einem Schemelchen und liest mit eintöniger Stimme aus einer heiligen Schrift der Hindu. In einer Wandnische brennen Räucherstäbchen und eine Öllampe vor einem Heiligenbild: Da tötet die Göttin Durga einen schwarzen Büffel, der das Böse darstellt, und der Gott Dschaggannath breitet segnend die Hände aus.



**Beim Singen**



**Die heilige Nische im Haus**

### 3. Baustein:

#### WIR ESSEN INDISCH

Die Schüler erleben den Zauber einer indischen Mahlgemeinschaft.

Lehrer und Schüler besprechen gemeinsam das Vorhaben. Vorschläge für die Gestaltung des Festes werden vom Lehrer an der Tafel fixiert, dabei könnte folgende Zuordnung entstehen:

1. Zubereitung eines indischen Eintopfgerichtes und eines Salates nach einfachem Rezept
2. Zubereitung einer Nachspeise nach einfachem Rezept und Serviervorschlag
3. Raumgestaltung und Tischschmuck /bereitgestellt und arrangiert werden können u. a.:  
Tisch-(Boden-)tuch  
Öllampen/Kerzen

Blätter, als Teller  
Räucherstäbchen  
Blumen/Zweige, je nach Jahreszeit  
Handtuch/Seife (zum gründlichen Reinigen der Hände, wenn die Mahlzeit mit den Fingern eingenommen werden soll)

4. Möglichkeiten der Unterhaltung  
Programmgestaltung:  
Indische Musik  
Indisches Märchen  
Gedicht  
Gemeinsames Lied am Ende der Mahlzeit (Kanon: Jedes Teil dieser Erde...)  
Selbstformuliertes Tischgebet.

Zur Durchführung der notwendigen Tätigkeiten können 4 (5) Gruppen beauftragt werden.

**Medien:** Rezepte, Cassette mit indischer Musik, Indisches Märchen, Indisches Gedicht, Liedvorschlag.

### TEE AUF INDISCHE ART

#### Heißer Tee

Frisches Wasser in einen Topf füllen und zum Kochen bringen. Teekanne mit heißem Wasser vorwärmen, pro Tasse je einen gestrichenen Teelöffel Tee in die Kanne geben und mit kochendem Wasser übergießen. Drei bis fünf Minuten ziehen lassen. Nach Belieben mit Milch und Zucker servieren.

#### Eisgekühlter Tee

Frisches Wasser zum Kochen bringen. Teekanne vorwärmen, drei Teelöffel Tee in die Kanne geben (Inhalt 350 g) und fünf Minuten ziehen lassen. Eiswürfel in ein großes Becherglas füllen und den Teeaufguß durch ein Sieb daraufgießen. Nach Belieben Zucker und Zitronenscheiben, aber keine Milch hinzufügen. Wenige Minuten kühlen lassen, umrühren und trinken.

Wenn Sie mehr eisgekühlten Tee zubereiten wollen, nehmen Sie einen Teelöffel Tee auf 175 g Wasser und einen weiteren halben Teelöffel für das schmelzende Eis.

### REIS

- 3 Tassen Reis
- 6 Tassen sehr heißes Wasser
- 1 Eßlöffel Margarine oder Speiseöl

#### Zubereitung:

Man erhitzt die Margarine oder das Öl in einem mittelgroßen Topf. Der Reis wird hinzugefügt und umgerührt, um ein Anbrennen zu verhindern. Wenn die Reiskörner heiß sind (mit den Fingern prüfen), gibt man 6 Tassen Wasser hinzu. (Auf je 1 Tasse Reis kommen immer 2 Tassen Wasser.) Nachdem das Wasser kocht, stellt man die Flamme klein, deckt den Topf zu und nimmt ihn nach 20 Minuten vom Herd. Nach weiteren 10 Minuten öffnet man den Topf und rührt den Reis mit dem Stiel eines Holzlöffels um.

Reisreste bieten sich an, zu einem Eintopfgericht aufgewertet zu werden. Dabei ist die Grundmethode, daß zuerst die Zutaten mit den Gewürzen gedünstet werden. Nach Belieben können feingeschnittene Zwiebeln und Knoblauch mitgebraten werden, wobei zu beachten ist, daß die Zwiebeln erst braun sein müssen, bevor der Knoblauch hinzugefügt

wird, da dieser schneller braun wird. Reste von zum Beispiel Curryfleisch und Gemüse erhöhen den Geschmack. Einiges muß vorher kleingeschnitten werden. Das Gemüse darf nicht verkochen und sollte deshalb nicht zu früh hinzugegeben werden. Frisches Gemüse kann mitgedünstet werden.

