

Schönberger Hefte

4/87

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nr. der Heftreihe 64 / 17. Jahrgang

ISSN 0170 — 6128

4/1987

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:

Andreas Mertin: Der Griff zur Freiheit — die „andere Eva“ im Blick der Kunst	1
Thomas Holzbeck: „Gott gibt uns Licht und ‚Wärme‘ “ — Ein Unterrichtsprojekt zur ganzheitlichen religiösen Erziehung schwer geistig- und mehrfachbehinderter Schüler, am Beispiel der Schöpfungsgeschichte	22
Fried-Wilhelm Kohl/Martin Braner: Schüler entdecken „die weiße Kreuzigung“ mit einem Lebensbild von Marc Chagall	41

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Martin Braner, Studienleiter, Südanlage 13, 6300 Gießen

Thomas Holzbeck, Lehrer, Eichendorffstraße 8, 6227 Oestrich-Winkel

Fried-Wilhelm Kohl, Am Opferstrand 29, 3579 Seigertshausen

Andreas Mertin, Institut für Kirchenbau und christliche Kunst, Rosenstraße 7, 3550 Marburg

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

Der Griff zur Freiheit

Die „andere Eva“ im Blick der Kunst

Andreas Mertin

„Kalt ist's im Skriptorium, der Daumen schmerzt mich. Ich gehe und hinterlasse dies Schreiben, ich weiß nicht für wen, ich weiß auch nicht mehr, worüber: Stat rosa pristina nomine, nomine nuda teneamus.“ (Die Rose von einst steht nur noch als Name, uns bleiben nur nackte Namen.) Die Sätze, mit denen Umberto Eco seinen Bestseller „Der Name der Rose“ beendet, könnten ebensogut in einem Traktat über die biblische Eva stehen, teilt sie doch mit der Rose (die in der deutschen Ausgabe des Romans mit dem namenlosen Mädchen identifiziert wird) ihr Schicksal, nur noch als Chiffre, als mythische Erinnerung präsent zu sein. Auch wenn Eva selbst im Roman nur am Rande thematisiert wird, so ist doch an vielen Stellen ihre Wirkungsgeschichte zu spüren. In der reflektierten Denkart William von Baskervilles klingt vermittelt an, was bei anderen kirchlichen Theologen noch ungebrochen zur Geltung kommt: die mit der Paradieserzählung angeblich begründete Minderwertigkeit der Frau.

„Vom Weib als Stachel und Keim der Versuchung spricht ja bereits die Heilige Schrift zur Genüge. Der Prediger Salomon sagt vom Weibe, ihr Reden sei wie brennendes Feuer, und in den Sprüchen heißt es, sie bemächtigte sich der edlen Seele des Mannes, sie habe schon viele zu Fall gebracht, und selbst die Stärksten seien von ihr vernichtet worden. Auch predigt der Ekklesiast: Ich fand, daß bitterer sei denn der Tod das Weib, das wie die Schlinge des Jägers ist, dessen Herz ein Netz und dessen Hände Stricke sind. Andere nannten sie gar ein Vehikel des Satans. Dies klärend vorausgeschickt, kann ich mir freilich nicht vorstellen, daß Gott ein so ruchloses Wesen in seine Schöpfung eingeführt haben sollte, ohne ihm nicht auch ein paar Tugenden mitzugeben.“ (Der Name der Rose, S. 325)

Drastischer spricht ein anderer im Ro-

man. Als der große Spirituale Ubertin bemerkt, daß der Novize Adson das namenlose Mädchen mit großer innerer Anteilnahme betrachtet, will er ihn auf ernüchternde Art vor den Verlockungen der weiblichen Schönheit warnen. Dazu bedient er sich der Worte des Odo von Cluny (um 879–942).

„Sieh dich vor, mein Sohn . . . Die Schönheit des Leibes ist auf die Haut beschränkt. Wenn die Männer sehen könnten, was unter der Haut ist, wie einst bei der Luchs in Böötien, sie würden erschauern beim Anblick der Frau. All diese Anmut besteht nur aus Schleim und Blut und Körpersäften und Gallert. Wenn du bedenkst, was in den Nasenlöchern, im Hals und im Bauche steckt, so findest du nichts als ekligen Auswurf. Und wenn es dich eckelt mit den Fingerspitzen den Schleim oder Kot zu berühren, wie kannst du dann jemals begehren, die Hülle um all diesen Kot zu umarmen?“ (Der Name der Rose, S. 423 f.)

Beide Texte sind auf ihre Art Reflexe eines anderen Textes und Stationen seiner Wirkungsgeschichte des biblischen Mythos von der Erschaffung der Frau aus der Rippe des Mannes und vom Sündenfall. Dieser Mythos hat seine sublime Wirkungsmächtigkeit (bis in die Werbung) noch nicht verloren, allenfalls seine legitimatorische Kraft eingebüßt. Es ist ein „nachlebender Mythos inmitten einer nur zum Schein entmythologisierten Menschheit“ (Th. W. Adorno).

Welche Assoziationen verbinden wir heute mit dem Namen Eva, welche Bilder werden lebendig, welche Charaktere, Situationen und Handlungen werden beschworen? Da ist zunächst einmal „Eva und der Apfel“, jenes Bild der Urmutter, die den Reizen der geschauten Frucht nicht widerstehen kann, sie pflückt und auch noch dadurch, daß sie die Frucht weiterreicht, die Sünde verbreitete: Die Frau hat die Sünde in die Welt gebracht. Eine weitere Assoziation: „Eva und die

Schlange", welche in Eva ein leicht verführbares Opfer findet, ein Opfer, das auf seiner Suche nach dem Besonderen, dem Sensationellen, dem Abwechslungsreichen allzuleicht den Versprechungen der Schlange erliegt. Die Frau ist verführbar. Die nächste Assoziation: „Eva und Adam“ und sofort stellt sich jenes Bild der verführerischen Eva ein, die dem widerstrebenden Adam, der 'natürlich' viel moralischer und tugendhafter ist als sie, die Frucht unter Einsatz aller Lockmittel aufdrängen will, den Mann umgarnt und damit auch Erfolg hat: Die Frau verführt den Mann. Und als letzte aus der Kette kaum zählbarer Assoziationen: „Eva als Urmutter“. Hier klingt ein nachparadiesisches Motiv an. Die Bezeichnung Eva = 'Mutter aller Lebenden' bekommt die Frau erst nach dem Sündenfall: Die Frau ist wesentlich Mutter.

Alle diese Assoziationen haben ihre historischen Vorbilder, vor allem in der Theologie der Kirchenväter. Den Beginn macht Justin (gest. 167). In dem „Dialog mit dem Juden Tryphon“ stellt er erstmals die Antithese von der ungehorsamen Eva und der gehorsamen Maria auf. Ausgebaut wird sie kurz darauf von Irenäus (geb. um 140/150). In seinem Hauptwerk „Adversus haeresis“ schreibt er, daß der Ungehorsam der Jungfrau Eva durch den Gehorsam der Jungfrau Maria wiedergutmacht würde. Tertullian (ca. 150—223/5) hat mehrere Schriften der 'Frauenfrage' gewidmet. Er hielt das Gelingen der Verführung Evas für einen Hinweis auf die fleischliche und geistige Schwäche der Frau, ihren übermäßigen Hang zur Sinnlichkeit und damit auch ihren Wankelmut. In seiner Schrift „De cultu feminarum“, in der Schriften zur Kritik des Kleiderluxus und zu den Verirrungen der Kosmetik zusammengefaßt sind, schreibt Tertullian an die Frauen: *„Weißt du nicht, daß du eine Eva bist? Du bist es, die dem Teufel Einlaß verschafft hat, du hast zuerst das göttliche Gesetz im Stich gelassen, du bist es auch, die ihn überredete, dem der Teufel nicht zu nahen vermochte, so leicht hast du den Mann, das Ebenbild Gottes, zu Boden geworfen. Wegen deiner Schuld, das heißt um des Todes willen, mußte auch der Sohn Gottes sterben“*.

Zeno, etwa 362—371 Bischof von Verona, fügt dem bekannten Eva-Maria-Gegensatz einen weiteren hinzu: Eva und Christus. Wie Eva das Holz berührte, wodurch allen Menschen die Sünde und damit der Tod gebracht wurde, so gewann die Menschheit durch Christus, der sich ans Holz schlagen ließ, das Heil, also das Leben zurück. Die Frau brachte das Unheil, der Mann das Heil in die Welt. Augustinus (354—430) leitet aus der Art, wie die Frau erschaffen wurde, ihre Funktion für den Mann und ihre Rolle in der Gesellschaft ab. Sie sollte dem Mann bei der Fortpflanzung des Menschengeschlechts helfen. Ihre naturgegebene Rolle sei es, Kinder zu gebären und ihrem Mann zu dienen.

„Weshalb sonst wäre nach einem artgleichen weiblichen Gehilfen für den Mann gesucht worden, wenn nicht, damit die Natur des Weibes wie fruchtbares Erdreich dem Mann bei der Aussaat des Menschengeschlechts zu Hilfe stand?“

Wenn hier nach der anderen Eva gefragt werden soll, so setzt dies voraus, daß es auch alternative Assoziationen zur Eva gibt. Es unterstellt, daß entweder jenes Bild der Eva sich im Laufe der Jahrhunderte gewandelt hat, eine andere mythologische oder reale Bezugsfigur aufgetaucht ist und die Eva abgelöst hat, oder daß die Eva der Gegenwart jene Negativrolle zur biblischen Eva darstellt, die in der Bestreitung der in der Bibel der Eva zugeschriebenen Eigenschaften zu sich selbst kommt und damit zur anderen Eva wird. Es könnte aber auch sein, daß jenes biblische Bild der Eva ein trügerisches ist, daß unter der Oberfläche des biblischen Textes selbst eine andere Eva zu entdecken ist, eine Eva, deren Bild unseren gewöhnlichen, althergebrachten Etikettierungen zuwiderläuft.

Dabei soll in diesem Fall der Untersuchung keine exegetische, sozialgeschichtliche oder feministische Fragestellung zugrunde liegen (vgl. dazu die Arbeit von Elga Sorge in forum religion 3/81), vielmehr erfolgt die Frage nach der anderen Eva im Medium Bild, genauer der bildenden Künste. Dies mag den verwundern, der das Thema als für eine ästhetische Aufbereitung zu ernsthaft einschätzt. Ist es allerdings „Aufgabe der

Kunst, Chaos in die Ordnung zu bringen", so mag die Beschäftigung mit Werken der Kunst dazu geeignet sein, Fronten aufzubrechen und zum Gespräch einzuladen.

Die Möglichkeit zur Auseinandersetzung bietet eine Ausstellung, die das Marburger Institut für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart unter dem Titel „Die andere Eva. Wandlungen eines biblischen Frauenbildes" 1985/86 veranstaltete und die in verschiedenen Städten der BRD und Österreich zu sehen war. Die Ausstellung griff dabei nicht auf bereits vorhandene Werke zurück (wie etwa die große Hamburger Ausstellung „Eva und die Zukunft. Das Bild der Frau seit der Französischen Revolution"), sondern präsentiert aktuelle Werke der Gegenwartskunst. Die Befragung der Künstler zu einem aktuellen Thema ging dabei von der Voraussetzung aus, daß gerade die Gegenwartskunst ihren Beitrag zu leisten vermag.

„Was in der Genesis-Erzählung gesagt wird ist in der Sprache des Mythos gesagt, das heißt: primär bildhaft. Aus diesem Grund mag es nicht verkehrt sein, sich um eines tieferen Verständnis willen mit jenen zusammenzutun, die in Bildern fühlen und denken, eben mit den Malern und Bildhauern. Bei den Künstlern sollte man in besonderem Maße die Erwartung hegen, daß sie in der Lage wären, den Mythos von einst an seiner gegenwärtigen Relevanz zu überprüfen. Die Methode, mit der der Künstler und die Künstlerin die Wahrheit der Schöpfungsgeschichte überprüfen, ist einzig von ihrer existentiellen Verwobenheit bestimmt und damit durch und durch subjektiv.“ (Horst Schwebel)

In der Ausstellung, an der 35 Künstler und 13 Künstlerinnen mit 60 Arbeiten beteiligt waren, kamen die verschiedenartigsten Varianten der (anderen) Eva zur Darstellung. Da gab es unter anderem die Ablösung der mythologischen Figur Eva durch andere mythologische Figuren, da war die Frau der Gegenwart, die das Bild der biblischen Eva allenfalls als (postmodernes) ironisches Zitat einer überwundenen Vergangenheit mit sich trägt, so wie man ein Kleid aus

Großmutterns Zeiten trägt; und da war schließlich jene neu entdeckte, freigesetzte biblische 'andere Eva', deren Züge erst auf den zweiten und diesmal nicht allein männlichen Blick Konturen bekommen.

Was entdecken Künstler auf der Suche nach der anderen Eva? Welchen Assoziationen folgen sie, welche Schwerpunkte setzen sie, welche spezifischen Züge entdecken sie an der biblischen Eva neu? In der Kunstgeschichte stehen Adam- und Eva-Darstellungen für Freiheit und Unterdrückung zugleich. Für Freiheit, weil die Darstellung des Sündenfalls, des ersten Menschenpaares den Künstlern die Möglichkeit bot, im Rahmen der Kirche und mit ihrer Erlaubnis Aktstudien zu betreiben und damit einen Freiraum für die Künste zu erstreiten.

„Tatsächlich aber läßt sich die Kunstgeschichte nicht als direkte Widerspiegelung des gesellschaftlich sanktionierten Herrschaftsverhältnisses von Mann und Frau bestimmen, vielmehr haben die verschiedenen Kunstwerke die religiöse Ideologie teils zustimmend, teils ablehnend gestaltet.“ (Gorsen Kuder)

So gewinnt in der Geschichte der Adam- und Eva-Ikonographie das „minderwertige Werkzeug" der Verführung bald eine dominierende Position gegenüber Adam. Dieser Prozeß steht aber andererseits auch für die Unterdrückung der Frau in der Kunstgeschichte, hat doch die Kunst im Zuge ihrer Autonomisierung das Bildthema „Eva" vorzüglich dazu genutzt, die Frau dem (männlichen) Betrachter zu präsentieren.

„Man malte eine nackte Frau, weil man es genoß, sie anzuschauen; man gab ihr einen Spiegel in die Hand und nannte das Bild 'Eitelkeit'. So verdammte man moralisch die Frau, deren Nacktheit man zum eigenen Vergnügen dargestellt hatte. Die wirkliche Funktion des Spiegels war eine andere; er sollte der Frau dabei Vorschub leisten, daß sie sich selbst — vor allem anderen — als Anblick behandelte.“ (John Berger)

Bis in das 13. Jahrhundert ist, jedenfalls in der Kunstgeschichte der Sündenfall nicht geschlechtsspezifisch dargestellt worden. Die Adam- und Eva-Darstellungen seit den Katakomben sind wie von

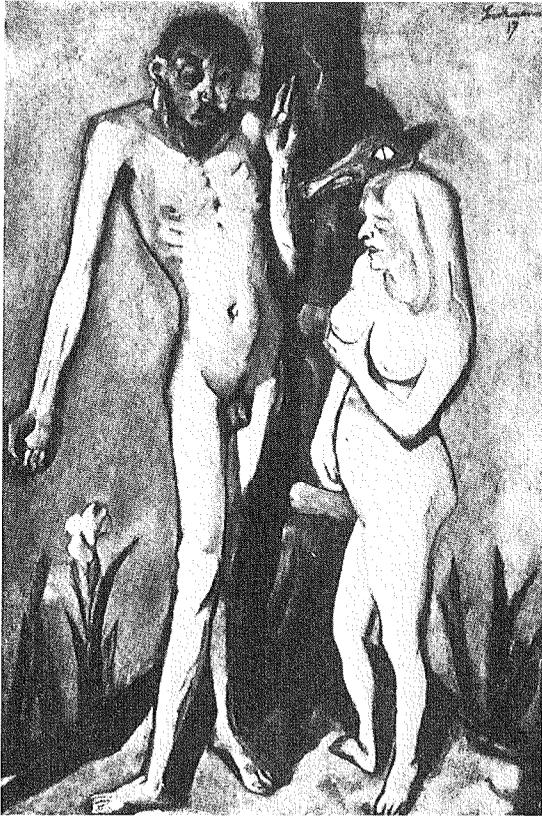


Abb. 1

einem geschlechtlich indifferenten Modell abgenommen. Eva ist nicht selten mit längeren Haaren dargestellt worden als Adam, ihr Körperbau ist im wesentlichen derselbe. Erst in der romanischen Skulptur Burgunds wird das geschlechtsneutrale Eva- und Adam-Bild aufgegeben. Damit tritt zugleich Evas Leib in den Vordergrund, während sich der Adams hinter Bäumen, Armen und Händen verbirgt (ein Beispiel dafür ist die Adam- und Eva-Darstellung im Meßbuch des *Berthold Furtmeyr*, Dia 2, S. 10). Die später beginnende Naturbeobachtung am Modell erlaubte, den Geschlechtsunterschied weiter zu differenzieren und die Eigenexistenz des weiblichen Menschen gegenüber dem männlichen zu erkennen. Das Geschlechtsverhältnis wurde zunehmend entmystifiziert und aus seiner repressiv beerbten religiösen Funktion entlassen.

Während in der mittelalterlichen Tradition die Erzählung vom Sündenfall häufig illustriert, d.h. Szene auf Szene gemalt wurde, verschwand in der Renaissance die erzählende Bildfolge. An ihre Stelle tritt die Zur-Schau-Stellung der Frau. Eva ist nicht nackt, wie sie ist. Sie ist nackt, weil der Betrachter sie sieht. Die Emanzipation der Künste vom religiösen Diktat wird an einer bestimmten Stelle unterbrochen und geht mit ihm konform. Eva avancierte in der Kunst zum vornehmen erotischen Anschauungsobjekt der männlichen Wunschphantasie, wie etwa auf *Max Beckmanns* Adam und Eva-Darstellung aus dem Jahre 1917 (Abb. 1). Adam und Eva können in der Kunst der neuesten Geschichte nicht mehr zusammenkommen, der Mann tritt aus dem Bild heraus und wird voyeuristischer Betrachter.