#### **EINTOPFGERICHT (4 Personen)**

3 Tassen gekochter Reis  
1 Stange Lauch (Porree)  
2 Eier  
1 Eßlöffel Sojasauce  
1 Teelöffel schwarzer Pfeffer  
1 Prise Gelbwurzelpulver (kann wegleiben)  
Salz zum Abschmecken  
Öl

#### **Zubereitung**

Der Lauch wird sorgfältig gewaschen und feingeschnitten. Das Öl wird in einem ausreichend großen Topf erhitzt. Wenn das Fett sehr heiß ist, fügt man den Lauch unter ständigem Rühren hinzu. Wenn der Lauch genügend gedünstet ist, gibt man das Gelbwurzelpulver, Salz und die Eier hinzu. Nachdem die Eier gebacken sind, werden Sojasauce und zum Schluß der Reis dazugegeben. Man schließt den Topf und läßt ihn für 5 bis 10 Minuten auf kleiner Flamme, bis der Reis erhitzt ist. Mit Sojasauce zubereitete Speisen sollten bald gegessen werden.

#### **KELA KA RAYTA (4 Personen)**

##### **Joghurt mit Banane und geriebener Kokosnuß**

#### **Zubereitung:**

2 EL *ghee* (geklärte Büffelbutter oder normale Butter)  
1 TL schwarze Senfkörner; ersatzweise gelbe Senfkörner  
½ Tasse grobgeriebene frische Kokosnuß  
¼ l Joghurt

1 TL Salz

1 reife, feste Banane, geschält und in ½ cm dicke Scheiben geschnitten

1 TL feingehackter frischer *cilantro*, ersatzweise glattblättrige Petersilie

In einer kleinen, schweren Pfanne geklärte Büffelbutter oder normale Butter bei mittlerer Temperatur erhitzen, bis ein hineingespritzter Wassertropfen sofort zischt. Die Senfkörner hineingeben und, sobald sie knistern und anfangen zu platzen, die Kokosnuß hinzufügen. Einige Sekunden rühren, die Pfanne vom Herd nehmen und etwa 2 EL Joghurt hineingeben.

Das restliche Joghurt in eine kleine Servierschüssel füllen. Den Pfanneninhalt und das Salz hineinrühren. Bananenscheiben und *cilantro* dazugeben und alle Zutaten sanft, aber gründlich vermengen. Abschmecken, fest zudecken und *kela ka rayta* vor dem Servieren 1 Stunde lang in den Kühlschrank stellen.

#### 4. Baustein

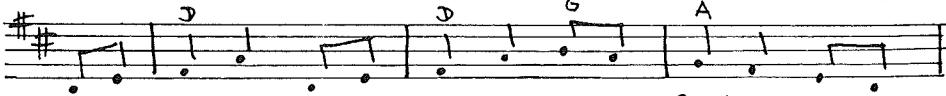
### „ALLE KINDER DIESER ERDE SIND VOR GOTTES ANGESICHT EINE RIESIGE FAMILIE . . .“

Ausgehend von dem christlichen Verständnis von Toleranz und Verantwortung (Nächstenliebe), entwickeln die Schüler in Ansätzen Perspektiven gemeinsamen Lernens und Handelns.

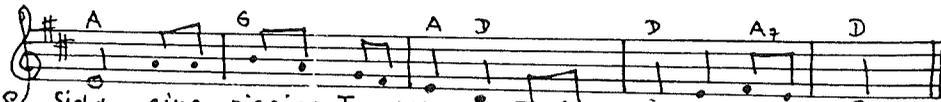
In dieser Phase der Einheit soll es darum

gehen, die Inhalte von ihrem religionspädagogischen Begründungszusammenhang her zu befragen. Durch das Lied: „Alle Kinder dieser Erde . . .“, das am Anfang der Stunde gemeinsam gelernt werden kann, kann sich das Bewußtsein von Mitverantwortung und Solidarität entwickeln und wird die inhaltliche Aussage auf den vorangegangenen Unterricht und besonders das Mädchen Gita bezogen.

Text: Christel Süßmann,  
Mel. mündlich überl.



1 Alle Kinder dieser Erde sind vor Gottes Ange-  
2 Leben woll'n sie, ob sie schwarz sind oder braun, gelb, weiß und  
3 Alle sind ge- nau so gerne froh und lustig auf der  
4 Spielen, lernen, singen, lachen, raufen sie auch mal ge-



Sieht eine riesige Familie,  
rot! Alle Kinder dieser Erde ob sie's wissen oder nicht.  
Welt, freun sich über Mond. Sterne brauchen Liebe, Zeit und Brot.  
Schwind: alle sind sie Gottes Kinder, welcher unterm gleichen Himmelszelt.  
Farbe sie auch sind.

Das Bewußtsein, daß alle Kinder dieser Welt Gottes Kinder sind und eine große Familie bilden, ungeachtet ihrer unterschiedlichen Lebensbedingungen, ihrer kulturellen und sozialen Voraussetzun-

gen, kann als Impuls für Verantwortung und Nächstenliebe dienen. Hieraus könnte sich der Wunsch nach weiteren Aktivitäten in und außerhalb des Unterrichts oder nach direkter Kontaktaufnahme mit Kindern aus der 3. Welt entwickeln.



Je- der Teil die- ser Er- de ist meinem Volk hei- lig.



Je- der Teil die- ser Er- de ist meinem Volk hei- lig.

Text: Smith, Melodie: S. Vesper

aus: „Die Rede des Indianerhäuptlings Seattle“  
Musikrechte im tvd-Verlag GmbH, Düsseldorf

Möglicherweise erwächst ein größeres Interesse an ausländischen Mitschülern und der Wunsch, mehr über deren tägliches Leben, deren Religion und Herkunftsland zu erfahren. Deren Andersartigkeit kennen, verstehen und achten zu lernen, begleitet durch Bild- und Textinformationen und evtl. auch durch gemeinsames Feiern, wäre ein wichtiges Ziel des Religionsunterrichts im Rahmen der Einheit: „Kinder bei uns und anderswo“.

Die Möglichkeit über die Bedeutung von Gotteskindschaft und die sich daraus ergebenden Folgen für uns Christen vertiefter nachzudenken, könnte sich als eine weiterführende Einheit anschließen.

Abschließend können aus alten Illustrier-

ten Kinderbilder aller Art ausgeschnitten und auf einem großen Plakat kreisförmig aneinandergereiht und aufgeklebt werden. Die entstandene Collage läßt die Schüler nochmals Zusammengehörigkeit handelnd erleben.

#### **Arbeitsunterlagen:**

„Die Speisung der Fünftausend“ Brot für die Welt, Bestandteil der Arbeitshilfe Nr. 6, herausgegeben vom Diakonischen Werk der EKD für die Aktion Brot für die Welt, Stafflenbergstraße 76, 7000 Stuttgart 1

Materialien von der Kindernothilfe Duisburg, Düsseldorfer Landstraße 180, 4100 Duisburg 28

## Reise in ein fernes Land

### Eine Erlebnisgeschichte

#### **Helmuth Mühlmeier**

Wißt Ihr, wie es ist, wenn man seine Heimat verläßt? Wenn man das Land seiner Väter, den Ort seiner Kindheit, seine Freunde, seine Verwandten hinter sich läßt, um in ein fernes Land zu gehen? Wenn man eine lange Reise vor sich hat, um sich an einem Ort niederzulassen, wo einen niemand kennt, wo einen niemand erwartet, ja, wo man nicht einmal die Sprache der Gegend spricht oder auch nur versteht?

Diese beiden wissen es. Nancy Ninan und ihr Mann, Pfarrer P. O. Ninan. Sie haben ihre Heimat Kerala im Süden Indiens verlassen. Kerala, ein sehr fruchtbares Land, ein Land mit dem höchsten Anteil an Christen in ganz Indien. Sie haben das Land ihrer Väter verlassen, um nach Andra Pradesh zu gehen, in ein armes Land, in dem es, wenn der Monsun nicht genügend Regen bringt, oft Hungersnöte gibt. Und der Monsun bringt häufig zu wenig Regen. Ein Land, in dem es nur wenige Christen gibt. Ein Land, in dem es im

Sommer unerbittlich heiß ist. Ein Land, in dem eine Sprache gesprochen wird, die Ninans weder sprachen noch auch nur verstanden.