In der Kunst der Gegenwart schlägt diese Tendenz ironisch in ihr Gegenteil um. Das wird z.B. deutlich an der Plastik Adam und Eva von *Niki Saint Phalle* aus dem Jahre 1976 (Dia 4, S. 12). Niki Saint Phalle, bekannt geworden durch ihre 'powervollen' Nana-Figuren 'paart' eine Nana mit einem eher unscheinbaren Mann. Dabei greift sie zurück auf einen Mythos der Ur-Androgynität der Menschheit, wie er sich etwa in Platons Gastmahl, aber auch in rabbinischen Interpretationen der Urgeschichte findet. Hatte jedoch der platonische Mythos wie auch die rabbinische Diskussion der Urgeschichte ganz unter dem Vorzeichen des Patriarchats und seinen Phantasien gestanden, so kehrt Niki Saint Phalle bei ihrer Plastik dieses Vorzeichen ironisch um. Hier ist es die Frau, die mittels der Schlange aktivierende Impulse auf den Mann ausübt.

Die Künstlerinnen und Künstler der Ausstellung „Die andere Eva“ haben sich im wesentlichen von kunsthistorischen Vorbildern gelöst. Mehrere Werke „spielen“ mit der biblischen Erzählung, verändern sie oder spinnen den Erzählstrang fort, wie etwa *Claus Peter Wittig*, der Evas Sündenfall dadurch verhindert, daß die Schlange selbst sich alle Früchte einverleibt (Abb. 2). *Horst Antes* dagegen, in der Tradition der philosophischen Aufklärung stehend, verdeutlicht Evas Schritt als einen von der gesi-

cherten Unmündigkeit in die ungesicherte Freiheit (Dia 9, S. 17). Andere Künstler verweigern die Antwort auf die Frage nach der anderen Eva. Ihre Kunstwerke bleiben Chiffren, Masken oder Symbole, die der Betrachter mit seinem Bild der anderen Eva füllen muß. Deutlich wird das etwa an der Arbeit von *Friedmann Hahn* (Abb. 3), die auf den ersten Blick zwei Schauspielerinnen zeigt, Marlene Dietrich und Anna May Wong, welche jedoch der zweite Blick als Masken entlarvt, die nicht oder nur wenig von den dahinter verborgenen Menschen verraten. Das Bild schreit geradezu nach dem Menschlichen hinter den Charaktermasken. Eine andere Gruppe stellt die „Arbeit am Mythos“ in den Vordergrund. Zu dieser Gruppe gehört auch das Werk *Niki Saint Phalles*, die auf der Ausstellung nicht vertreten war. Ein weiteres Motiv der anderen Eva bearbeiten jene Werke, die die Verletzlichkeit der Frau aufgreifen. Es ist sicher nicht zufällig, daß in dieser Gruppe besonders viele Künstlerinnen vertreten waren. Gerade auf dem Weg zur Emanzipation ist die Frau in einer exponierten verletzlichen Situation. Auf der anderen Seite gilt es, etwas von dieser Verletzlichkeit, die ja auch für eine spezifische Form der Sensibilität steht, zu erhalten. *Linda Christianell* erzählt in ihrer Fotosequenz eine Geschichte einer inneren Verletzung, einer Verletzung, die der Christi vergleichbar ist (Dia 8, S. 16). *Lisa Höver* zeigt die Frau als exponiertes ‚Opfer‘ eines Messerwerfers im Zirkus, Symbol passiven Ausgeliefertseins der Frau in der Gesellschaft (Dia 7, S. 15). Auf eine andere Art verletzlich zeigt sich *Annegret Soltau* selbst auf ihrer Fotosequenz „schwanger“ (Abb. 4). Verletzbar ist sie nicht nur dadurch, daß sie dem Betrachter ausgeliefert ist, verletzt sind auch die Fotos selbst. In der Verbindung von Verletzung und Geburt wird das Thema aber auch auf letztere hin durchbrochen und aufgehoben.

Zwei Tendenzen der Bearbeitung sind noch zu erwähnen. Zum einen die, vor allem von Künstlern, dargestellte Kritik an der Rollenfixierung der Frau. So zeigt *Johann Grützke* Eva als die ‚dumme Kuh der Religion‘ (Dia 10, S. 18), *Klaus Vogelsang* Eva als Soldatenbraut,

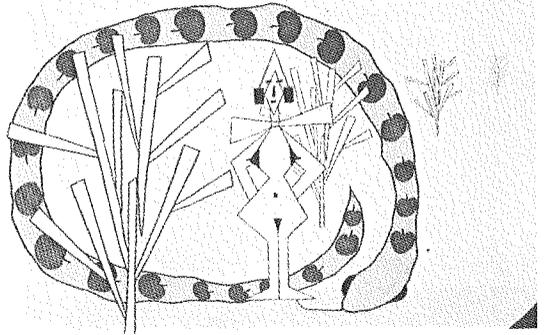


Abb. 2



Abb. 3

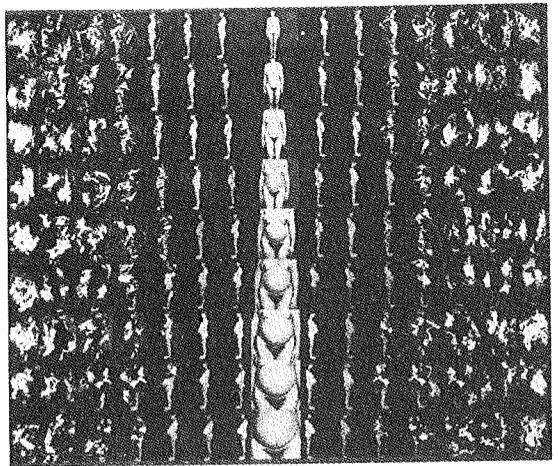


Abb.4



Abb. 5

Sündenträger, Männerglück (Dia 11, S. 20) und *Klaus Staeck* schlägt einen Bogen vom Beginn des 16. Jahrhunderts gegenwart ins Zeitalter des Computers (Dia 12, S. 21). Evas traditionelle Rolle wird auch nicht durch Computer verändert. Auf dem Bildschirm des Homecomputers steht zu lesen: Komme gleich wieder, Eva.

Am Ende der Betrachtung stehen jene Werke, die etwas von der 'anderen' Eva ahnen lassen, von ihrem neu gewonnenen oder auch wiederentdeckten Selbstverständnis. Zu nennen wäre *Elvira Bach*, die eine selbstbewußte, für sich selbst stehende farbenfrohe Eva präsentiert, die die Schlange fest im Griff hat, bzw. als ironisches Zitat um die Schulter trägt (Dia 5, S. 13). Bei *Barbara Heinisch* ist etwas von dieser Veränderung bis in den Malprozeß hinein zu spüren. Aus der Unzufriedenheit mit dem üblichen Kunstbetrieb, in dem das Modell zum

Objekt degradiert und verobjektiviert wird, entwickelt sie ihre Performances, in denen sie mit dem Modell in eine mehr oder minder spontane Kommunikation tritt (Abb. 5). Es ist ein Malprozeß, bei dem das Modell sich einbringt, Ausdruck und Augen-Blick mitbestimmt. Am Ende der Performance tritt dann das Modell durch einen Riß in der Leinwand aus dem Bild heraus (Dia 6, S. 14).

Es ist ganz deutlich das Einbringen des anderen im eigenen Bild. Ich empfinde dies als einen gesteigerten Augenblick. Ich meine den Moment, wo der Körper sich mit der Malerei verknüpft und auch, wo der Körper sich vom Bild befreit und dann eben das Bild zurückbleibt. (Barbara Heinisch)

Zu sehen war in der Ausstellung und auf den Werken der Künstlerinnen und Künstler nicht die andere Eva, ein Bild von ihr gibt es (noch) nicht. Zu sehen waren die kreativen Möglichkeiten, die im spielerisch-ernsten Umgang mit dem biblischen Mythos stecken, erkennbar war, daß allenfalls Momentaufnahmen gemacht werden konnten, die Einblicke gewähren, aber nicht zu Masken erstarren. Wie unterschiedlich die Künstler und Künstlerinnen das Thema auch angehen, sie schufen eine interessante und aufschlußreiche Verbindung von Erfahrenem, Gewußtem, Geglautem, Befürchtetem und Erhofftem. Biblisches und Gesellschaftskritisches waren im Angesicht der biblischen Eva und auf der Suche nach der anderen Eva eine produktive Symbiose eingegangen.

So gewinnt durch die Werke der bildenden Kunst ein Bild der anderen Eva an Plausibilität, in dem die erste Frau im Paradies in ihrem Entscheidungsprozeß zwischen einem Leben in gesicherter Unmündigkeit oder einem in ungesicherter, aber selbstgewählter Mündigkeit sich für letzteres entscheidet, weil sie allein hierin die Bestimmung des Menschen erblicken kann. Eva bringt die Freiheit in die Welt. Und sie trifft diese Entscheidung nicht in einsamer Abgeschiedenheit — eher eine Domäne männlicher Entschlußkraft —, sondern im Dialog und Diskurs mit der Schlange, jener „Raupe der Göttin Vernunft“ (Ernst

Bloch), unter Abwägung des Für und Wider. In einem ausführlichen Gespräch mit der Schlange erörtert sie, ob das Wissen darum, was gut und böse ist, nicht die eigentliche Menschwerdung darstellt. Eva ist diskursorientiert. Mit Evas Schritt „wurde aus einem unschuldigen Geschöpf ein schuldiges, aus einem vollkommenen Zögling der Natur ein unvollkommenes moralisches Wesen, aus einem glücklichen Instrument ein unglücklicher Künstler“ (Friedrich Schiller). Aber der Mensch wurde auch frei zu beurteilen, was für ihn nützlich und schädlich ist. Und Eva behält die gewonnenen Privilegien nicht für sich, sondern teilt sie ihrem Partner mit, teilt sie mit ihm. Eva ist partnerschaftlich. Summiert man die Gründe, aus denen Eva zur verbotenen Frucht griff — die Früchte vom Baum der Erkenntnis sind schön, schmecken gut und machen klug —, so könnte die andere Eva der Gegenwart anknüpfen an ihre paradiesische Vorfahrin, einer kulinarisch und ästhetisch gebildeten Intellektuellen, einer Repräsentantin gelungener Aufhebung der Trennung von Kopf und Bauch.

Werke der modernen Kunst haben nicht die Aufgabe, Ideen, Vorstellungen oder auch Programme des Religionsunterrichtes zu illustrieren. Ebensovienig sollten Kunstwerke dazu funktionalisiert werden, Gedanken zu verdeutlichen, die anderswo und auf andere Art gewonnen wurden. Bei Werken der modernen Kunst kommt es zunächst darauf an, sehen zu lernen, Form und Material zu beobachten, sich inspirieren oder auch in Frage stellen zu lassen. Dazu gehört auch die Erkenntnis, daß Werke der modernen Kunst letztendlich nicht vereinnahmt werden können, weder für noch gegen eine Sache, weil sie grundsätzlich mehrdeutig sind. Andererseits ermöglicht die Mehrdeutigkeit, daß Kunstwerke unter veränderten Fragestellungen neue Erkenntnisse provozieren können. Sie ermöglicht weiterhin, daß jeder Betrachter für sich Deutungen entdeckt und mit seinem Nachbarn darüber ins Gespräch zu kommen trachtet. Unter dieser Voraussetzung lohnt es sich, sich mit historischen und aktuellen Kunstwerken auseinanderzusetzen.

Einsetzbar sind die im folgenden verwendeten Bilder und Materialien im Unterricht dort, wo über die biblische Urgeschichte, die Begründung gesellschaftlicher Normen aus der Bibel, unser Verhältnis zu Mythen oder das gesellschaftliche Verhältnis von Mann und Frau gesprochen wird. Die Bearbeitung der angebotenen Bilder und Texte wird zeigen, daß Texte (wie etwa die der Kirchenväter) eindeutiger und auch repressiver sind als die Werke der Kunst. Bei letzteren hängt es im wesentlichen von der Deutung ab, welche Bedeutung sie für die jeweilige Fragestellung erhalten. Der Betrachter muß sich nicht notwendig der historischen Intention der Kunstwerke anschließen, er kann über den Umweg aktueller Fragestellungen verborgene Sinnpotentiale der Werke reaktualisieren.

Dabei geben uns die historischen Werke (Lichtenthal, Furtmeyr, Beckmann, Dias 1—3, S. 9—11) einerseits Auskunft über die zeitgenössischen theologischen und gesellschaftlichen Vorstellungen vom Sündenfall und den daraus gezogenen Konsequenzen für die Frau. Andererseits lassen sie uns aber auch den Graben spüren, der uns von dieser Art direkter normativer Beerbung einzelner Bibelstellen trennt. So gilt es unter neuen Fragestellungen Sinnschichten historischer Texte und Werke freizulegen, die bisher verborgen geblieben waren. So wird sowohl im Werk Lichtenthals als auch Furtmeyrs etwas von der bewußten Aktivität Evas deutlich, die im Kontrast zur behaupteten Inferiorität der Frau steht.

Die Werke der modernen Kunst, soweit sie von Männern erarbeitet wurden (Antes, Grützke, Vogelsang, Staeck, Dias 9—12, S. 17ff), arbeiten mit einer Bild-Dialektik von Beschreibung und Kritik. Inhaltlich zeigen sie Ausschnitte gesellschaftlicher Wirklichkeit; von der Tradition trennt sie ihr kritischer Ansatz. Nicht zur Verlängerung, sondern zur Veränderung der bestehenden Zustände sind sie gemalt. Dabei käme es darauf an, die beschriebenen Zustände (Grützke: Die Situation der Frau in der Kirche; Staeck: Die unveränderte Stellung der Frau in der Familie; Vogelsang: Die Gefahr der Fixierung weiblicher Emanzi-

pation an männlichen Stereotypen usw.) aufzunehmen und die kritische Intention der Werke herauszuarbeiten.

Die Werke der modernen Kunst, die sich aus der Sicht von Frauen mit dem Thema beschäftigen (Saint Phalle, Bach, Heinsch, Höver, Christanell, Dias 4—8, S. 12ff), wären danach zu befragen, inwieweit sich in ihnen ein verändertes Selbstbewußtsein zeigt, was sie über die veränderte bzw. in Veränderung begriffene Situation der Frau aussagen und welche Möglichkeiten eines neuen nicht mehr affirmativen, sondern nun kritischen Umgangs mit der biblischen Urgeschichte sie aufzeigen.

Literaturhinweise

- Das Marburger „Institut für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart“ arbeitet zur Zeit an einer Studie über „Eva- und Adam-Darstellungen“ in der Kunstgeschichte und wertet in diesem Zusammenhang über 700 Darstellungen dieses Typus aus. Sie werden nach Abschluß der Untersuchung veröffentlicht.
- Die andere Eva. Wandlungen eines biblischen Frauenbildes. Menden: Trapez, 1985, 137 S. Der Katalog der Ausstellung „Die andere Eva“ ist von den Veranstalter mit themenbegleitenden Aufsätzen versehen worden. Hinzuweisen ist auf den Aufsatz von Iris Geyer „Die Sache mit Eva“ (S. 16—23), die sich mit der Rezeption des Sündenfalls durch die Kirchenväter beschäftigt. Der Aufsatz bietet viel Material für die Auseinandersetzung mit der kirchlichen Beerbung der Sündenfallgeschichte. Zum Versuch, die Rezeptionsgeschichte der Paradieserzählung positiv zu unterlaufen vgl. Verf. „Asche im Herzen — Feuchtes Gehirn? Eine kleine Apologie der biblischen Eva“ im Katalog (S. 24—28).
- Forum religion, Heft 3/81. Helga Sorge, „... er aber soll nicht dein Herr sein!“ Eine feministische Lektüre des Sündenfalls. Mit zahlreichen Texten und Hinweisen zur Erschließung und kritischen Infragestellung des Mythos vom Sündenfall.
- Jürgen Ebach, „Liebe und Paradies. Die Logik einer Erzählung und die Logik der Grammatik“: in ders. Ursprung und Ziel. Erinnerter Zukunft und erhoffte Vergangenheit. Biblische Exegesen — Reflexionen — Geschichten. Neukirchener Verlag 1986. S. 111—125.
- kunst und kirche, Heft 3/84. Themenheft: Das Bild der Frau im Wandel. Darin ein Interview mit Barbara Heinsch und mehrere Aufsätze zur Frau in der Kunst der klassischen Moderne und der Gegenwart. Bibliographie.
- Eva und die Zukunft. Das Bild der Frau seit der Französischen Revolution. Hg. Werner Hofmann. München, Prestel, 1986, 463 S. Die mit viel Aufwand erstellte Ausstellung präsentiert einen Querschnitt von Frauendarstellungen durch die Geschichte seit 1789. Wenn auch die Systematik etwas verwirrend ist und ein Ausblick auf die Zukunft auch nicht erkennbar wird, so ist der Katalog wegen seiner Materialfülle wertvoll.
- John Berger u.a. Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek: Rowohlt, 1974, 157 S. Im 2., 3. und 7. Kapitel seines Buches beschäftigt Berger sich mit der Darstellung der Frau von der Kunstgeschichte bis in die Werbung der Gegenwart. Er erörtert dabei die Präsentation des weiblichen Körpers, die Differenz von Nacktheit und Akt, akzentuiert den Mann als Betrachter des (Akt-) Bildes und forscht der Kontinuität sexistischer Frauendarstellungen von den Ölgemälden bis in Werbung nach.
- Gisliind Nabakowski, Helke Sander, Peter Gorsen. Frauen in der Kunst. 2 Bände. Frankfurt: Suhrkamp, 1980, 297 u. 292 S. Der zweite Band dieser Zusammenstellung beschäftigt sich mit Frauen und Frauenbildern in der Kunstgeschichte. Dabei erörtern die Autoren die Anfänge der (weiblichen) Nacktdarstellungen, die Entwicklung der feministischen Kunst und die Aneignung „männlicher Symbole unter weiblicher Kompetenz“. Abgeschlossen wird der Band mit einem „Rückblick auf ein ruiniertes Menschenpaar: Adam und Eva in der Kunstgeschichte“.
- Frauen — Kunst — Geschichte. Zur Korrektur des herrschenden Blicks. Hg. von Cordula Bischoff, Brigitte Dinger, Irene Ewinkel und Ulla Merle. Gießen: anabas, 1984, 197 S. Darin vor allem der Aufsatz von Hanna Nagel „Wie unvernünftig ist Evas Bedürfnis nach sinnlicher Erkenntnis? Wie unvernünftig sind Baldungs Frauen?“. S. 79—97, der sich mit der Entwicklung der Eva und Adam Darstellungen Hans Baldung Griens beschäftigt.