Weshalb sind die Ninans in dies Land gegangen? Sie glaubten, mit ihrem Wissen und Können etwas zur Verbesserung der Lebensverhältnisse beitragen zu können. Sie glaubten, aus dem heraus, was in ihrem Leben wichtig war, mit ihrem Glauben, den Menschen in diesem armen Land helfen zu können. So zogen sie in ein Dorf, in dem es keine Christen gab. Es gab niemanden, der ihnen hätte weiterhelfen können, nur eine Hütte, die die Missionsgesellschaft ihnen gekauft hatte. Sie waren Fremde im ganz umfassenden Sinne in Mogallapalli. Nach tagelanger Bahnfahrt kamen sie mit dem Ochsenkarren hier an. Die Leute staunten nicht schlecht, als sie die Fremden sahen. In diese Hütte zogen sie mit ihren beiden Kindern ein und lebten hier. In den ersten Wochen und Monaten geschah nichts anderes, als daß Ninans

versuchten sich einzuleben. Sie schauten sich in ihrer neuen Umgebung um und versuchten, erste Kontakte zu knüpfen. Eifrig mußte Telugu — so heißt die Sprache dieses Landes — gelernt werden.

Die Dorfbewohner schauten neugierig herüber, wenn die vier Ninans jeden Morgen und jeden Abend vor ihrer Hütte saßen und Lieder sangen, aus der Bibel lasen und beteten.

Eines Tages — Ninans saßen gerade wieder vor ihrer Hütte — hörten sie, wie eine aufgeregte Menschenmenge sich ihrem Haus näherte. Bald erkannten sie, daß eine offenbar bewußtlose junge Frau nach Hause getragen wurde. Bei ihren Sprachkenntnissen kostete es schon einige Mühe, bis die Ninans herausbekamen, was vorgefallen war. Die Frau war von einer Schlange gebissen worden. Da die meisten dieser Bisse tödlich waren, wurde die Aufregung, ja die Verzweiflung der Menschen schnell verständlich. Nancy Ninan folgte dem Zug. Die Frau wurde in einer Hütte auf eine Liege gelegt. Nancy Ninan trat herzu und legte einen kleinen Stein auf die kaum sichtbare Wunde. Der Stein schien auf der Wunde kleben zu bleiben. Das war für Nancy der Beweis, daß es wirklich ein Schlangenbiß war. Nun träufelte sie der bewußtlosen Frau ein paar Tropfen eines Medikaments ins Ohr. Dann bedeutete sie den umstehenden Menschen, daß sie die Hütte verlassen sollten. Sie selbst blieb bei der Frau, fühlte immer wieder den Puls und wartete. Die Minuten vergingen wie Stunden. Endlich schlug die junge Frau ihre Augen auf und kam zu sich.

Nancy kniete nieder und sprach ein Dankgebet. Dann machte sie den Angehörigen der Frau deutlich, daß die Patientin noch viel Ruhe brauche, daß vor allen Dingen der Stein auf der Wunde bleiben müsse. Wenn er abfalle, sei die Frau wieder gesund. Das war der Anfang des Gesundheitsdienstes, den Ninans im Dorf aufbauten. Schnell sprach sich die scheinbare Wundertat herum und es wurden immer mehr Patienten gebracht.

Bald trauten sich die ersten Bewohner des Dorfes, nicht nur über die Mauer zu schauen, während Ninans vor ihrer Hütte saßen und sangen, beteten und miteinander in der Bibel lasen, sondern auch näherzu-

kommen. Es waren Angehörige der niedrigsten Kasten, die es wagten, sich zu diesen Christen aus der Fremde zu setzen und auf das zu hören, was ihnen offenbar wichtig war. Zunächst kamen nur ganz wenige, ganz unregelmäßig. Nur langsam wuchs die Zahl der Besucher an. Aus den höheren Kasten kamen mit der Zeit auch einige wenige. Aber die Taufe kam für sie nicht infrage. Die gesellschaftlichen Nachteile, die sie in ihrem hinduistischen Land dadurch eingehandelt hätten, wären einfach zu groß gewesen. Von den Angehörigen der niederen Kasten ließen sich nach und nach einige wenige taufen. Sie konnten gesellschaftlich durch diesen Schritt nur gewinnen.

Eines Tages gab es im Dorf Aufregung. Arbeiter hatten für einen Großgrundbesitzer einen Brunnen gegraben. Als sie mit dem Graben fertig waren, wollten sie ihren Lohn: 400 Rupees. „Für einen Brunnen dieser Größe wollt Ihr 400 Rupees haben?“, hatte der Großgrundbesitzer ganz verständnislos entgegnet, „Für einen solchen Brunnen zahle ich nur 150 Rupees“. Es wurde zäh und heftig verhandelt, doch es kam zu keiner Einigung. Schnell bildeten sich zwei Parteien im Dorf: Die einen gaben dem Großgrundbesitzer recht, die anderen den Arbeitern. Doch eine wirkliche Lösung des Konflikts vermochte niemand anzubieten. Denn es gab niemanden weit und breit, der den Inhalt von zylinderförmigen Körpern hätte berechnen können. Für Würfel und Quader, da gab es schon Leute im Dorf, die deren Rauminhalt berechnen konnten. Aber die Menge Erde, die die Arbeiter aus dem zylinderförmigen Brunnen geholt hatten, die vermochte niemand zu berechnen. Endlich kam einer auf die Idee, man sollte doch mal die Fremden befragen. Die stünden doch weder auf der Seite der Arbeiter noch auf der Seite der Großgrundbesitzer. Zudem hätten sie schon vielen Dorfbewohnern bei deren Problemen geholfen. Gesagt — getan. Schon bald erschien eine Delegation am Haus der Missionarsfamilie, um das Problem vorzutragen. P. O. Ninan erklärte sich bereit, mitzukommen und sich den Brunnen anzusehen. Viele Menschen waren an der Baustelle versammelt, als die kleine Delegation mit dem Missionar am Brunnenloch ankam. Sorgfältig nahm Ninan Maß und rechnete den

Inhalt des Brunnenlochs aus „368 Rupees und 27 Paisas“, verkündete er das Ergebnis seiner Bemühungen. Ohne Widerspruch nahmen die beiden Parteien Ninans Richterspruch an. Von diesem Zeitpunkt an war der Missionar so etwas wie ein Schiedsmann im Dorf. Bei allen möglichen Streitigkeiten wandten sich Dorfbewohner vertrauensvoll an ihn.

Aber nicht nur bei Konflikten suchten sie seinen Rat. Für die kleineren Bauern organisierte er ein Brunnenbauprogramm zusammen mit einer amerikanischen Hilfsorganisation. Die Organisation bezahlte den Brunnenaushub. Die Fassung des Brunnens mußten die Bauern selbst bezahlen. Die hierfür nötigen Kredite gewährte ihnen die staatliche Bank, die auf Betreiben des Missionars und dank seiner guten Beziehungen zum Landrat der Gegend eine Zweigstelle im Dorf eröffnete. Mogallapalli bekam Telefon und eine Buslinie. Aus dem ambulanten Gesundheits-

dienst von der Missionarshütte aus wurde eine ambulante Krankenstation direkt am Dorfplatz und ein kleines Krankenhaus neben der Missionarshütte.

Die Zahl der Getauften nahm trotz dieser sichtbaren Veränderungen, die die Fremden ins Dorf gebracht hatten, aber nur langsam zu. Später wurde dann ein Gemeindehaus gebaut, das den 60 Gemeindegliedern Gelegenheit zu regelmäßigen Gottesdiensten und Andachten gab.

Nach 15 Jahren verließen Ninans das Dorf, um nach Kerala zurückzukehren. In dieser Zeit ist vieles anders geworden in Mogallapalli. Ninans haben mit ihrem Weggang aus Kerala ein großes Opfer gebracht. Sie sind dafür aber mit einem reich gefüllten Lebensabschnitt belohnt worden. Mission im 20. Jahrhundert — Gesellschaftsveränderung, die den jeweiligen Bedingungen Rechnung trägt, ohne ihren eigenen Grund zu verleugnen.

## Brief an die Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bereich der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

### Kirchenpräsident Helmut Spengler

Darmstadt, im Januar 1986  
Paulusplatz 1 · Telefon 06151/405-291

Sehr geehrte Damen und Herren!

Am Beginn des Jahres 1986 wünsche ich Ihnen für den vor uns liegenden Weg sehr herzlich Gottes Segen! Möge das neue Jahr der Erklärung und Absicht der Vereinten Nationen entsprechen als ein Jahr des Friedens.

Zu meinen Wünschen für Sie gehört auch Lebenserfüllung im Beruf und im engsten Lebenskreis.

Ich wollte mein erstes Jahr im Amt des Kirchenpräsidenten der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau nicht zu Ende gehen lassen, ohne Ihnen für Ihre Arbeit im evangelischen Religionsunterricht zu danken. Das tue ich auch im Namen des Gesamtkirchlichen Ausschusses für den evangelischen Religionsunterricht, der

Kirchenleitung, der Schulabteilung der Kirchenverwaltung und des Religionspädagogischen Amtes.