Die nachfolgend besprochene Diareihe ist zum Preis von DM 12,— erhältlich bei:

Pädagogisch-Theologisches Institut
Heinrich-Wimmer-Straße 4
3500 Kassel

Die Diareihe

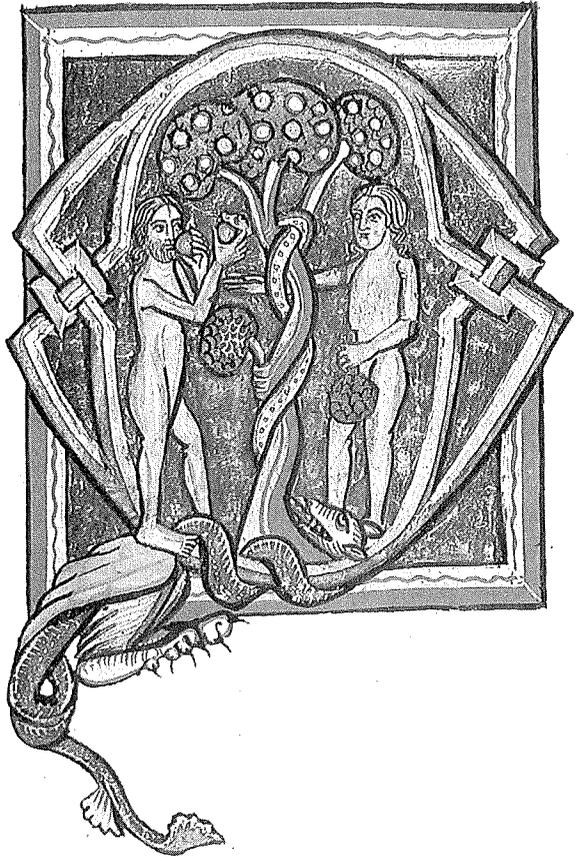
Bildbeschreibung

In einer symmetrischen Gegenüberstellung Eva und Adam. Adam, erkennbar an der Haartracht und dem Bart, hält in der linken Hand einen roten Apfel, den er zum Mund führt, während er mit der Rechten zu einem weiteren Apfel greift, den ihm die Schlange anbietet. Adam hat aber von der Frucht noch nicht gegessen, denn seine Nacktheit ist ihm noch nicht bewußt. Die Schlange windet sich um den Baum der Erkenntnis, der als Apfelbaum mit drei Kronen dargestellt ist. Der gepunktete Schlangenkörper und der rote Baumstamm sind spiralgig miteinander verbunden. Der Schlangenkopf endet auf der Seite Adams und bietet diesem eine verbotene Frucht dar. Eva steht rechts vom Baum, ihre Rechte zeigt auf Adam. Die Parallelität ihrer rechten Hand mit dem Schlangenkopf verweist auf die gemeinsame Verantwortung für den Griff zur Freiheit und demonstriert zugleich ihre komplizenhafte Aktivität. Eva hat bereits von dem Baum der Erkenntnis gegessen, sie ist sich offensichtlich ihrer Nacktheit bewußt. Die Schlange endet im Maul eines Drachens, auf dessen Flügel Adam mit seinem rechten Fuß steht. In der christlichen Ikonographie kann der Drache die Erbsünde symbolisieren. Hier könnte die Kombination von Adam und Drachen ein Hinweis auf den ‚neuen Adam‘ nach Römer 5, 14 sein.

Begleitender Text

„Und er (der Satan) erwählte sich im wirklichen Paradiesort, wo außer den beiden Menschen, Mann und Weib, auch die übrigen irdischen Lebewesen, alle zahm und unschädlich, weilten, als sein Sprachrohr, geeignet für sein Vorhaben, die Schlange, ein schlüpfriges Tier, gewandt in krummen Schleichwegen. Diese machte er sich gefügig ... und redete, sie als sein Werkzeug mißbrauchend, Lug und Trug zum Weibe, indem er bei dem mindernen Teil des Menschenpaares den Anfang machte, um stufenweise zum Ganzen zu gelangen, in der Meinung, der Mann werde nicht so leichtgläubig sein und könne eher durch Nachgiebigkeit gegenüber fremden Irrtum als durch ei-

1



HS Lichtenthal
»Baum der Erkenntnis« nach 1235

genen Irrtum betrogen werden ... Denn sicher mit gutem Grund sagt der Apostel: ‚Adam ward nicht verführt, das Weib aber ward verführt‘(1 Tim 2,14); er will damit andeuten, daß Eva die Worte, welche die Schlange an sie richtete, als Wahrheit hinnahm, während Adam mit seiner einzigen Gefährtin eben verbunden bleiben wollte, selbst in der Gemeinschaft der Sünde, freilich deshalb nicht minder schuldbeladen, wenn er wissenschaftlich und mit Überlegung sündigte.’ (Augustinus: Gottesstaat 14, 11–12)

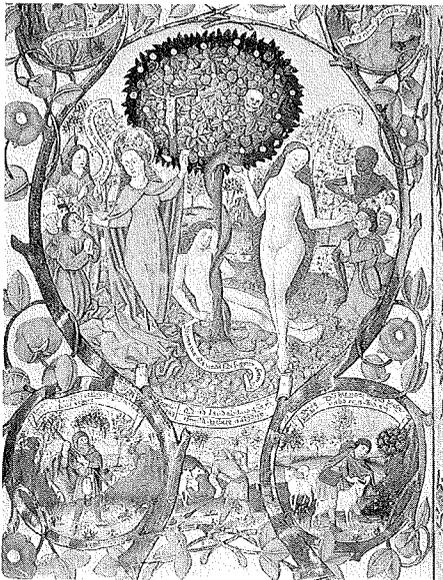
Didaktischer Kommentar

Der ‚Lektüre‘ des Bildes sollte die des Bibeltextes vorausgehen. Danach sollten

die Schüler/innen sich das Bild erarbeiten. Das geschieht am besten durch eine intensive Bildbeschreibung. Was ist zu sehen (Adam, Eva, der Baum, die Schlange, der Drachen, zwei gepflückte Äpfel, 22 weitere Äpfel am Baum)? Wer handelt wie (Adam, Eva und die Schlange)? Was symbolisieren die einzelnen Bildteile (Apfel = das Böse, Drachen = die Erbsünde, Parallele von Schlangenkopf und ausgestreckter Hand = Komplizenschaft)? Welchen Moment der Genesiserzählung illustriert das Bild? Wer ist auf dem Bild der/die Aktiverer? Warum steht Adam auf dem Drachen? Im Kontrast bzw. als Ergänzung könnte

dann der Text von Augustinus gelesen werden. Augustinus setzt die Schwerpunkte etwas anders. Das sollten die Schüler/innen herausarbeiten. Wie argumentiert Augustinus? Wo folgt er dem biblischen Text und wo fügt er eigene Deutungen hinzu? Welche Voraussetzungen macht Augustinus und was ist das Ziel seiner Auslegung? In einem dritten Schritt könnte danach gefragt werden, wo Text und Bild übereinstimmen und worin sie sich unterscheiden. Kann in Lichtenthals Arbeit eine Illustration der Ansichten Augustinus' gesehen werden? Unterläuft er die theologische Deutung des Sündenfalls oder bestätigt er sie?

2 Berthold Furtmeyr
 »Der Baum des Todes und des Lebens«
 Salzburger Missale, vor 1481



Bildbeschreibung

Im dritten Band des Meßbuches des Salzburger Erzbischofs Bernhard von Rohr findet sich innerhalb einer eher idyllischen Gartenlandschaft eine Gegenüberstellung der ‚alten‘ und der ‚neuen‘ Eva: Eva, von der Schlange verführt, pflückt und verbreitet den Tod. Maria dagegen die Erlösung und das Leben. Adam sitzt

zwischen beiden, er sucht sich hinter dem Baum zu verbergen. Der Baum trägt auf der einen Seite, als Baum der Erkenntnis, den Tod, auf der anderen Seite, als Lebensbaum, das Kreuz mit dem eucharistischen Leib Christi. Die Hostien, die Maria spendet, verteilen sich als Früchte des Heils auf die ganze Baumkrone, ebenso wie die todbringenden Früchte der Verführung. Von diesem Baum kommt nur für den Gläubigen das Heil, für den unwürdigen Empfangenden aber das Verderben. Die der Fronleichnamsequenz des Thomas von Aquin entnommenen Inschriften verdeutlichen dies. Rechts steht beim Tod: „Von hier kommt den Bösen der Tod, den Guten das Leben“; links, hinter Maria, hält ein Engel ein Spruchband mit den Worten: „Siehe, dies ist das Brot der Engel, den Pilgern zur Speise bereitet“. Die Medaillons der Sockelzone erinnern an das Hirtenamt des Priesters. Den allegorischen Gestalten der oberen Medaillons sind die Wappen des Auftraggebers beigegeben.

Begleitender Text

„So wandte sich jene böse Zeit, die den Adam getötet hatte, und es kam eine andere gute Zeit, durch die er wieder aufgerichtet werden sollte. Statt jener Schlange begann jetzt Gabriel die Unterredung und statt Eva hörte Maria sie an. Statt des Lügners, der durch den von ihm angestifteten Trug den Tod einführte, stand der Wahrhaftige da, um durch die von

ihm gebrachte Kunde das Leben zu verkündigen. Und für die Mutter, die unter den Bäumen den Schuldbrief unterschrieben hatte, trat die Tochter ein, welche die ganze Schuld ihres Vaters Adam einlöste. Die Schlange und Eva sind in den Engel und Maria umgeändert, und die von Anbeginn an verwickelte Sache ist wieder in Ordnung gebracht. Siehe, wie Eva der Schlange geneigtes Ohr leiht und auf die Stimme des Betrügers horcht, der ihr Lügen zulispelt! Komm, nun und freue dich darüber, wie der Engel Maria Leben in ihr Ohr gießt, sie von der Umwindung der Schlange befreit und ihre Trost verleiht! Gabriel baute das von der Schlange zerstörte Gebäude wieder auf, und Maria errichtete wieder das von Eva im Paradies eingerissene Haus." (Der Syrer Jakob von Batnä: Gedicht über die allerseligste Jungfrau. Jakob von Batnä bzw. Sarug ist 451 in der Diözese Sarug geboren und war lange Chorbischof. 519 wurde er Bischof von Batnai, 521 starb er).

Didaktischer Kommentar

Auf diesem Bild gibt es viel zu sehen, die Schüler/innen sollten sich intensiv damit beschäftigen und eine detailgenaue Bildbeschreibung erarbeiten. Es gibt eine Fülle von (symbolisch aufgeladenen) Einzelheiten, die (etwa mit Hilfe eines Wörterbuchs zur Christlichen Kunst oder eines Symbollexikons) bearbeitet werden können. Die Identifizierung der beiden Hauptfiguren Eva und Maria und die Herausarbeitung der mit dem Bild verbundenen Intention dürften nicht schwer fallen. Der Text zeigt, daß die Gegenüberstellung von ‚alter‘ und ‚neuer‘ (nicht: ‚anderer‘!!) Eva kirchengeschichtlich sehr früh anzusetzen ist. Dabei ist diese Parallelisierung wahrscheinlich in Analogie zur Adam- und Christus-Gegenüberstellung unter der Bezeichnung ‚alter‘ und ‚neuer‘ Adam (Röm 5) entstanden.

Vgl. E. Guldán, Eva und Maria. Eine Antithese als Bildmotiv, Graz/Köln 1966.

3 Max Beckmann
»Adam und Eva«
1936



Bildbeschreibung

Eine athletische, auf einem Hocker sitzende männliche Gestalt, den Kopf erhoben, den Mund geöffnet. Eine mächtige Schlange windet sich so um den Hocker und den Körper des Mannes, daß der Kopf des Reptils auf der rechten Schulter zu liegen kommt. Der Kopf der Schlange und der des Mannes sind parallel angelegt. Zeichen trauriger Einheit oder komplizierter Verbundenheit. In der rechten, angewinkelten Hand, auf der Höhe der Rippen, hält die mächtige Figur eine kleine kauernde weibliche Figur. Sie ist so plaziert, daß sie genau unter dem Kopf des Reptils sitzt. Alle drei bilden eine untrennbare Einheit, aber mit verschiedenen Gewichtungen. Auch ohne den Titel kommt man sofort auf die ikonographische Zuordnung „Adam, Eva und die Schlange“, zu eindeutig ist die Konstellation und die Anspielung auf die Urgeschichte. Eva sitzt auf der offenen Hand des Mannes genau da, wo nach der Erzählung der Genesis Gott Adam eine Rippe entnimmt, um seine Gefährtin daraus zu formen. Weniger eindeutig ist die Intention, die der Künstler mit seinem Werk verbindet

bzw. die in seinem Werk zum Ausdruck kommt. Ist es die kritische Beschreibung jener Beerbung des Sündenfalls, die aus ihm die inferiore Stellung der Frau ableitet oder ist es die affirmative Beschreibung des Verhältnisses von Mann und Frau?

Begleitender Text

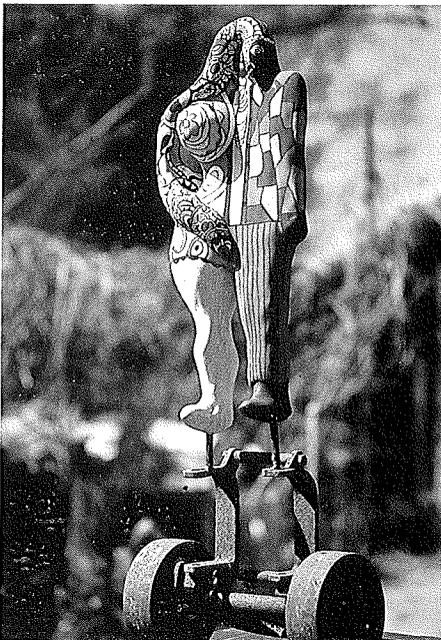
- 8 So will ich nun, daß die Männer beten an allen Orten und aufheben heilige Hände ohne Zorn und Zweifel.
- 9 Desgleichen, daß die Frauen in schicklichem Kleide mit Scham und Zucht sich schmücken, nicht mit Haarflechten und Gold oder Perlen oder köstlichem Gewand.
- 10 sondern, wie's sich ziemt den Frauen, die ihre Gottesfrucht bekunden wollen, mit guten Werken.
- 11 Eine Frau lerne in der Stille mit aller Unterordnung.
- 12 Einer Frau gestatte ich nicht, daß sie lehre, auch nicht, daß sie sich über den Mann erhebe, sondern sie sei stille.
- 13 Denn Adam ist am ersten gemacht, danach Eva.
- 14 Und Adam ward nicht verführt; das Weib ward verführt und ist der Übertretung verfallen.
- 15 Sie aber wird selig werden dadurch, daß sie Kinder zur Welt bringt, wenn

sie bleiben im Glauben und in der Liebe und in der Heiligung samt der Zucht. (1. Tim 2,8—15)

Didaktischer Kommentar

Die Plastik sollte in ihrer ganzen Ambivalenz erarbeitet werden. Zum einen zeigt sie ein nur zu offensichtliches ‚Ergebnis‘ des Sündenfalls: daß durch die patriarchalische Beerbung der Paradieserzählung Mann und Schlange nachträglich zu Komplizen werden, denn erst der durch die Schlange provozierte Griff zur Frucht durch die Frau legitimiert deren Herabsetzung (so argumentiert 1. Tim 2,8—15; s. auch die Texte zu den Dias 1 und 2). Die Schlange wird so zum ‚agent provocateur‘ des Mannes. Zum anderen beschreibt die Plastik ein gesellschaftlich verbreitetes Rollenverständnis, daß nämlich die Frau als Schwächere des Schutzes des Mannes bedürfe. Insofern wird das Kunstwerk, gerade weil es nicht eindeutig ist, je nach den persönlichen Rollenauffassungen der Schüler und SchülerInnen unterschiedliche Reaktionen hervorrufen, die auch (anhand des Kunstwerks) erörtert werden sollten. Dabei kann nicht übersehen werden, daß Beckmann sein Werk eher affirmativ zur gesellschaftlichen Wirklichkeit verstanden hat (vgl. auch Abb. 1).

4 Niki de Saint Phalle
Adam und Eva
1976



Bildbeschreibung

Die Aufhebung des Geschlechterkampfes in der Einheit von Mann und Frau im androgynen Menschen, eine uralte ‚Männerphantasie‘ hat Niki de Saint Phalle auf ihre Weise kommentiert, jede unverkennbar sie selbst in ihrer Eigenart: die Frau hat mehr Volumen, ihre ‚Power‘ äußert sich sowohl in üppigen Körperformen als auch in knalligen Pop-Farben des Kostüms. Die fröhliche Gefühlsbetontheit wird hier in den geschmeidigen Linien und Flächen des Designs der abstrakten, in gedämpften Tönen gehaltenen Stoffmusterung des Männeranzuges entgegengesetzt, die Adams Verkümmerng andeuten soll. Seine flache und starre Körperlichkeit wirkt ängstlich, zusammen mit den Erdfarben der Bekleidung ist er ein tristes Symbol fehlender Lebensfreude. Für die Macht Evas ist die Schlange ein beredetes Zeichen: Sie

ist ein Teil Evas geworden, reicht vom Sexus des Paares über Arm und Schulter bis zu den Köpfen, und endet im Kopf des Mannes. Die durch vegetatives Grün betonte Bewegung der Schlange geht über den Leib der Frau, vereint Geschlecht und Gehirn, schließt den Kreis von Eros und Tod.