Als Religionslehrerinnen und -lehrer arbeiten Sie auf einem der schwierigsten Felder von Schule und Kirche. Sie wissen selber am besten, daß die Schwierigkeiten auch mit dem Traditionsabbruch in einer säkularisierten Gesellschaft zusammenhängen, mit dem Verlust an Brauchtum und Sitte. Die Heranwachsenden und auch ihre Eltern sind kritisch distanziert zur institutionellen Religion und Kirche. Zugleich werden manche fasziniert von besonderen religiösen Gruppen, die sich innerhalb und außerhalb des christlichen Einflusses gebildet haben. Auch besondere Bedingungen des Religionsunterrichts

tes, wie die Möglichkeit, sich aus Gewissensgründen abmelden zu können, erschweren für Kinder und Eltern die Wertschätzung des Faches.

Persönlich stelle ich es mir am schwierigsten vor, mit den Schülern an alten und neuen Texten zu arbeiten — und das in einer Zeit, in der angesichts der Übermacht der Bilder über Sprachverarmung und Sprachverlust geklagt wird. In der Welt von Theologie und Kirche aber hat es dem gegenüber eine Inflation von Wörtern und Meinungen zur Deutung der christlichen Botschaft gegeben, die verwirren kann. Was soll denn nun wirklich gelehrt und gelernt werden?

Natürlich weiß ich, daß viele von Ihnen im Religionsunterricht gute Erfahrungen machen: das lebendige Gespräch über aktuelle Erfahrungen, das gemeinsame Aufspüren von Sinnerfahrung, die Entdeckung der Lebensnähe biblischer Texte und ihrer inneren Kraft, — all das ist schön. Dazu die Möglichkeit erleben, sich selbst mit dem eigenen Glauben, Lieben und Hoffen einzubringen, den Heranwachsenden Wege eines erfüllten weil verantwortlichen Lebens im Sinne Jesu Christi zu zeigen. Dabei kann auch das Leben der Unterrichtenden überraschend angesprochen und vertieft werden.

Mit Ihrem Engagement im Religionsunterricht und im Vertrauen auf die guten und wichtigen Erfahrungen tun Sie nicht nur der jungen Generation und der Schule, sondern auch unserer Kirche, einen entscheidenden Dienst. Alle bekannt gewordenen Untersuchungen über die Zukunft der Kirche verbinden diese mit der frühen religiösen Sozialisation im Religionsunterricht und im kirchlichen Unterricht. Auch deshalb sind wir Ihnen dankbar.

Der Gesamtkirchliche Ausschuß für den evangelischen Religionsunterricht ist sich mit der Kirchenleitung unserer Kirche einig, daß wir uns gemeinsam mit Ihnen in verstärktem Maß dem Religionsunterricht widmen müssen. Die Kirche muß dabei zu allererst auf Ihre Erfahrungen, Ihre Wünsche und auch Ihre Kritik an der Kirche hören, auf welcher Ebene Sie auch immer damit ansetzen.

Ich würde gerne unseren leitenden Organen und den Kirchengemeinden mitteilen,

welche Erwartungen Sie an Ihre Gemeinden, an unsere kirchlichen Ämter oder die Kirchenleitung haben, ob und wie Sie sich engere Kontakte wünschen und vorstellen könnten.

Gegenwärtig wenden wir uns auch dem von Pfarrerinnen und Pfarrern in den Schule erteilten Religionsunterricht zu. Ich habe Ihnen hier ebenfalls zu danken für das Verständnis und die Solidarität, die Sie meinen Kolleginnen und Kollegen entgegenbringen. Für viele unter ihnen ist es ja nicht leicht, in ihren vier Pflichtstunden nur vorübergehend in der Schule zu sein, und die sich ergebenden Überschneidungen mit einer sehr beanspruchenden Gemeindegemeinschaft organisatorisch und in der Verteilung der Kräfte zu bewältigen. Gemeinsam mit den Vertretern unserer Pfarrerschaft suchen wir nach Möglichkeiten einer befriedigenden Organisation und Gestaltung dieser unverzichtbaren Aufgabe und erbitten dazu Hilfe und Anregungen.