Begleitender Text

Viele Schöpfungsmythen enthalten Vorstellungen, daß ursprünglich Mann und Frau nicht getrennt lebten, sondern ‚ein Fleisch‘ waren. Auch die biblische Schöpfungsgeschichte weiß davon, daß ursprünglich der Mensch von Gott als Ganzheit geschaffen wurde und dann — als eine passende Ergänzung unter den Tieren nicht zu finden war — ein Teil von ihm zur Eva ausgebildet wurde und der verbleibende zum Adam wurde. Am ausführlichsten ist dieser Mythos von Aristophanes im Gastmahl des Platon behandelt worden. Im Rahmen einer langen Folge von Geschichten über Liebe und Eros erzählt er eine Mythe über die Geschlechter der Menschen. Ursprünglich waren danach die Menschen derart kugelförmig, daß zwei heutige Einzelmenschen einen Gesamtmenschen bildeten. Infolge ihrer Kugelförmigkeit konnten sich die Menschen sehr schnell fortbewegen. Aber sie waren kein folgsames

Geschlecht und erzürnten die Götter. Daraufhin beschlossen sie, die Menschen dadurch zu strafen, daß sie sie in der Mitte teilten, damit sie sich künftig nicht mehr so schnell fortbewegen und Unheil anrichten könnten. Und, so endet die Mythe, sollten sich die Menschen noch einmal ungehorsam und unheilbringend erweisen, so müßten sie noch einmal in ihrem Bewegungsdrang gebremst und zu einbeinigen Wesen gespalten werden.

Didaktischer Kommentar

Zunächst kann auf die Plastik von Nike de Saint Phalle spontan reagiert werden. Die Farbigkeit der Figuren und ihr ‚Power‘ reizen zu assoziativen Äußerungen. Inhalt, Aussage und Intention der Künstlerin erschließen sich schnell. Dabei wird auch zu erörtern sein, ob es sich bei der in der Plastik visualisierten Partnerbeziehung um eine Wunschvorstellung, eine wünschenswerte Vorstellung oder auch eine ironische Verkehrung handelt. Zur kontrastierenden Lektüre empfiehlt sich die Erzählung des Aristophanes im Gastmahl des Platon oder auch der Versuch, die biblische Androgynität zu lesen oder selbst zu schreiben. Dabei könnte auch gefragt werden, was an den Mythen ursprünglicher menschlicher ‚Ganzheit‘ so fasziniert und was von ihnen gelernt werden könnte.



5 Elvira Bach
»o. T.«
1984

Bildbeschreibung

Elvira Bach präsentiert eine selbstsichere junge Frau vor einem mit breitem Pinselstrich gezeichneten blau-grün-schwarz-weißen Hintergrund. Die Schultern der Frau sind breit und kräftig, ihre Gesichtszüge sind kantig akzentuiert, ihr Blick ist nach vorn gerichtet. Sie sieht sich nicht mehr als Opfer männlicher Schaulust, sie tritt vielmehr dem Betrachter aktiv entgegen, fordert ihn heraus. Um Hals, Schultern und Arme hat sie eine rötlich gezeichnete Schlange wie eine Stola drapiert, deren Schwanz und züngelnden Kopf sie wie eine Schlangenbändigerin im Zirkus mit sicherem Griff hält. Dabei entsteht nicht

der Eindruck, als ob die Schlange die weibliche Figur bedrohen würde. Zwar ist das Haupt des Reptils der Frau zugewandt, aber sie scheint mit dieser eher im Einklang zu stehen, tänzerisch-spielerisch mit ihr verbunden zu sein. Frau und Schlange bilden eine harmonische Einheit. So heißen auch mehrere der Werke, die Elvira Bach im Laufe des Jahres 1984 in ihrem Zyklus ‚Schlangentänze‘ malte, ‚Schlangentanz‘. Die Verbindung der Frau mit der Schlange erinnert an die uralte Verbindung beider, Symbol weiblicher Fruchtbarkeit und Klugheit.

Begleitender Text

„Die Ophiten interpretierten so die Schlange der Genesis nicht nur als das lebenserzeugende Prinzip, sondern zugleich als die weltsprengende Vernunft schlechthin; lehrte sie doch die ersten Menschen vom Baum der Erkenntnis zu essen, am Baume hängend schon als ‚Raupe der Göttin Vernunft‘. Eritis sicut deus scientes bonum et malum — heraus aus dem bloßen Garten der Tiere, und

die wirkliche Ursünde wäre gewesen, nicht sein zu wollen wie Gott ... Doch die lichtbringende Schlange, so sehr sie auch in der redigierten Bibel zur satanisch-finsteren Urmume des Bösen aufbereitet wurde, ruht nicht, an allen suversiven Bruchstellen der Bibel anwesend zu sein.“

(Ernst Bloch, Atheismus im Christentum. Zur Religion des Exodus und des Reichs. Frankfurt: Suhrkamp, 1980, S. 232)

Didaktischer Kommentar

Das Bild von Elvira Bach, das auch als Abbild des Selbstverständnisses der Künstlerin gewertet werden kann, stellt einen Entwurf zur anderen Eva dar. Als solcher sollte er von den Schülerinnen und Schülern in nach Geschlechtern getrennten Gruppen und anschließend gemeinsam diskutiert werden. Dabei wird auch zu beachten sein, daß Elvira Bach mit ihrem Werk an einem sehr alten Bildtypus, wie etwa dem der kretischen Schlangengöttin anknüpft.

f Barbara Heinisch
»Die andere Eva«
1985



Bildbeschreibung

Auf den ersten Blick ein wildes undurchschaubares Geschehen. Eine Abfolge von roten, orangenen, lilanen, braunen und blauen Farbflächen, akzentuiert durch schwarze Linien. Die Linien suchen die Farbflächen zu begrenzen, ohne sie jedoch festhalten zu können. Auf den zweiten Blick eine Gruppe von Gestalten, wild-bewegt mit ekstatisch erhobenen und geschwungenen Armen. Am linken Bildrand eine Figur mit abwehrend erhobenen Händen, offen und dem Betrachter zugewandt. Aus ihr heraus tritt nach rechts eine andere Figur, leicht vornübergeneigt, in der Farbfläche verschwindend. In der Mitte eine Figur, lilafarben, mit wie zum rhythmischen Klatschen hoch erhobenen Händen. Daneben eine andere Gestalt in einem bläulichen Organe, die ihre Arme über dem Kopf verschränkt hat. Am rechten Bildrand eine dynamische Figur, die Arme vom Körper weg zum Bildzentrum gestreckt. In der Mitte des Bildes klappt ein weiter Riß. Das Werk zeigt Augenblicksaufnah-

men der Eva, wie der Bildtitel verrät. Das Bild ist die gestaltgewordene Auseinandersetzung der Künstlerin mit dem Thema „Die andere Eva“. Sie erscheint hier wie eine Bacchantin, ausgelassen, fröhlich das Fest der Befreiung feiernd.

Begleitender Text

's ist ein Geschenk, einfach zu sein; ein Geschenk, frei zu sein; 's ist ein Geschenk, dort anzukommen, wo du sein solltest; Und wenn wir uns dann in dem Ort vorfinden, der genau richtig ist, wird's im Tal von Liebe und Entzücken sein, Wo wahre Einfachheit erworben wird, uns zu beugen und zu biegen, wird uns nichts ausmachen. Uns zu drehen, drehen wird unsere Freude sein. Bis wird durch Drehen, Drehen in die richtige Richtung kommen.

(Ein altes Lied der Shaker; zitiert nach:

Rosemary R. Ruether, Sexismus und die Rede von Gott. Schritte zu einer anderen Theologie. Gütersloh: GTB Siebenstern, 1985, S. 302)

Didaktischer Kommentar

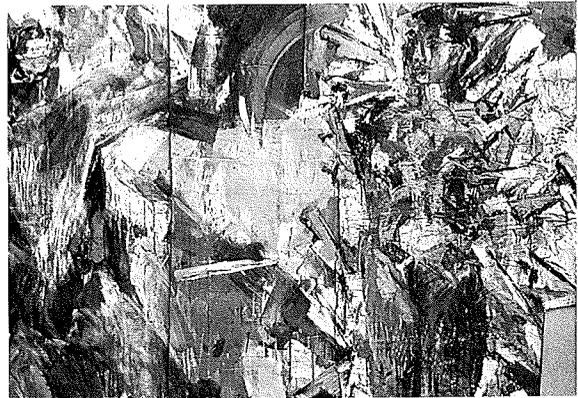
Das Performance-Bild von Barbara Heinisch kann dazu genutzt werden, eine Geschichte der ‚anderen Eva‘ zu erzählen. Da das Bild selbst das Ergebnis sowohl einer längeren intensiven Beschäftigung mit der Paradieserzählung, als auch eine momentane, spontane Reaktion bzw. Kommunikation zweier Frauen zur Themenstellung ist, reizt es dazu, dem Ergebnis dieses Bildfindungsprozesses auch verbal auf die Spur zu kommen. Hier ist die Phantasie und die Beobachtungsgabe der Betrachter herausgefordert. Es wäre quasi eine optische Spurensicherung vorzunehmen.

Bildbeschreibung

Blasse Farben, viel Blau, vorherrschend Kleinteiligkeit. Links eine blaue Figur mit erhobenem, angewinkeltem Arm, in der Hand ein Messer. Die Person ist konzentriert, voller Aktivität, gespannt.

Rechts eine weibliche Figur im Trikot, an eine Wand gelehnt, umgeben von einer Vielzahl von Messern, die ihrem Körper keinen Spielraum lassen. Die nächsten Messer werden in Kopfhöhe geworfen. Die zur äußersten Verletzbarkeit gesteigerte Stellung der Frau ist das Thema von Lisa Hövers „Messerwerfer“. Der Messerwerfer, dem Genre des Zirkus entlehnt und dort alltägliches Schaustück, bekommt in der Verbindung mit der ‚anderen Eva‘ seine besondere Brisanz. Dargestellt wird eine Situation des Ausgeliefertseins, eine Situation, in der das Objekt — auch im Zirkus in der Regel eine Frau — sich ganz dem Messerwerfer — im Zirkus in der Regel ein Mann — ausliefern muß. Sie ist ganz passiv, der Messerwerfer hat die Verfügungsgewalt über die Frau und ihren Körper. Die Künstlerin hat aber bei diesem Bild explizit darauf verzichtet, den Messerwerfer geschlechtsspezifisch zu charakterisieren, er könnte also auch eine Frau sein. Das verweist darauf, daß es

7 Lisa Höver
»Der Messerwerfer«
1982



zum Teil auch Frauen sind, die andere Frauen verletzen, aber auch darauf, daß Messerwerfer und Objekt dieselbe Person sein können.

Begleitender Text

„Daß sie von jetzt ab dem Manne untertan sein sollte, wurde nach und wegen des Sündenfall, genau wie andere Här-

ten und Gefahren über sie verhängt, als das sind: Arbeit, Schmerzen und unzählige andere Qualen. Deshalb war die ursprüngliche Eva nicht mit der Frau von heute zu vergleichen: ihr Status war viel besser und hervorragender, und sie war in keiner Weise geringer als Adam, ob man nun die Qualitäten des Körpers oder des Verstandes gegeneinander abwägt."

„Auch diese Strafe geht von der ursprünglichen Sünde aus. Und die Frau erträgt sie gegen ihren Willen, wie sie auch jene Schmerzen und Unannehmlichkeiten erträgt, die ihrem Fleisch auferlegt wurden. Die Herrschaft liegt in Hand des Ehemannes, und seine Frau ist durch den Befehl Gottes dazu gezwungen, ihm zu gehorchen. Er regiert das Haus und den Staat, zieht in den Krieg und verteidigt seine Beseztümer, pflügt den Boden, baut, pflanzt usw. Demgegenüber ist die Frau wie ein Nagel, der in die Wand geschlagen wurde. Sie bleibt

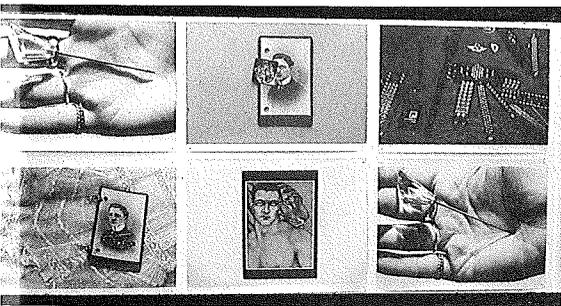
zu Hause ... Auf diese Weise wurde Eva bestraft."

(Martin Luther, Genesis-Vorlesung)

Didaktischer Kommentar

Das Bild von Lisa Höver will im Kontext der Themenstellung subjektiv erfahren sein. Es fragt nach den erlebten, erlittenen Verletzungen, Einengungen in uns, nach jenen geschlechtsspezifischen Verwundungen, die jeder einzelne an sich erfährt. Hier kommt es darauf an, ob es gelingt, die sensible Verbindung von Bildinhalt zur privaten Biografie des Betrachters herzustellen, ob es dem Bild (wie auch dem Unterrichtenden) gelingt, bei den Schüler/innen eigene Erlebniswelten zu aktivieren. Wo werden wir in unserem Alltagsleben als Frau, als Mann von Männern, von Frauen in analoge Situationen gedrängt, wo empfinden wir uns als exponiert, ausgeliefert, passiviert? Das Bild kann so dazu beitragen, Ohnmachtserfahrungen zu verbalisieren.

8 Linda Christanell »Verletzungen« 1982



Bildbeschreibung

Sechs Schwarz-Weiß-Bilder, zusammengestellt zu einer Folge. Linda Christanell, die ihre Fotosequenz „Verletzungen“ nennt, läßt uns der Geschichte einer inneren Verletzung auf die Spur kommen, einer Verletzung, die der Christi parallelisiert wird (armae-Christi-Motiv). Auf dem ersten Bild eine stark vergrößerte Innenseite einer (weiblichen?) Hand mit zwei Ringen. Auf der Hand liegt, eher spielerisch leicht, eine

in einen Bernstein eingelassene Nadel. Auf dem zweiten Bild zwei Fotos im Foto, zum einen ein kleines Paßfoto eines Tigers und zum anderen eine verblaßt wirkende Porträtaufnahme eines Mannes aus den Anfängen des Jahrhundert. Auf dem dritten Bild Accessoires, „Schmuck“, der eher männlicher Macho-Kunst zuzuordnen wäre. Auf dem vierten Bild wiederholt sich die Porträtaufnahme, diesmal in der Kombination mit einem Kleid. Auf dem fünften Bild wiederum ein „Bild im Bild“, das Brustbild eines Mannes, dem ein Tiger über die Schulter blickt. Auf dem sechsten und letzten Foto wiederholt sich, leicht variiert, die erste Aufnahme, nur daß diesmal die Nadel sich in die Handinnenfläche bohrt. Für sich allein fixiert jedes Foto eine exemplarische Situation, kombiniert ergeben sie eine Geschichte, die zu rekonstruieren und zu erzählen dem Betrachter aufgegeben ist.

Begleitender Text

„Zuerst finde ich es grotesk, ihr Fazit: daß ich in zehn Jahren nichts zu ihrer Selbstverwirklichung beigetragen habe.

Sie spricht in aller Ruhe. Ich habe sie auf Händen getragen: die bequemste Art, umzugehen mit einer Frau, und die schlimmste Art. Das sehe ich ein. Ihr Vorwurf trifft mich anders, als sie ihn meint. Offenbar habe ich mich von Anfang an verhalten, als sei ich Gottvater oder mindestens Adam, das Weib aus seiner Rippe gemacht: KOMM FOLGE MIR ICH LEITE DICH! Die Frau ist nicht undankbar, sondern verzweifelt. Was ich für unsere schönsten Jahre gehalten habe, plötzlich erscheinen sie als verlorene Jahre.

Mein Laster: MALE CHAUVINISM. Nur mein Verhalten von Anfang an und von Tag zu Tag hat eine kluge Frau verleiten können zu der Meinung, ihre Selbstverwirklichung sei Sache des Mannes, der Männer.'

(Max Fisch, Montauk, Frankfurt: Suhrkamp 1982, S. 94)

Didaktischer Kommentar

Fotoalben, die eine persönliche Geschichte erzählen, wird jede(r) Schü-

ler/in kennen. In der Regel wird auch die dazugehörige Geschichte bekannt sein. In vorliegendem Fall gibt es jedoch nur die Fotosequenz. Die Schüler/innen sollten sich daher zunächst mit den einzelnen Fotos beschäftigen, mit den abgebildeten Symbolen und mit dem, was sie symbolisieren könnten. Anschließend sollten sie sich Gedanken über die vorgegebene Kombination der Fotos machen. Verändert sich der Inhalt des einzelnen Bildes, bekommen die Fotos durch die Kombination einen Sinn, einen anderen Sinn? Wie könnte die Geschichte aussehen, die hinter diesen Bildern verborgen ist! Zum Transfer auf die gesellschaftliche Bedeutung der Bildsequenz könnte ein Ausschnitt aus dem Luther-Text zu Dia 7 verwendet werden. Dort heißt es: „Demgegenüber ist die Frau wie ein Nagel, der in die Wand geschlagen wurde. Sie bleibt zu Hause ...“ Auf diese Weise kann deutlich werden, daß in der biografisch vermittelten Fotosequenz mehr als nur privates steckt, daß sie zugleich für eine gesellschaftliche Erfahrung der Rollenfixierung(!) der Frau stehen kann.



9 Horst Antes
»Große Figur mit
zwei kleinen Figuren«
1976

Bildbeschreibung

Eine übermächtig wirkende Figur hält zwei kleine in ihren Armen. Die große Figur füllt das Bild fast vollständig aus, sie ist im Profil zu sehen, der Kopf ist betont deutlich vom Rest des Körpers abgesetzt. Eine fast archaische Schädelform, die einen konzentrierten, energischen Eindruck macht. Unproportional klein dagegen der sonstige Körper, vor allem auch die Arme. Die kleinen Hände mit ihren langen Fingern halten je eine kleine Figur fest. Die kleinen Figuren sind verkleinerte „Ebenbilder“ der großen, quasi „nach ihrem Bilde geschaffen“. Horst Antes hat diese „Große Figur mit zwei kleinen Figuren“ geschaffen, sie gehören zu dem Typ der von ihm geschaffenen Kopffüßler. Die Konstellation der Figuren auf dem Bild läßt mindestens zwei unterschiedliche Interpretationen zu. Entweder symbolisiert die

große Figur Eva mit ihren Kindern Kain und Abel, die sie nährt, schützt und behütet, ein Bild der nachparadiesischen Eva und zugleich ein archetypisches für die Mutter-Kind-Beziehung. Oder sie zeigt Gott als das große Über-Ich des ersten Menschenpaares. Der Bereich, den seine Hände beschreiben, ist dann der des Garten Edens. Wer aus diesem Kreis heraustritt, muß für sich selber sorgen, muß für die Folgen seiner Handlung einstehen.

Begleitender Text

„Vom bekannten Zustand her begreift sich der paradiesische als Gegenbild. ... In der Ausgewogenheit von Arbeit und Ruhe lebt der Mensch ein Leben ohne Not, mithin ohne *Notwendigkeit*. Doch ist dieses Leben zugleich eines in vorgegebenen Grenzen, beschränkt auf einen engen Lebensraum mit der ihm zugehörigen Lebensordnung. Was in christlicher Tradition moralisierend als ‚Sündenfall‘ erscheint, ist die Aufkündigung dieser Lebensordnung durch den Menschen. Nicht die geheimnisvolle Wirkung einer Frucht verändert das Menschenpaar; es ist die Übertretung des Gebotes selbst, die Mann und Frau Gut und Böse erkennen läßt. Nicht nachdem sie von dem verbotenen Baum gegessen haben, erkennen sie Gut und böse, d.h. entscheiden sie selbst über ihre Lebensre-

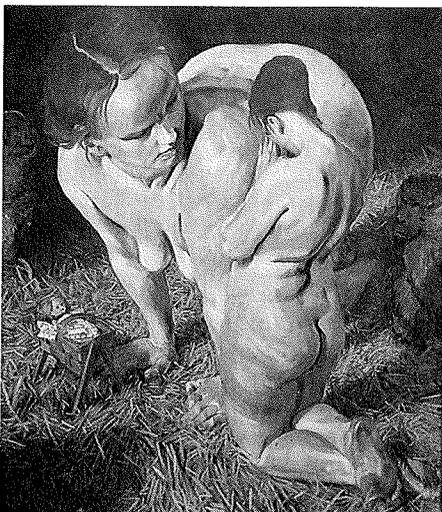
geln, sondern indem sie vom verbotenen Baum essen. Damit ist das Leben in Eden unmöglich geworden: Die Vertreibung aus dem Paradies ist nicht die Strafe eines eifersüchtigen Gottes, sondern die der Tat selbst innewohnende Folge.

Wer für sich selbst entscheiden will (und kann?) — für den ist der Gottesgarten mit seinem vorgegebenen Lebensraum, den vorgegebenen Ordnungen nicht länger der passende Ort.

(Jürgen Ebach, „Ein Sturm vom Paradiese her“; in ders., Ursprung und Ziel, Neukirchen-Vluyn 1986, S. 48–74, hier S. 55f.)

Didaktischer Kommentar

In der philosophischen Tradition ist der Sündenfall immer auch als Freiheitsakt verstanden worden. Für sie wäre es gerade die Sünde gewesen, nicht sein zu wollen wie Gott (Bloch). Anhand der Arbeit von Horst Antes kann diese Interpretation nachvollzogen werden. Die Geborgenheit und umklammernde Einengung, Schutz und Begrenzung symbolisierende große Figur macht die Ambivalenz, aber auch die Notwendigkeit der Entscheidung Evas plausibel. Der Text von Jürgen Ebach macht dies auch theologisch deutlich, zeigt er doch, daß die philosophische Deutung der Paradieserzählung bereits im biblischen Text angelegt ist.



10 Johannes Grützke
»Im Mist (Eva und Maria)«
1982

Bildbeschreibung

Auf einem mit Stroh bedeckten Boden knien zwei nackte Frauen. Die rechte von ihnen, die dem Betrachter den Rücken zukehrt, hat die Hände wie zum Gebet erhoben und hält ihren Kopf gesenkt. Sie kniet im Angesicht einer kleinen Krippe aus Weidegeflecht, die eher einem Korb als einer Wiege ähnelt. In der Krippe liegt eine kleine Puppe, allem Anschein nach ein Mädchen, das die Ärmchen weit geöffnet hat. Im Zentrum des Bildes prangt die zweite Frau, überdimensional, voluminös aufgebläht, ein übergroßes Mutter-Tier-Wesen. Sie schaut auf die andere Frau und hat ihren Oberkörper mit den Händen abgestützt. Ihre Gesichtszüge zeigen Züge des Debilen, ein Charakteristikum vieler Figuren auf Werken von Johann Grützke. Am rechten und linken Bildrand hockt je ein Pavian, vom Künstler als Symbole der Fruchtbarkeit aufgefaßt. Der Berliner Maler Johannes Grützke, Begründer der Schule der Neuen Prächtigkeit, nennt seine Arbeit: ‚Im Mist. Eva und Maria.‘

Begleitender Text

„Aus lauter frecher Phantasie malt er (Grützke) ein Bild, das besser als die gesamten feministische Theologie sagt, was los ist mit der Frau in der Religion. ‚Eva und Maria im Mist‘ heißt das Gemälde. Es zeigt den Stall von Bethlehem, im Vordergrund Maria. Den Kopf gesenkt, die Hände zum Gebet gefaltet, so kniet die Gottesmutter nackt im Stroh. Der göttliche Sohn, den sie zweitausend Jahre lang angebetet hat, ist weggestoßen wie ein Puppenspielzeug. Zwischen Maria und die Krippe hat sich ein Monstrum geschoben. Eva, halb Frau, halb Tier. Mit den Brüsten, mit dem Hintern einer Kuh, mit dem Schädel einer Schwachsinnigen, so starrt die eine Eva die andere an ... Eine schwesterliche Zutraulichkeit herrscht auf seinem Bild zwischen den beiden Frauen. Die menschliche Schwester ist Maria wichtiger als der göttliche Sohn. Auf Evas verblödeter Stirn scheint etwas zu dämmern. Als richte mitten auf dem Kirchentag Eva, die dumme Kuh, an Maria, die hochgebildete Theologin, eine schwesterliche Frage: ‚Sag mal, wie sind wir

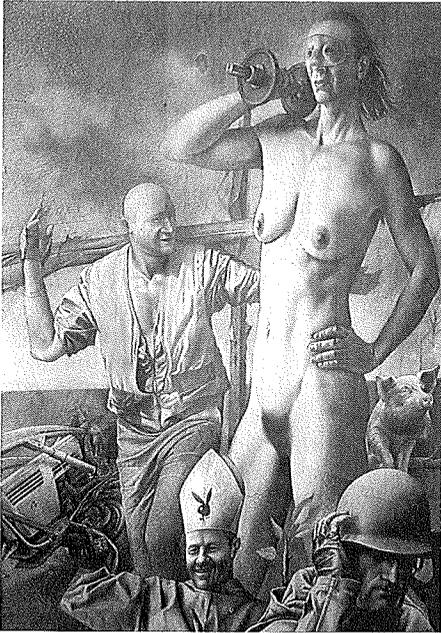
beide eigentlich in diesen frommen Mist geraten?“

(Der STERN in seinem Bericht von der Ausstellung unter dem Titel „Die Frau ist die dumme Kuh der Religion“ über Johannes Grützkes Bild; Heft 25/1986, S. 138—142)

Didaktischer Kommentar

„Eva und Maria im Mist“ wird zunächst wohl einmal einfach provozieren und auch spontane Äußerungen und Bemerkungen hervorrufen. Zu überraschend ist diese Perspektive, die der Künstler Johannes Grützke hier von der Paradiesgeschichte über die Zeitwende bis zur Gegenwart zeichnet. Daher sollten die Schüler/innen zunächst einmal ihre Meinung zu dem Bild äußern. Dann sollten sie beobachten und beschreiben, was sie auf dem Bild sehen und es auf seine Symbolgehalte befragen (Paviane, Krippe, Puppe, Mist). Dann sollten die Schüler/innen überlegen, welche Intentionen der Künstler mit dem Bild wohl verbinden könnte. Das Bild kann — ohne dazu gehörende Information — auch als unmittelbarer Ausdruck männlichen ‚Chauvinismus‘ verstanden werden und ist auch so verstanden worden. Dazu bietet das Bild auch genügend Anhaltspunkte. Auf der anderen Seite zeigt der Kommentar des STERN-Reporters, wie dieses Bild, sofern man es als kritische Beschreibung versteht, auch direkt positiv aufgefaßt werden kann. Die Schüler sollten daher den STERN-Text lesen und unter seinen Thesen das Bild erneut befragen. Hat sich ihre Einschätzung unter der Lektüre des Textes verändert? Würden sie dem Text zustimmen und was spricht für, was gegen seine Interpretation?

11 Klaus Vogelsang
»Verkündigung«
1985



Bildbeschreibung

Klaus. Vogelsang stellt seine Eva in das Zentrum des Bildes: Sie ist selbstbewußt und stark, Konkurrentin und auch Zerrbild des Mannes. Eine rote Maske verdeckt Augen und Nase. Um sie herum gruppieren sich collagenhaft Fragmente der Unterdrückungsgeschichte des Weiblichen: ein seltsam gesichtsloser Mann, Hemd und Jacke halboffen, eine Hand abwehrend erhoben, die andere demonstrativ ausgebreitet. Er präsentiert sich vor einem Kreuz und beschwört damit die Erinnerung an den Gekreuzigten. Von Eva abgewandt ein lächelnder Bischof mit fehlendem Zahn, eine Figur der ‚Lächerlichkeit‘, betont durch seine Mitra, deren Emblem, ein Playboy-Häschen, ihn als bigott verrät, ein Soldat im Parka, der sich seinen Stahlhelm fest auf den Kopf drückt und am liebsten nach unten aus dem Bild verschwinden möchte. Im Hintergrund ein Schwein, das selbstzufrieden die Szene betrachtet, und Schrott von einem Autounfall. Alles ist realistisch genau festgehalten und findet auf einer vegetati-

onslosen Landschaft unter einem bewegten Himmel statt. Eva wird gesäumt von Klischees männlicher Rollenfixierung: Soldatenbraut, Sünde, Männerglück. Ob sie ihnen schon entronnen ist, wird nicht deutlich. Die andere Eva verschwindet unerkennbar hinter der Maske.

Begleitender Text

„Die Entwicklung der eigenen Person. In die Gestaltung unserer Welt können nämlich nur selbstbewußte, selbstaktivierende Leute sinnvoll eingreifen, die neben genauer Information und gutem Urteilsvermögen auch das nötige Selbstvertrauen haben. Erst wo die beste Entwicklung des eigenen Potentials ermöglicht ist, ist das Recht und die Möglichkeit, das eigene Schicksal selber zu gestalten, gewährleistet. Aber solange die Schulbücher unseren kleinen Mädchen keine anderen Vorbilder zu setzen vermögen als Frauen in den gewohnten unterstützenden Rollen, werden unsere Töchter ihre Talente meist in den ihnen vorgeschriebenen Bereichen entwickeln.

Das wiederum nimmt ihnen die Möglichkeit der Selbstbestimmung des eigenen Schicksals. Zu diesem Punkt gehört ganz eng das Recht eines Menschen, also auch einer Frau, die Möglichkeit zu haben, aus eigenen Erfahrungen zu lernen, die eigenen Handlungen kritisch auszuwerten und die folgenden Handlungen auf die Erfahrungen aus dem ersten zu beziehen. Mit anderen Worten, das Recht zum kritischen Bewußtsein auch bezüglich der eigenen Lebensgestaltung sollte zum unabdingbaren Gut jeder Frau gehören.“

(Eva Zabolai-Csekme, „Emanzipation: Wovon? Wozu? Wie?.“ Auszug aus einem Vortrag auf der 24. Staatsbürgerlichen Frauentagung 1974.)

Didaktischer Kommentar

Das Bild weckt zunächst Assoziationen an Frauen-Body-Building, auch an kirchliche Heuchelei und an Fragestellungen wie etwa „Frau und Bundeswehr“. Diesen Assoziationen kann zunächst nachgegangen werden. Dabei wird auch die Frage auftauchen, die implizit Thema des Kunstwerks ist: An welchen Leitbildern, Normen, Utopien orientieren sich Frauen, die sich emanzipieren? Das Bild ist, entgegen dem ersten Blick, sehr klein-

teilig, es will sorgfältig erschlossen werden. Dabei ist auch auf unbedeutende Details zu achten, wie etwa den fehlenden Zahn des Bischofs, den blättertreibenden Baumspross im Vordergrund usw. Zunächst sollte also geklärt werden, was Bildinhalt ist. Was ‚bedeuten‘ die Gegenstände des Bildes (Soldat, Bischof, Mitra, Playboyhäschen, Holzkreuz, die Frau, Hantel, rote Maske, Schwein, Traktorschrott, der Mann im

Hintergrund) für sich und im Kontext des Werkes? Daran anschließen könnte sich eine Diskussion, ob die im Bild dargestellte ‚Eva‘ Vorbild für Frauen sein könnte, ob sie die Alternative zu den im Text angesprochenen traditionellen Vorbildern von Frauen in den ‚gewohnten unterstützenden Rollen‘ darstellen könnte. Wie müßte ein Frauenbild aussehen, das den im Materialtext angesprochenen Kriterien entsprechen würde?

Bildbeschreibung

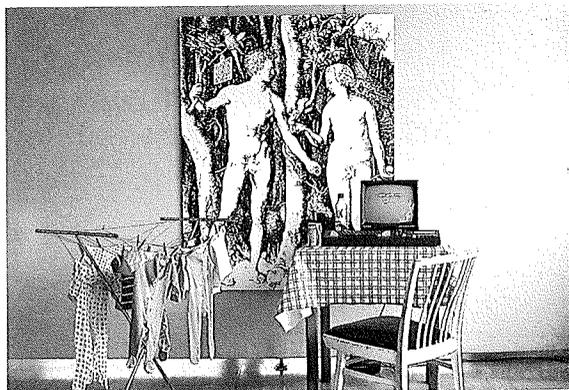
Klaus Staeck verbindet mit seiner Installation ein Werk der Kunstgeschichte mit aktuellen Tendenzen der Gegenwart. Ein Großfoto von Albrecht Dürers „Adam und Eva“ aus dem Jahre 1504 bildet den Hintergrund für die Neuinszenierung der (immergleichen) Geschichte Evas. Ein Ensemble aus einem Küchentisch mit einer Flasche Putzmittel, einem einfachen Stuhl, einem Wäscheständer mit Kinderwäsche und einem Home-Computer rufen die Assoziationen an den Alltag der Eva ab. Staeck kommentiert ihre Geschichte. Er zieht die Linie von der Eva der Genesis über das (gleiche) Bild der Eva an der Schwelle zur Neuzeit bis zur Eva im Zeitalter des Computers. Evas traditionelle Rolle als Hausfrau und Mutter, so Staecks Botschaft, wird wohl auch nicht durch Computer verändert. Der Bildschirm des Home(!)-Computers kündigt von Evas Rückkehr in den Trott des immergleichen Alltags: Komme gleich wieder, Eva.

Begleitender Text

„Die Erwerbsarbeit verliert ihren Nimbus: Eigenarbeit, Hausarbeit, private soziale Arbeit innerhalb und außerhalb der Familie sind keine Nebentätigkeiten. Sie holen die Arbeit unter das Dach der Familie zurück.

Mutterarbeit ist Dienst an der Gesellschaft — Mutterarbeit ist mehr als Erwerbsarbeit — Mutterarbeit führt zur Selbstverwirklichung der Frau: Erwerbsarbeit ist nur ein Weg zur Selbstverwirklichung. Deshalb setzen wir uns auch ein für die Gleichberechtigung der nicht-

12 Klaus Staeck
»Wieder zu Hause«
1984



werbstätigen Frau und Mutter mit der erwerbstätigen. Damit Wahlfreiheit gesichert ist, muß ein volles Erwerbseinkommen, gleich von wem es erbracht wird, ausreichen, in Verbindung mit dem Familienlastenausgleich, die materiellen Grundlagen der Familie zu sichern.“

(Aus den frauenpolitischen Leitsätzen einer Partei des Deutschen Bundestages)

Didaktischer Kommentar

Die Schüler/innen sollen die Installation beschreiben und dann versuchen, die Intention des Werkes zu erschließen. Welche Situation beschreibt die Kombination von Küchentisch und Stuhl, Putzmittel und Wäscheständer mit Babywäsche? Was hat der Computer auf dem Küchentisch verloren? Inwieweit verändert der Computer die Küchensituation? An dieser Stelle sollte der Text aus dem

Materialteil gelesen werden. Was bedeutet es, wenn in den Leitlinien zu lesen ist, daß Eigenarbeit, Hausarbeit und private soziale Arbeit die Arbeit unter das Dach der Familie zurückholen? Ist damit die von Staeck vorgestellte Situation der heutigen Frau beschrieben? Warum konfrontiert Staeck die Beschreibung von

Küche, Kindern und K(C)omputer mit einem Werk aus dem Beginn des 16. Jahrhunderts? Hat sich die Situation weitgehend verändert, oder ist sie für Eva weitgehend dieselbe geblieben? Und wie verhält sich dazu der auf dem Computer programmierte Bildschirmtext „KOMME GLEICH WIEDER, EVA“?