Wenn Sie sich zu dem gesamten Themenfeld dieses Briefes äußern wollen, so können Sie sich dabei an Ihre Religionspädagogischen Studienleiter, an unsere Schulabteilung oder direkt an mich wenden, gerade weil ich in meinem Jahresbericht vor der Kirchensynode auf die Situation des Religionsunterrichtes eingehen will. Ich möchte vermeiden, nur Klagen über Unterrichtsausfälle zu wiederholen, sondern der Frage nachgehen, wie man den Religionsunterricht als ein Arbeitsfeld darstellen kann, das Lehrerinnen und Lehrern, Pfarrerinnen und Pfarrern Freude macht, weil es in seiner elementaren Bedeutung erkannt, erlebt und wohl auch erlitten wird.

Im vergangenen Jahr las ich im Urlaub in Dostojewskijs „Die Brüder Karamasoff“ die Äußerungen des Staretz Sossima über die biblische Unterweisung, aus denen ich abschließend etwas zitieren möchte. Der Staretz sagt von der Bibel:

„Mein Gott, was ist das für ein Buch und was sind das für Lehren! Welche Wunder enthält diese Heilige Schrift und welche Kraft ist mit ihr den Menschen gegeben! Es ist wie ein Herausmeißeln des Urbildes der Welt und des Menschen und der menschlichen Charaktere, und alles ist da mit Namen genannt und gedeutet für alle

Zeiten . . . Schlage die Heilige Schrift auf und lies ihnen (den Kindern) vor, ohne hohe Worte und ohne Hochmut und Überhebung, bescheiden und von Herzen kommend, und freue dich, daß du sie liest und sie dich hören und verstehen, weil du selbst die Worte lieb hast . . .

Es bedarf ja nur eines kleinen Samenkorns, eines winzigen. Möge er ein solches in die Seele des einfachen Mannes werfen, und es wird nicht sterben, es wird ein ganzes Leben lang heimlich glimmen in seiner Seele, wird sich verbergen in ihm inmitten der Finsternis . . . wie ein lichter Punkt und wie eine große Mahnung.“

Ich dachte bei der Lektüre dieser Texte an die Damen und Herren unter Ihnen, die ich in früheren Jahren als Meister im Erzählen biblischer Geschichten kennen gelernt habe. Und bei aller Beachtung und Berücksichtigung der vielfältigen religionspädagogischen Methoden wird den Erzählern nach wie vor gemeinsam mit den unvergleichlichen biblischen Geschichten die Zukunft gehören. Diese Zukunft wünsche ich Ihnen, unseren Schülern und unserer Kirche.

Mit freundlichen Grüßen verbleibe ich  
Ihr Helmut Spengler

## WICHTIGER HINWEIS FÜR LEHRKRÄFTE

### an Grundschulen

Die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) führt ab Juni 1986 wiederum einen

#### **Vorbereitungslehrgang zur Erweiterungsprüfung im Fach Evangelische Religion**

**durch, der mit einer Staatlichen Prüfung** für das Lehramt an Grundschulen abschließt.

Sozialpädagogen in der Eingangsstufe können die **kirchliche Lehrbefähigung** für die Primarstufe erwerben.

Der Lehrgang wird für beide Schularten gemeinsam durchgeführt, dauert ca. 1 Jahr und enthält folgende Elemente:

- 4 Kurse von je einer Woche Dauer
- Selbststudium in Eigenorganisation
- Unterricht im Fach Religion
- Literaturstudium (in gezielter Auswahl)

Schulartspezifische Inhalte werden gesondert behandelt.

Interessenten wenden sich bitte an:

RELIGIONSPÄDAGOGISCHES STUDIENZENTRUM d. EKHN  
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Dozent Hans Weller

Direktor Gerd Wiesner

### an Sonderschulen

#### **Relionspädagogischer Lehrgang für Erzieher / Pädagogische Fachkräfte der Sonderschulen**

In Verbindung mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fortbildungsinstitut (EFWI) Landau findet ein Lehrgang zur religionspädagogischen Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte / Erzieher statt, die in Sonderschulen RU erteilen, bzw. erteilen wollen. Der Lehrgang schließt mit einer kirchlichen Prüfung ab.

## Ausschreibung

Beim **Religionspädagogischen Amt der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau** ist mit Wirkung vom 1. Januar 1987 die Stelle des Studienleiters für den Propsteibereich Südnassau in Wiesbaden neu zu besetzen.

Gesucht wird entweder

### **a) ein(e) Pfarrer/Pfarrer(in)**

mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung und möglichst auch einer religionspädagogischen Zusatzausbildung

oder

### **b) ein(e) Lehrer/Lehrerin**

mit dem Lehramt an Haupt- und Realschulen bzw. Sekundarstufe I und dem Hauptfach Evangelische Theologie.