Mit freundlicher Genehmigung übernommen aus: forum religion 3/87.

„Gott gibt uns Licht und Wärme“

Ein Unterrichtsprojekt zur ganzheitlichen religiösen
Erziehung schwer geistig und mehrfachbehinderter
Schüler — am Beispiel der Schöpfungsgeschichte

Thomas Holzbeck

Vorwort

Integrative, ganzheitliche religiöse Erziehung bei schwerst- und mehrfachbehinderten Schülern unter Einbeziehung von Ursymbolen des christlichen Glaubens

Mit dieser Thematik fand vom 24. bis 26. März 1987 eine Tagung im Religionspädagogischen Studienzentrum Kronberg statt. Angesprochen waren Lehrer an Schulen für Geistigbehinderte / Praktisch Bildbare, Kolleginnen und Kollegen, die schwerst- und mehrfachbehinderte Schüler in ihren Lerngruppen haben. Insgesamt haben 30 Teilnehmer an dieser Fortbildungsveranstaltung teilgenommen. Renate Jung, Heribert Gerum und Thomas Holzbeck waren Referenten. Zum Zeitpunkt der Tagung waren alle drei im Vincenzstift in Aulhausen tätig. Über einen Eigensensibilisierungsprozeß durch verschiedene Meditationsformen sowie Übungen aus dem Bereich der Gestaltungstherapie sollte den Teilnehmern ein Zugang zum Thema ermöglicht werden. Anhand von Dias und Video-Aufnahmen wurde ein neuer schulischer Ansatz religiöser Erziehung bei schwerst- und mehrfachbehinderten Schülern am Unterrichtsprojekt Schöpfung dargelegt. Die vorgestellten Ergebnisse beeindruckten alle Teilnehmer und forderten zu Diskussionen heraus. „Basale Kommunikation“ war hier ein entscheidendes Stichwort. Durch einen Weg der inneren Öffnung für das entsprechende Element (z.B. Licht, Wärme, Erde, Wasser, Pflanzen usw.) über eine Ganzkörpererfahrung wurde versucht, religiöse Inhalte sowohl in den schulischen als auch in den lebenspraktischen Bereich (Wohngruppe, Elternhaus) sinnvoll zu integrieren.

Die dokumentierten Ergebnisse erschienen so interessant, daß wir durch eine Veröffentlichung in den SCHÖNBERGER HEFTEN diese einer breiteren Leserschaft zugänglich machen wollten. Kontaktadresse: Dipl.-Pädagoge und Sonderschullehrer Heribert Gerum, Langenhoffstraße 18, 6227 Oestrich-Winkel.

H.-G. Loos



„Ziel und Sinn der Verkündigung soll die Liebe sein.
Und sie soll aus einem reinen Herzen kommen,
aus einem klaren Gewissen und einem Glauben,
hinter dem der ganze Mensch steht“.

(Franz Gutting, Speyer 1981⁵, S. 15)

Vorbemerkung

Zwei Jahre Unterricht bei intensiv behinderten jungen Menschen hatten uns gezeigt wie schwer es oft ist, den Auftrag Jesu „Geht hinaus in alle Welt und verkündet der gesamten Schöpfung das Evangelium“ (Mt. 16,15) zu erfüllen. Wie sollte man Menschen, die sich sprachlich überhaupt nicht äußern können, deren Sprachverständnis beschränkt ist, das Wort Gottes nahebringen? Sämtliche Methoden des gewohnten elementaren Religionsunterrichts wie Geschichten erzählen, Bilder betrachten, malen, singen und spielen reichen unserer Meinung nach in der praktizierten Weise nicht aus, ganz in das Bewußtsein der Schüler vorzudringen. Andererseits waren wir aber nicht gewillt, uns auf einen rein zwischenmenschlichen Bereich eines liebevollen, freundlichen und geduldigen Umgangs miteinander zu beschränken.

Für uns stand fest: Trotz aller Defizite und Benachteiligungen ist auch der schwer Geistig- und Mehrfachbehinderte in erster Linie Mensch, als solcher Gottes Ebenbild und von Gott gewollt und geliebt. Jesu Sendungsauftrag gilt auch für ihn:

Unsere Schüler spüren, wie wir alle, Angst, Ablehnung, Geborgenheit, Vertrauen — Verhaltenweisen, die man im weitesten Sinne als transzendent bezeichnen könnte, da sie über das eigene, begrenzte Ich hinausgehen. In solchen Grenzerfahrungen zeigt sich die religiöse Dimension ihres Dasein. Weil sie aber — nach unserem Verständnis — von sich aus nicht in der Lage sind, diese Dimension ihrer basalen Erfahrung zu reflektieren oder zu meditieren, sind sie hierbei auf unsere Hilfe angewiesen.

Für den Schulunterricht bedeutet dies, daß vom Lehrer Situationen mitvollziehbarer, transzendenter Erlebensmöglichkeiten für den Schüler geschaffen werden müssen. Im gemeinsamen Erleben solcher Situationen kann der Schüler hineingenommen werden in den christlichen Glauben des Lehrers; der Lehrer wird für seine Schüler zum „Stellvertreter im Glauben“.

Ganzheitliches Lernen

Lernen wird in unserer hochzivilisierten Welt nur allzuoft als rein kognitiver Pro-

zeß gesehen. Aber in keinem späteren Lebensabschnitt lernt der Mensch so viel, so Wesentliches so schnell und nachhaltig wie in seinen allerersten Lebensjahren, in denen sein „Verstand“ doch noch wenig ausgeprägt ist. — Der Grund: Kinder lernen ganzheitlich, d.h., sie schauen, (be-)tasten, schmecken, (stecken alles in den Mund), riechen, hören, handeln, probieren immer und immer wieder, was sich mit diesem „Ding“ anfangen läßt, und sammeln so ihre eigenen Erfahrungen. Im handelnden Umgang (eigene Aktivität) erfassen sie die Seinsqualität der Dinge in vielschichtigen Dimensionen.

Lernen mit Geistigbehinderten erfordert daher nicht nur einen intensiven Kontakt zum Betreuer, sondern auch zum Lerngegenstand.

Beispiel: Die Schüler haben Hunger. Der Lehrer teilt Äpfel aus.

- a) Die Äpfel werden, falls nötig, zerteilt, die Schüler essen sie, sind gesättigt, der Unterricht kann weitergehen.
- b) Der Lehrer kann aber auch
 - den Apfel betrachten, seine Form und Farbe in sich aufnehmen, sie mit Worten beschreiben
 - ihn über den Tisch rollen, auf sein Kullern hören, ihn blankreiben, ihn bewundern
 - einem oder allen Schülern damit über die Wange streicheln
 - an ihm riechen (lassen): „mmh, der Apfel riecht gut“
 - ihn sorgsam zerteilen, die Hälften wieder zusammenfügen
 - jedem Schüler ein Stück von einem Apfel austeilen
 - zu einem Apfelbaum gehen (im Herbst), Äpfel betrachten, pflücken, Zweige und Blätter betasten
 - mit den Schülern zusammen Apfelmus, -kuchen, Bratäpfel machen.

Im ersten beschriebenen Fall a) wird vom Apfel wenig im Gedächtnis der Schüler haften bleiben. Der zweite Weg b) dagegen kann auch schwerbehinderten Schülern einen Zugang zu dem „Ding“ Apfel eröffnen.

Ganzheitliche Förderung hat demnach nicht nur den Schüler als ganzheitliche Persönlichkeit im Auge, sie sieht auch den Lerngegenstand in seiner Ganzheit.

So muß der Lehrer den Apfel in seinen verschiedenen Dimensionen für den Schüler wahrnehmbar aufbereiten, d.h. sich und das Interesse des Schülers auf jeweils eine Eigenschaft des Apfels konzentrierten, ohne dabei den Apfel als Ganzes zu vernachlässigen.

Integrative, ganzheitliche religiöse Erziehung

Die Grundvoraussetzung hierfür bildet in erster Linie ein wechselseitiger, dynamischer Prozeß gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung zwischen Lehrer und Schüler. Der Lehrer darf hier nicht mehr Lehrer, er muß selbst Lernender, d.h. für den Behinderten Freund und Partner sein. Er muß in der Lage sein, sich ganz auf den Schüler einzulassen, einen Zugang zu dessen Seelen- und Gefühlswelt zu finden.

Die Vorstellungskraft und die Möglichkeiten zur Abstraktion des schwerst- und mehrfachbehinderten Schülers sind nach unserem Verständnis eingeschränkt. Dies trifft in verstärktem Maße auf den religiösen Bereich zu. Gerade deshalb ist es hier besonders notwendig, daß der Schüler in direkten Kontakt mit den realen Gegenständen gelangt, die Inhalt dieser religiösen Erziehung sind. Ohne konkrete Bezüge aus dem alltäglichen und lebenspraktischen Bereich ist ein Ansatz für die religiöse Arbeit kaum möglich. Das stellt jedoch neue Anforderungen an die Lehrkräfte. Sie müssen in der Lage sein, die Welt in ihrer Vielschichtigkeit zu erkennen, das Wesentliche der Dinge zu sehen und das Einzelne in seinen Bezügen zum anderen und letztlich zum Ganzen und dem ihm innewohnenden Sinn- und Seinsgrund zu erfassen.

Um den behinderten Schülern zunächst einmal Zugang zu den elementaren Inhalten unseres Unterrichtsprojekts zu verschaffen, führen wir einfache Meditationen durch, in denen über alltägliche Gegenstände, bestimmte Farben (gelb, orange, rot für Sonne bzw. Wärme; grün

für Natur, blau für Wasser; braun für Erde) sowie ruhige, meditative Musik versucht wird, das Interesse der Schüler zu wecken und ihren Zeichen- und Symbolcharakter herauszustrahlen.

Ganz wichtig hierbei ist ein für den Behinderten überschaubarer angstfreier Raum, in dem die täglich wiederkehrenden Meditationen durchgeführt werden können.

Unsere Schüler wurden behutsam in diesen Meditationsraum eingeführt. In der Einführungsphase wurde auf eine Verdunklung ganz verzichtet. Wir saßen still im Kreis oder hörten ruhige Musikstücke, streichelten oder schmusten mit den Kindern. Nach einiger Zeit wurden sogar sehr unruhige Schüler immer gespannter und versuchten von sich aus immer wieder diesen Ort aufzusuchen. Wir erlebten gemeinsam die Stille und fühlten eine seltsame Verbundenheit.

Nach dieser Einführungsphase, die etwa eine Woche lang im täglichen wiederkehrenden Rhythmus von zuerst fünf, dann bis zu zwanzig Minuten stattfand, verdunkelten wir den Raum anfangs mit Hilfe eines braunen Vorhangs. Die Schüler akzeptierten nach und nach die veränderte Situation, und so konnten wir schon bald den Raum völlig verdunkeln.

In der Osterzeit hatten wir versucht, den Schülern das Kreuz als Symbol für die Liebe und das Leben näherzubringen. Jetzt ist die Kerze mit einem roten Wachskreuz als Gottessymbol Ausgangspunkt unseres meditativen Erlebens. Wieder erfuhren wir die Stille als Ort der Begegnung mit Gott, und wir hatten das Gefühl, daß ein innerliches Sehen bei den Schülern wie auch bei uns stattfand.

Als thematischer Einstieg in diese Art der ganzheitlichen religiösen Erziehung schien uns die Schöpfungsgeschichte sehr geeignet, da sie durch ihre Universalität auch dem schwerstbehinderten Schüler adäquate Begegnungsmöglichkeiten bietet. Nach der Einführungsphase thematisierten wir in der Weise jeweils ein Element der Schöpfung, entwarfen mit den Schülern ein Meditationsbild wie in der Planung später beschrieben und versuchten diese Elemente jeweils über eine Ganzkörpererfah-

rung in den schulischen und lebenspraktischen Bereich zu übertragen.

Ganzkörpererfahrung

Bei der Ganzkörpererfahrung geht es zum einen um eine Sensibilisierung, d.h. eine Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Element, wobei möglichst alle Sinne angesprochen werden sollen. Zum anderen wird versucht, das Element den Schülern über eine Begegnung mit ihrem Körper „hautnah“ spüren zu lassen.

Bei unserem ersten Schöpfungselement „Licht und Wärme“ versuchten wir in der ersten Phase, den Schülern die Polarität der Dinge erfahrbar zu machen. Im abgedunkelten Meditationsraum erlebten sie mit uns die Dunkelheit und konnten sich so später ganz auf das Licht fixieren. Durch ein Gebläse, sowie harte Steine und Eisbrocken, die auf einer Plastikplane verstreut lagen, machten sie mit uns die Erfahrung von Kälte. Um so intensiver waren dann nach unseren Beobachtungen die anschließende Hinwendung zu den Wärmequellen.

In der zweiten Phase setzten wir uns in den warmen Sand des großen Sandkastens auf dem Freigelände, berieselten die Kinder damit, gruben Arme und Beine ein, erlebten direkte Sonnenbestrahlung.

Unsere Kuschecke legten wir mit Heizdecken aus, arbeiteten, hauptsächlich mit unseren Händen, im Bereich der basalen Kommunikation. Dabei unterstützten uns ein Wärmemassagegerät, Tierfelle, Wärmeflaschen, Infrarotstrahlern sowie ein im Backofen erwärmter Stein aus unserem Meditationsraum. Wir erlebten die Wärme im Wasser (Dusche, Planschbecken, Bewegungsbad), spürten die Wärme unserer Haut während einer sehr intensiven Form der basalen Kommunikation, wobei sich die Schüler ganz an unsere Körper kuschelten, sich vollkommen entspannten, um schließlich mit uns eine Art symbiotischer, fast embryonaler Beziehung einzugehen. Die wohl intensivste und für uns alle schönste Form der ganzheitlichen Wärmeerfahrung erlebten wir mit unseren Schülern in der Sauna bei etwa 90 Grad Celsius.

Der Blinde G. versuchte, die Wärme im Raum förmlich zu greifen, bis er seinen Körper mit einem innigen Lächeln auf der Bank ganz ausstreckte, was er nach Aussage seiner Mutter sonst nur während des Schlafens macht. Ein weiterer Schüler, der am Tag des Saunagangs sehr unruhig war, fing nach 5 Minuten an, seinen Gefühlen in einer ihm eigenen „Plappersprache“ Ausdruck zu verleihen, was nur geschieht, wenn er sich wohlfühlt.

In den verschiedenen Formen der intensiven basalen Kommunikation im direkten Körperkontakt erfahren wir uns gegenseitig ganz als Menschen und Partner, wobei die Grenzen des „Behindertenseins“ fließend bzw. aufgehoben erscheinen. Wir lernen, unsere Gefühle und Empfindungen gegenseitig auszudrücken und ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, das sich in Toleranz und Wertschätzung gegenüber dem Partner verdeutlicht. Ohne diese Ganzkörpererfahrung ist es für den Lehrer wie auch den schwerst- und mehrfachbehinderten Schüler schwierig, einen Sensibilisierungsprozeß in bezug auf eine Gotteserfahrung, die in alle Lebensbereiche einwirken kann, herzustellen.

Anmerkungen zur basalen Kommunikation

An dieser Stelle sei mit allem Nachdruck darauf hingewiesen, daß gerade die intensive Begegnung im Bereich der basalen Kommunikation vom Erziehenden sehr viel Eigensensibilisierung und Einfühlungsvermögen erfordert. Ohne entsprechende Ausbildung auf diesem Gebiet ist dringend abzuraten, sich auf einen solchen Prozeß einzulassen, der doch sehr stark in die Intimsphäre des behinderten Partners eingreift.

Besonders zu beachten wäre der langsame, behutsame Aufbau bei der Anbahnung der basalen Kommunikation, die Gewährleistung der Kontinuität der Beziehungspartner, die Stetigkeit der Bemühungen über einen längeren Zeitraum sowie die Fähigkeit der Loslösung vom Partner; damit dieser nach Beendigung nicht in eine für ihn unüberschaubare und gefühlsmäßige Leere fällt.

Unsere Begegnungen auf diesem Gebiet

zogen sich über einen Zeitraum von drei Schuljahren hin und waren von Zeit zu Zeit immer wieder Rückschlägen ausgesetzt, die auf Gefühlsschwankungen zum Teil von unserer Seite, zum Teil von Seiten unserer Partner zurückzuführen sind.

In diesem Zusammenhang sei auf die Beiträge von Andreas Fröhlich sowie von Winfried Mall aufmerksam gemacht, die sich eingehend mit der Problematik der basalen Kommunikation beschäftigen.

Einbeziehen von Wohngruppen und Elternhaus

Um eine solche durchgängige Gotteserfahrung möglich zu machen, müssen alle Personen, die im Leben des Schülers eine Bedeutung haben, gleichermaßen beteiligt und herangezogen werden. Es ist unserer Meinung nach wichtig, daß sich sowohl die Eltern, die Betreuer im Wohnungsbereich als auch die Lehrer einem gemeinsamen Sensibilisierungsprozeß unterziehen.

Bei unseren Andachten, Meditationen und verschiedenen Aktivitäten während des Schöpfungsprojektes ist es uns daher ein stetes Anliegen, Betreuer aus den Wohngruppen sowie die Eltern der Schüler in unseren religiösen Lernprozeß miteinzubeziehen, um sie so an unserem gemeinsamen Gotteserleben teilhaben zu lassen.

Durch diesen Prozeß des gemeinsamen Lernens und Erfahrens ergaben sich bisher für unsere Arbeit immer wieder neue Impulse, ein besseres Problemverständnis untereinander, und besonders die Eltern fühlen sich miteinbezogen und miterantwortlich für die religiöse Erziehung ihres Kindes.

Darstellung unseres Projektes zur Schöpfungsgeschichte

Im Folgenden soll nun der Ablauf unseres ersten Projektes zur Schöpfungsgeschichte in seinen wichtigsten Punkten beschrieben werden. Das Projekt ist langfristig angelegt und wird sich über mindestens ein Schuljahr hinziehen.