Erfahrungen in der Lehrer- und/oder Pfarreraus- und -fortbildung sind erforderlich.

An die Bewerber werden zusätzlich folgende Anforderungen gestellt:

- einschlägige Kenntnisse der religionspädagogischen Situation und Diskussion einschließlich des Konfirmandenunterrichtes;
- Kenntnis der für den Religionsunterricht geltenden staatlichen und kirchlichen Bestimmungen;
- Fähigkeit zur Teamarbeit.

Die Besoldung erfolgt nach dem Pfarrerbesoldungsgesetz bzw. für den Lehrer nach Übernahme in das Kirchenbeamtenverhältnis nach dem Bundesbesoldungsgesetz (Richtgruppe A 15).

Bewerbungen sind bis zum **30. April 1986** zu richten an die Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Referat Schulische Bildung I, Postfach 4447, 6100 Darmstadt.

## **Fortbildungsveranstaltungen April bis September 1986 im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.**

### **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 und Pfarrer in der Eingangs- und Primarstufe**  
Thema: „Jesus redet von Gott“ — Gleichnisse  
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg  
Studienleiter G. Eichhorn, PRA Darmstadt
7. — 9. **Fortbildungstagung für Religionslehrer und Pfarrer in der Primarstufe**  
Thema: „Märchen, Spiele, Lieder und Malen im Religionsunterricht der Primarstufe“  
Leitung: Studienleiter Pfarrer K.-H. Volp, 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. Kückler, RPZ Schönberg

### **Juni 1986**

2. — 4. **Tagung für ehemalige Teilnehmer des 4. Fernstudienlehrgangs, Kurs Süd**  
Leitung: Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
26. — 1.7. **Ferienkurs — Fortbildungslehrgang — schulartübergreifend**  
Thema: „Der eine Gott und die vielen Götter: Vom Mut des Glaubens“  
Leitung: Dir. G. Wiesner, RPZ Schönberg

### **August 1986**

22. — 23. **Religionspädagogische Werkstatt**  
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg

### **September 1986**

3. — 5. **Fortbildungstagung für Religionslehrer in Förder- und Sekundarstufe I**  
Thema: „Themen aus den überarbeiteten Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I“  
Leitung: Studienleiter Pfarrer K.-H. Volp, RPA Offenbach
15. — 17. **Fortbildungstagung — schulartübergreifend**  
Thema: „Einführung in das Biblildrama“  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg  
Pfarrer W. Bohrls, Mörfelden

## noch September 1986

15. — 18. **Fortbildungstagung für Religionslehrer und Pfarrer in der Primarstufe**  
Thema: Werkstatt: „Erzählen biblischer Geschichten“  
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg  
Studienleiter Pfarrer K.-H. Volp, RPA Offenbach
22. — 24. **12. Konsultationstagung für Fachleiter RU an Gesamtschulen**  
Leitung: Dozent W. Gerhardt, RPZ Schönberg
25. — 27. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Schulen für Lernbehinderte**  
Thema: „Schüler und Eltern — Das vierte Gebot im Religionsunterricht der Schule für Lernbehinderte“  
Leitung: Dozent H.-G. Loos, RPZ Schönberg
26. — 27. **Theologischer Samstag**  
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg
29. 9. — **Fortbildungstagung für Pfarrer und Mitarbeiter im KU**  
1. 10. Thema: „Das fotografische Bild als Medium im KU“  
Leitung: Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg  
Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg

---

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.

## Beratungstage Religionsunterricht — 1986

**4. bis 6. August**

**im Religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wie in den vergangenen Jahren bieten wir auch zu Beginn des Schuljahres 1986/87 eine religionspädagogische Beratung an.

Vom 4. bis 6. August stehen Ihnen Studienleiter des Religionspädagogischen Amtes und Dozenten des Religionspädagogischen Studienzentrums täglich von 9.00 bis 18.00 Uhr zur Verfügung.

Die Einzeleinladungen mit genaueren zeitlichen und inhaltlichen Informationen werden den Schulen noch vor den Sommerferien zugehen.

Wir würden uns freuen, wenn Sie dieses Angebot wahrnehmen.

**RELIGIONSPÄDAGOGISCHES AMT UND RELIGIONSPÄDAGOGISCHES  
STUDIENZENTRUM**