Es gliedert sich in folgende Teilbereiche:

1. Gott gibt uns Licht und Wärme
2. Gott gibt uns Wasser
3. Gott gibt uns Erde
4. Gott gibt uns Pflanzen
5. Gott gibt uns Tiere
6. Gott hat uns lieb
7. Gott hat alles gut gemacht

Zwischen Schuljahresbeginn und den Herbstferien erarbeitet wird in einer sehr intensiven Phase die Teilbereiche 1 bis 6. Die entsprechenden Inhalte werden im Verlauf des Schuljahres immer wieder schwerpunktmäßig aufgegriffen, wiederholt, variiert und vertieft.

Die 7. Einheit „Gott hat alles gut gemacht“ soll zum Schuljahresende alle Teilbereiche nochmals aufgreifen und in einem großen Freudenfest vereinen.

DURCHFÜHRUNG

1. Gott gibt uns Licht und Wärme

Ziele:

1. ganzheitliche Erfahrungen von Kälte, Dunkelheit und Einsamkeit
— Abwehrreaktionen gegenüber dem Unangenehmen zeigen
2. Ganzheitliche Erfahrungen von Wärme, Licht und Geborgenheit sowohl im religiösen (Meditation, Kirche) als auch im lebenspraktischen Bereich
— selbständiges Hinwenden zur Lichtquelle
— zur Ruhe kommen und sich entspannen

A: Meditatives Erleben

Raumgestaltung:

Meditationsraum verdunkelt, in zwei Zonen unterteilt:

- a) mit Plastikfolie ausgelegt, darauf spitze, feuchte Steine, Eisstücke, Kühlakku, Gebläse mit langen Kunststoffstreifen,
- b) Decken, Kissen, Heizdecke, Wärmeflaschen, Fellhandschuhe, Rotlichter; eine Lampe, die zunächst mit bunten Tüchern abgedunkelt ist, welche nach und nach abgenommen werden, bis sie — nurmehr von einem gelben Tuch verdeckt — warmes Licht verbreitet (Wird in jeder Einheit gebraucht, im folgenden: Sonnensymbol).

Musik:

- a) Gewitter und Wind von einer Geräuschkassette
- b) „Shine on your crazy diamond“, Part I, Pink Floyd

Text:

- a) Es ist dunkel. Es ist kalt.
- b) Gott gibt uns Licht. Gott gibt uns Wärme.

Ablauf:

Die Schüler betreten den Raum, werden in Zone a) geführt, setzen sich. Musik a) erklingt, der Motor bläst die Kunststoffstreifen durch den Raum. Die Extremitäten der Schüler werden mit Eisstücken abgerieben, mit spitzen Steinen berührt. Keine emotionale Zuwendung.

„Es ist dunkel. Es ist kalt.“

Das Gebläse ist abgeschaltet, Musik b) erklingt. Die Schüler bewegen sich (evtl. mit Hilfe) nach Zone b). Hier werden sie gestreichelt, erfahren sie Zuwendung.

„Es ist hell, es ist warm.“

Gott gibt uns Licht, Gott gibt uns Wärme.“

B: Erfahren, Erleben, Nachvollziehen

- Die Schüler werden für die Sonne sensibilisiert; in die Sonne setzen, Gesichter nach der Sonne drehen, etc. „Die Sonne ist hell. Die Sonne ist warm. Gott gibt uns Sonne.“
- Wärmerfahrung in der Kuschelecke (Matrasen, Decken, Kissen, Heizdecke, Schmusetiere), Rotlicht, Stimmungsleuchte, Wärmeflaschen; basale Kommunikation, zwischenmenschliche Wärme und Zuwendung, Massage.
- Erfahrbarmachen von Wärme im lebenspraktischen Bereich: Herd, warme Speisen und Getränke, Heizkörper, offenes Feuer, Sauna.
- Erfahrbarmachen von Helligkeit im lebenspraktischen Bereich: Sonne — Wolken, Tag — Abend — Nacht — Morgen, elektrisches Licht.

Die einzelnen Punkte werden täglich in immer wieder neuen Variationen angeboten. Die Musikstücke a) und b) werden themengemäß eingesetzt.



C: Erinnern, Vertiefen

- In der Tischmitte brennt die Kerze. Die Schüler malen mit roter und gelber Fingerfarbe (Handführung) eine Sonne; Musik b).

Nach dem Trocknen wird die Sonne rund ausgerissen und auf schwarzes Tonpapier geklebt.

- Licht- und Kerzenmeditation (Meditationsraum)

Kerze, Musik b), die von den Schülern erstellten Sonnenbilder; Sonnensymbol

Kerze: „Die Kerze ist warm und hell“.
Sonnensymbol: „Gott gibt uns Licht“.

Ein Lehrer geht mit der Kerze zu jedem Schüler und zeigt diesem sein selbstgemachtes Sonnenbild: „Gott gibt uns Licht“.

Basale Kommunikation



- An einer freien Wand wird ein großes Tuch in einer warmen Farbe ausgespannt, in seiner Mitte ist das Bild einer Kerze befestigt. Im Kreis herum werden nach und nach von den Schülern gefertigte Bilder zur Thematik der jeweiligen Einheit ausgehängt. Dazu singen wir ein Lied, das in leichter Textvariation die gesamte Einheit begleitet; Die Schüler musizieren mit einfachen Orff'schen Instrumenten (Melodie und Textvorlage: Gertrud Lorenz, 100 Einfache Lieder Religion, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr und Kösel-Verlag, München);

Kommt alle und freut euch, klatscht in die Hände,
kommt alle und freut euch, Gott hat uns lieb.

Gott gibt die Sonne, klatscht in die Hände,
Gott gibt die Wärme (das Licht), Gott hat uns lieb.

Nach Aufhängen des Bildes spricht ein Lehrer ein Gebet:

Gott gibt uns Licht und Wärme.

Guter Gott, wir danken dir für das Licht.

Guter Gott, wir danken dir für die Wärme. Amen

Abschluß in der Kirche

Altarraum, mit Decken ausgelegt, Rotlichter, Musik b), Kerzenmeditation, Sonnensymbol

Dann wird für jeden Schüler an der großen Kerze ein Teelicht entzündet, ein Lehrer geht mit dem Teelicht und dem jeweiligen Sonnenbild zu jedem einzelnen Schüler, zeigt ihm beides: „Gott gibt uns Licht und Wärme.“ Bilder und Teelichter werden im Kreis um die Kerze geordnet.

Lied:

Kommt alle und freut euch (Händeklat-schen oder Orff'sche Instrumente)

Gebet: s.o.

Lied

Variationen, Anregungen, Tips

Falls der Einsatz eines raumabdeckenden Gebläses nicht möglich ist, bieten sich als Variationen an:

- Fön mit starkem Kaltluftgebläse
- Eimer mit kleinen kantigen Steinen und Eisstücken
- nasse kalte Tücher . . .
- bewußtes gemeinsames Erleben eines Gewitters mit Dunkelheit, Wind, Donner und Blitz

Wichtig ist, daß die Schüler Situationen erleben, die ihnen individuell unangenehm sind. Erst nach einer Kontrasterfahrung kann die positive Seite einer Sache richtig geschätzt werden. Verbale Vermittlung ist für geistig behinderte Schüler immer unzureichend. Sie lernen aus eigenen Erfahrungen.

Einer negativen Erfahrung muß unter allen Umständen unmittelbar eine wirklich angenehme Erfahrung folgen!

Geistigbehinderte sind meist nicht in der Lage, eigenständig aus ihren situativen Gefühlen herauszufinden bzw. das Gewollte einer Situation zu durchschauen / interpretieren. Religionsunterricht muß diesen Schülern nach unser Überzeugung vor allem Freude, Gemeinschaft und Geborgenheit vermitteln!

2. Gott gibt uns Wasser

Einstiegsmeditation der Betreuer — wir meditieren das Wasser nach Joh. 4, 1—15. Danach segnen wir das Wasser und be-

zeichnen uns anschließend gegenseitig mit dem geweihten Wasser.

Ziele:

1. Ganzheitliche Erfahrungen von Wasser
 - Unterscheidung von heißem und kaltem Wasser
 - positive und negative Reaktionen auf Wasser zeigen
2. Ganzheitliche Erfahrungen von Wasser, sowohl im religiösen, als auch im lebenspraktischen Bereich
 - waschen, baden, duschen, trinken, schütteln, kochen, gießen;
 - Wasser als lebensspendendes Element kennenlernen
 - Entspannung und Freude im Wasser erfahren

2. Meditatives Erleben

Raumgestaltung:

Meditationsraum mit blauem Plastikvorhang verdunkelt.

- a) 100 Liter-Aquarium, auf zwei Stühlen stehend, wird mit einer Lampe von unten angeleuchtet, Steine im Aquarium, Papierwasserrosen, Gießkanne;
- b) Lampe, mit bunten Tüchern abgedeckt, für die durchgängige Licht- und Wärmemeditation.

Musik:

„Die Moldau“, Smetana

Text:

„Es ist naß, Gott gibt uns Wasser“.

Ablauf:

Die Schüler sitzen nach der Kerzen- und Lampenmeditation (Gott gibt uns Licht und Wärme) im Halbkreis um das Wasserbecken.

Nachdem das Aquarium von unten beleuchtet ist, geht der Lehrer zum Becken und bewegt seine Hände langsam und schnell im Wasser: „Es ist naß, Gott gibt uns Wasser“. Mit einem Schlauch werden Luftblasen im Wasser erzeugt. Aus einer Gießkanne fließt zunächst ohne, später mit Brauseaufsatz, Wasser in das Becken. Brausetabletten werden im Wasser aufgelöst. Die Schüler erleben ruhiges, bewegtes und sprudelndes Wasser.

Sie kommen von selbst oder werden zum Aquarium geführt, planschen mit den Händen im Wasser, erleben die Brause oder Gießkanne. Ihre Schläfen werden mit Wasser benetzt, so erleben sie die kühle, erfrischende Wirkung des Wassers. Zum Abschluß werden bunte Papierrosen auf das Wasser gelegt, die sich langsam öffnen und so das Wasser als lebensspendendes Element symbolisieren sollen.

In den täglich nachfolgenden Meditationen steht ein wassergefülltes Goldfischglas in der Mitte des mit Erde gefüllten Ringplanschbeckens. Nach der einführenden Meditation (gießen, mit den Händen im Wasser planschen) geht der Lehrer mit dem Goldfischglas zu jedem einzelnen Kind: „Es ist naß“ Gott gibt das Wasser.“ Er segnet die Kinder mit Wasser.

B: Erfahren, Erleben, Nachvollziehen

— Die Schüler werden für das Wasser sensibilisiert:

Im Ringplanschbecken im warmen Wasser sitzen, sich von der Gießkanne berieseln lassen, waschen, planschen, spritzen, tropfen, schütten usw. „Das Wasser ist naß (kalt, warm). Gott gibt uns Wasser.“

— Intensive Ganzkörpererfahrung im Bewegungsbad, Schwimmbad, Dusche, Temperaturunterschiede wahrnehmen.

— Matschen im Matschraum und im Sandkasten

Im lebenspraktischen Bereich:

— Veränderung von Wasser wahrnehmen; kaltes und kochendes Wasser, Farben in Wasser auflösen, Seifenblasen, Eiswürfel schmelzen. Im Herbst: alle möglichen Formen der Regenerfahrung machen, im Winter: Eis und Schnee thematisieren (einreiben und abföhnen). Kalte und warme Getränke mit Wasser, Suppe kochen.

C: Erinnern, Vertiefen

— In der Tischmitte brennt die Kerze.

Wir betropfen, färben Papier, Stoff und Holz mit Wasser und Fingerfarben.

Entwerfen eines Wandbildes mit Wasserfarben für unser Wandfries.

— Wassermeditation mit Wasserdias und den von den Schülern gefertigten Wasserbildern.

— Aufhängen der Wasserbilder.

Singen des Liedes „Gott gibt uns Wasser, klatscht in die Hände, Gott hat uns lieb“ und musizieren auf Orff'schen Instrumenten.

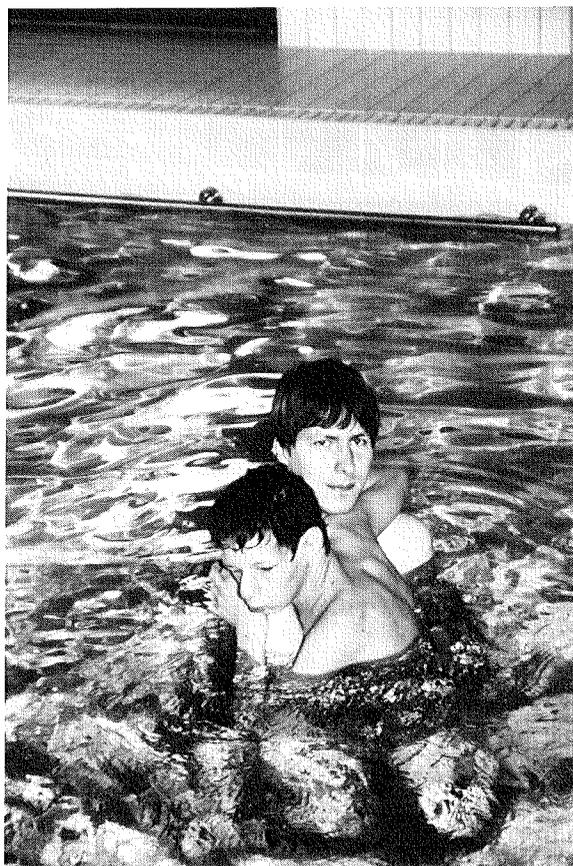
Gebet:

Gott gibt uns Wasser; Guter Gott, wir danken dir für das Wasser.

Ausflüge:

— fließendes Wasser erfahren: Bad, Spaziergang am Rhein, Rheinschiffahrt, Wasserfall, Stadtbrunnen

— stehendes Gewässer erfahren; Tümpel, See, Anglerteich



— nachdem die Tiere im Schöpfungsprojekt mit den Schülern behandelt wurden: Klassenfahrt zum Exotarium im Zoo Frankfurt — Fische und Meerestiere im Wasser.

Abschluß in der Kirche

Licht- und Kerzenmeditation.

In der Mitte des Altarraumes stehen zwei Wasserschalen um die Kerze. Für jeden Schüler wird ein Teelicht angezündet und im Kreis um die große Kerze und die Wasserschalen gestellt.

— mit den Wasserschalen zu jedem Kind gehen

— Segnung, indem wir jedem Schüler ein Kreuzzeichen mit Wasser auf die Stirn zeichnen.

Text:

Gott gibt uns Wasser. Gott hat uns lieb.

Musik:

„Die Moldau“, Smetana

Gebet:

Lied s.o.

Basale Kommunikation

Variationen, Anregungen, Tips

Unser Projekt ist fächerübergreifend aufgebaut und vom Religionslehrer alleine nicht durchführbar. Ganzheitliche Förderung muß von allen mitgetragen werden, enge Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer ist unabdingbar. Dennoch ist es wichtig, daß den Schülern auch im Rahmen des Religionsunterrichts konkreter Umgang mit Wasser ermöglicht wird. Dazu nachfolgend einige themenbezogene Stichpunkte, entnommen aus: Bausteine Kindergarten, Heft 1, 1983.

Bei der Thematisierung von Wasser im Religionsunterricht sollte man nicht darauf verzichten, eine Kirche aufzusuchen und die Schüler dort mit Weihwasser (evtl. Taufbecken) zu konfrontieren. Sie sollten dann bei jedem Kirchenbesuch mit Weihwasser benetzt werden: Immer wieder erlebte Situationen können auch dem Schwerstbehinderten bedeutsam werden.

3. Gott gibt uns Erde

Ziele:

1. Ganzheitliche Erfahrung von Erde — verschiedene Erdsubstanzen
2. Ganzheitliche Erfahrung von Wärme, Licht und Geborgenheit
3. Zur Ruhe kommen und sich entspannen

A: Meditatives Erleben

Raumgestaltung:

Meditationsraum verdunkelt; in der Mitte ein teilweise aufgeblasenes Ringplanschbecken, der Beckenrand ist mit braunen Tüchern abgedeckt.

Im Becken sind Erde, Sand und Torf aufgeschüttet, darauf steht die Meditationskerze, von Steinen umsäumt.

Sonnensymbol

Musik:

- a) Pink Floyd
- b) Kitaro

Text:

Gott gibt uns Erde

Ablauf:

Die Schüler betreten den Raum und setzen sich im Kreis um das Becken.

Musik a)

Ein Lehrer entzündet die Kerze und geht mit ihr von Schüler zu Schüler; das Sonnensymbol wird abgedeckt, der Lichtkegel auf den Erdhügel gerichtet.

Musik b). Die Schüler befühlen und erspüren die Erde. Für jeden Schüler wird ein Teelicht an der großen Kerze entzündet, und er stellt es (Handführung) in den Erdhügel.

„Gott gibt uns Erde“.

Zwei Rotlichter und eine rote Deckenlampe werden auf den Erdhügel ausgerichtet, die Schüler betrachten in einer kurzen Stille das entstandene Meditationsbild.

B: Erfahren, Erleben, Nachvollziehen

— Erfahrungen sammeln mit Erde und Sand in der Natur,

Ausflug in einen Naturpark, Spaziergang im Feld, frischgepflügter Acker, Spielen im Sandkasten

- Ganzkörpererfahrung im Sand
- unterschiedliche Erdsubstanzen: Rohhumuserde, Torf, Lehm, Sand, Ton, Kies, Steine etc.
- Anfüllen des Schöpfungstisches mit Erdsubstanzen

C: Erinnern, Vertiefen

- Meditation s.o.; zusätzlich stehen Backsteine auf dem Erdhügel, durch deren Hohlräume das Kerzenlicht hindurchschimmert.
- Jeder Schüler formt einen einfachen Kerzenständer aus Ton. Der Rand wird mit Fingerabdrücken verziert. Alle gemeinsam modellieren einen großen Kerzenständer, der mit den Fingerabdrücken aller Schüler verziert wird.
- Wir erstellen mit Packpapier, Kleister und verschiedenen Erdsubstanzen (Erde, Sand, Torf) ein großes gemeinsames Bild (ca. 2 x 4 m). Dieses wird in Stücke gerissen (ca. DIN A4), auf ein Arbeitsblatt geklebt und in die Schülermappen eingeordnet.
- Ein Bild wird ins Wandbild eingefügt, Lied (Orff'sche Instrumente, Klatschen), Gebet.

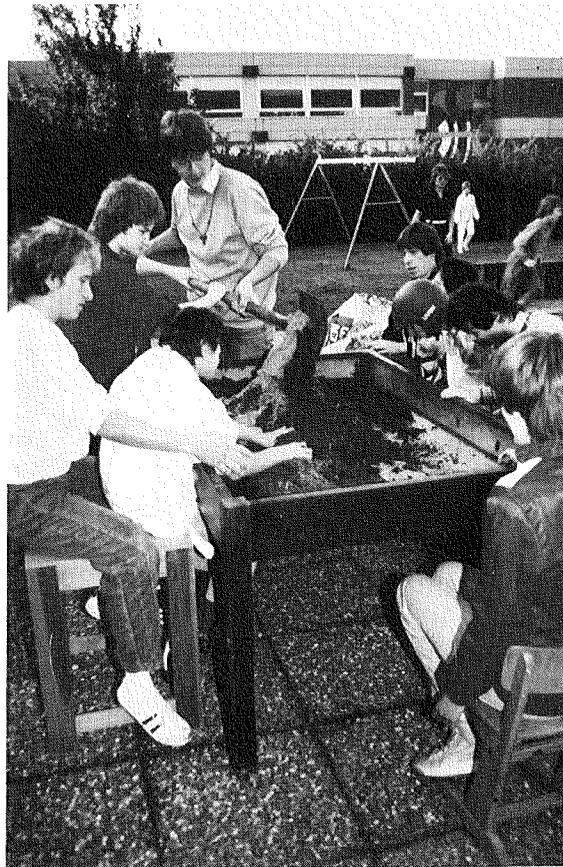
Text:

Kommt alle und freut euch, klatscht in die Hände, kommt alle und freut euch, Gott hat uns lieb. Gott gibt und Erde, klatscht in die Hände, Gott gibt uns Erde, Gott hat uns lieb.

Abschluß in der Kirche

Altarraum, mit Decken ausgelegt; Becken mit Erde, Kerze, Backsteinen, Schülerbilder, Teelichter, Sonnensymbol

- Kerzen- und Lichtquellmediation, Musik a)
- Musik b); für jeden Schüler wird ein Teelicht entzündet, „Gott gibt uns Licht“, auf einen Stein gestellt: „Gott gibt uns Erde“.
- Ein Schülerbild wird betrachtet.
- Lied: Kommt alle und freut euch.
Gebet: Guter Gott, du gibst uns Erde. Guter Gott, wir danken dir für die Erde. Amen



Lied: Kommt alle und freut euch.

- Rotlichter werden auf den Erdhügel gerichtet, wir lassen diesen Eindruck einige Minuten auf uns wirken.

Variationen, Anregungen, Tips

Falls es im Fachunterricht Religion nicht machbar ist, ein großes Becken mit Erde über einen längeren Zeitraum hin einzusetzen, genügen auch Schüsseln mit Sand, Torf, Blumenerde, Ton, Kies . . . , runde und kantige Steine in verschiedenen Größen u.ä. Für die Meditationen legt man dann einfach ein großes Tuch in die Mitte des Sitzkreises und ordnet darauf Kerzen und den jeweiligen Meditationsgegenstand an.

Im Bereich jeder Schule für Geistigbehinderte gibt es einen Sandkasten oder



Schulgarten, wo die Schüler nach eigenem Bedürfnis mit Erde umgehen, bzw. mit Anleitung des Lehrers Erde „erfahren“ (sehen, fühlen, riechen, kneten, durch die Hände rieseln lassen . . .) können.

Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer!

4. Gott gibt uns Pflanzen

Ziele:

1. Pflanzen sehen — spüren — riechen
— Bäume, Topfpflanzen, Blumen, Gras
2. Ganzheitliche Erfahrung von Wärme, Licht und Geborgenheit
3. Zur Ruhe kommen und sich entspannen

A Meditatives Erleben

Raumgestaltung:

Meditationsraum verdunkelt; in der Mitte Erdhügel, Steine, Backsteine, Kerze (s. Phase 3); neben den braunen Tüchern, die die Erde symbolisieren sollen, werden zur Abdeckung des Beckenrandes als Symbol für Pflanzen und Blumen jetzt auch noch grüne, gelbe und rote Tücher miteinbezogen.

Sonnensymbol, Rotlichter
Grünpflanzen, Zweige und Schnittblumen

Musik:

- a) Pink Floyd
- b) Adagio

Text:

Gott gibt uns Pflanzen

Ablauf:

Die Schüler betreten den Raum und setzen sich im Kreis um das Becken.

Musik a)

Ein Lehrer entzündet die Kerze; Tüchermeditation mit dem Sonnensymbol.

Musik b); es wird ein grüner Zweig herübergereicht, die Schüler betrachten, erspüren und berühren ihn. Dann wird der Zweig neben die Kerze in den Erdhügel gesteckt.

Ein Lehrer entzündet für jeden Schüler einzeln ein Teelicht, geht damit und mit einer Blume zu diesem hin: „Gott gibt uns Licht und Wärme. Gott gibt uns Blumen“. Er stellt das Teelicht auf einen Backstein und steckt die Blume daneben in die Erde. Die Schüler betrachten in einer kurzen Stille das entstandene Meditationsbild.

B: Erfahren, Erleben, Nachvollziehen

- In die Natur gehen und verschiedene Pflanzen kennenlernen.
- Herrichten des Schöpfungstisches mit unterschiedlichen Pflanzen. Die Schüler werden in die Pflege miteinbezogen.
- Früchte pflücken, zubereiten und essen (Obstsalat, Pflaumenkuchen).
- Gemüsesalat: ernten, waschen, zubereiten und essen.
- Besichtigung der Gärtnerei

— Säen von Kresse, Bohnen keimen lassen

— Ausflug in den Palmengarten

C: Erinnern, Vertiefen

— Meditationen s.o.; die Schüler bringen dazu Blumen vom Schöpfungstisch mit.

— Gepresste Blumen und Gräser werden auf grün bemaltes Blatt geklebt.

— Ein Baumbild kleben, aus Rinde und gepressten bunten Herbstblättern.

— Arbeiten und Pflegen am Schöpfungstisch.

— Ein Blumenbild wird ins große Wandbild eingefügt;

Aufhängen des Bildes — Lied — Gebet — Lied.

Text:

Kommt alle und freut euch . . .

Gott gibt uns Blumen, klatscht in die Hände. Gott gibt uns Pflanzen, Gott hat uns lieb.



Abschluß in der Kirche:

Altarraum, mit Decken ausgelegt; Becken mit Erde, Kerze, Steinen, Sonnensymbol.

Für jeden Schüler eine kleine Topfpflanze, eine Blume und ein Teelicht.

— Kerzen- und Lichtquellmeditation, Musik a).

— Musik b). Eine Pflanze herumreichen.

Weiterer Verlauf wie in A, jedoch bekommt jeder Schüler eine Topfpflanze geschenkt, die er mit auf die Gruppe nehmen und dort mit Hilfe pflegen soll.

— Lied

Gebet:

Guter Gott, du gibst uns Blumen und Pflanzen. Guter Gott, wir danken dir für die Pflanzen. Amen.

Variationen, Anregungen, Tips

Beispiel für eine vereinfachte Meditation im Klassenraum. Die Schüler sitzen im abgedunkelten Raum um einen Tisch. Dieser ist mit einem grünen Tuch bedeckt, darauf stehen die Meditationskerze und eine mit Wasser gefüllte Vase. Der Lehrer hält für jeden Schüler eine Blume (Wiesenblumen, die vielleicht beim vor-

ausgegangenen gemeinsamen Spaziergang gepflickt wurden) und evtl. ein Teelicht bereit.

- Leise Musik
- Der Lehrer entzündet die Kerze: „Gott gibt uns Licht“ und zeigt sie allen Schülern.
- Blumenmeditation (s.o.)
- Die Meditation kann mit einem einfachen Gebet oder dem thematischen Lied beendet werden.
- Blumen kann man im Sommer auf jeder Wiese pflücken.
- Viele Schulen haben einen Lerngarten, den Schwerbehinderte besuchen, bzw. wo sie mit Erlaubnis der bewirtschaftenden Klasse einen Blumenstrauß pflücken dürfen.
- z.B. ist Kresse mit wenig Aufwand zu säen, schnell entwickeln sich kleine Pflänzchen, die dann auf Butterbrot oder in einem Salat verzehrt werden können.
- In einem benachbarten Park / Wald kann man viele verschiedenen Pflanzen entdecken.
- Eine gute Gelegenheit, Eltern miteinzubeziehen: Jeder Schüler soll von zu Hause eine Topfpflanze (Blume, Gemüse, Obst) mitbringen.
- Gemeinsames Essen macht Freude und verbindet. Auf die gemeinsame Zubereitung einer einfachen Speise (Kompott, Obstsalat, Gemüsesalat o.ä.) und anschließendes feierliches Essen sollte man darum bei diesem Thema auf keinen Fall verzichten.

5. Gott gibt uns Tiere

Ziele:

1. Begegnung mit Tieren
Betrachten, Bewegung mit den Augen verfolgen, Tiere anfassen (streicheln) bzw. Berührung durch die Tiere geschehen lassen.
2. Ganzheitliche Erfahrung von Wärme, Licht und Geborgenheit
3. Zur Ruhe kommen und sich entspannen

A. Meditatives Erleben

Raumgestaltung:

Meditationsraum verdunkelt, in der Mit-

te eine runde Strohmatte, in deren Mittelpunkt die Meditationskerze, sternförmig darum angeordnet Backsteine, auf denen verschiedene Tierfiguren aus Pappe und Teelichter stehen; dazwischen die von den Schülern gebastelten Kerzenständer mit Kerzen, neben der großen Kerze eine Topfpflanze; an der Decke hängt ein Vogelmobile; braune Tücher begrenzen das Arrangement. Stallhase, zahmer Vogel;

Musik:

- a) Pink Floyd
- b) Georg Deuter

Text:

Gott gibt uns Tiere

Ablauf:

Die Schüler betreten den Raum und setzen sich im Kreis um das Becken.

Musik a), ein Lehrer entzündet die Kerze, Sonnensymbol. Die Teelichter werden entzündet und auf die Backsteine zu den Tierfiguren gestellt.

Musik b), ein Lehrer zeigt den Hasen, ein anderer den Vogel. „Gott gibt uns Tiere“. Die Lehrer gehen mit den Tieren zu jedem einzelnen Schüler (Kontaktangebot).

Lehrer gehen mit einem Tier und einer Kerze zu jedem Schüler: „Gott gibt uns Licht. Gott gibt uns Tiere.“ Die Kerzen werden auf die Tonständer zurückgestellt.

Die Schüler betrachten in einer kurzen Stille das entstandene Meditationsbild. Basal Kommunikation mit Fellhandschuhen und Schafwolle; die Tiere werden miteinbezogen.

B: Erfahren, Erleben, Nachvollziehen

- Tiere streicheln: Besuch auf dem Bauernhof; Gärtnerei (Ente, Vögel, Hasen; Reiten; Kutschfahrt; Aquarium; Zoo; Wildpark)
- Tierstimmenkassette — jeweils passendes Tierbild
- Playmobilfiguren

C: Erinnern, Vertiefen

- Meditation s.o.; Hase, Huhn
- Tierbilder mittels Schablonen; Spritztechnik

- Tiere aus Ton modellieren
- Tierbild einordnen in Wandbild: Aufhängen — Lied — Gebet — Lied

Text:

Kommt alle und freut euch . .
 Gott gibt uns Tiere, klatscht in die Hände, Gott gibt uns Tiere, Gott hat uns lieb.

Abschluß in der Kirche

Meditativer Einstieg wie in A; wir beschränken uns auf einen Hasen.

Lied

Gebet:

Guter Gott, du gibst uns Tiere. Guter Gott, wir danken dir für die Tiere. Amen.

Lied

Variationen, Anregungen, Tips

Das wichtigste Medium in dieser Einheit war zweifelsohne ein circa sechs Wochen alter Stallhase.

Jedoch: Wie kommt ein Religionslehrer zu so einem Hasen, geht es nicht mit weniger Aufwand?

Bevor wir diese Frage beantworten, ein paar Überlegungen zum Thema

- Schwerstbehinderte Schüler sind selten zu bewegen, sich gezielt Bilder, Fotos oder Filme anzusehen; diese bleiben ohne begleitendes Realerlebnis inhaltsleer. — Blinde Schüler sind ganz ausgeschlossen.
- Modelle (Holz, Kunststoff, Stoff, Plüsch) wirken manchmal ganz echt. Doch sie wecken selten großes Interesse, sind ohne Leben und somit nur ein schwacher Ersatz.
- Beobachten von Tieren in der Natur: Wir haben keinen Einfluß auf die Bewegungen der Tiere, es kommt selten zum direkten Kontakt. Rein optische Wahrnehmung ist — selbst wenn ein Schüler Interesse zeigt — unbefriedigend (vielsinnige Wahrnehmung).
- Besuch auf dem Bauernhof, Streichelzoo etc. ist eine lohnende Sache. Aber: Wie gelingt der Transfer ins Klassenzimmer und zur Meditation.

— Eine Schnecke, ein Regenwurm, ein Zierfisch oder Vogel sind vielleicht leichter zu organisieren, motivieren aber kaum zum direkten, adäquaten (Streichel-) Kontakt.

— Hunde und Katzen scheiden meist wegen ihrer zu großen Eigenwilligkeit aus. Durch größere Beweglichkeit, Körpergröße, Bellen, Miauen, Kratzen und Beißen eignen sie sich auch nicht, wenn es darum geht, einem ängstlichen Schüler die Scheu vor einem lebendigen Tier zu nehmen.

— Ein junger Stallhase oder Zwerghase ist verhältnismäßig klein, kaum furchterregend, in Korb oder Tasche — ausgerüstet mit ein paar grünen Blättern, Brotkranten oder Möhren — problemlos zu transportieren. Sein weiches Fell, die langen Ohren motivieren zum Anfassen, er kratzt kaum, beißt und bellt nicht und läßt sich auch von Unkundigen leicht festhalten; er nimmt, wie wir feststellen konnten, so schnell nichts übel und erträgt unbeschadet so manchen Puff und rabiaten Griff.

Hält nicht doch irgend jemand in Ihrem Bekanntenkreis oder in der Nachbarschaft Hasen? — Wenn Sie ihm erklären, wofür Sie sich ein Häschen ausleihen möchten, werden Sie kaum auf Unverständnis oder Ablehnung stoßen.

6. Gott hat uns lieb

Ziele:

1. Ganzheitliche Erfahrung von Wärme, Licht und Geborgenheit
2. Zwischenmenschliche Nähe und Wärme suchen und erfahren
3. Zur Ruhe kommen und sich entspannen

A: Meditatives Erleben I

Raumgestaltung:

Meditationsraum verdunkelt; der Rand des mit Erde gefüllten Beckens ist mit bunten Tüchern bedeckt:

gelb — Licht
 blau — Wasser
 braun — Erde
 grün — Pflanzen

In der Mitte des Erdhügels steht ein aus

Ton geformter Kopf, durch dessen Gesichtsoffnungen der Schein einer Kerze dringt; daneben eine Schale mit Wasser; Pflanzen, Tierfiguren;

aus Pappe geschnittener Fries menschlicher Figuren, Sonnensymbol, Teelichter.

Musik:

- a) Pink Floyd
- b) Edvard Grieg

Text:

Gott hat uns lieb
Gott hat dich lieb, N.

Ablauf:

Die Schüler betreten den Raum, setzen sich. Das Licht im Tonkopf wird angezündet: „Gott hat uns lieb“. — Pause — Musik a); Lichtmeditation mit dem Sonnensymbol

Musik b); Betreuer zünden für jeden Schüler ein Teelicht an, stellen es vorsichtig in seine geöffnete Hand: „Gott hat dich lieb, N.“ Anschließend wird das Teelicht auf den Erdhügel gestellt (Handführung). Der Figurenfries wird am Beckenrand aufgestellt. Basale Kommunikation.

Meditatives Erleben II

Raumgestaltung:

sehr großer leerer, völlig dunkler Raum, in einer Ecke des Raumes liegt auf einer großen Matratze ein nur mit Badehose bekleideter Betreuer, über ihm ist ein Schwungtuch an der Wand befestigt; Sonnensymbol, Rotlichter, Decken, Heizdecken, Kissen, Wärmflaschen, warmer Stein, Fellhandschuhe.

Musik:

- a) Pink Floyd
- b) Edvard Grieg

Text:

Gott hat dich lieb, N.

Ablauf:

Die Schüler werden in den Raum geführt und in großen Abständen an die dem Schwungtuch gegenüberliegende Wand gesetzt; der Raum wird völlig verdunkelt.

Musik a); Lichtmeditation mit dem Sonnensymbol

Musik b); zwei Betreuer bewegen das Schwungtuch über dem auf der Matratze liegenden dritten Betreuer in rhythmischen Wellenbewegungen auf und ab.

Sobald die Schüler dem liegenden Betreuer ein Signal geben, wendet er sich ihnen liebevoll zu: „Gott hat dich lieb, N.“. Basale Kommunikation, an der sich schließlich alle beteiligen.

B: Erleben, Erfahren, Nachvollziehen

Basale Kommunikation,
täglicher liebevoller Umgang miteinander

C: Erinnern, Vertiefen

Meditation analog I

Schüler bemalen die Hände mit Farben - Abdruck auf Papier; Einfügen eines Bildes mit den Handabdrücken aller Schüler in unterschiedlichen Farben ins große Wandbild;

Lied

Gebet

Handabdrücke in Ton

Abschluß in der Kirche

Meditation analog I unter Einbeziehung eines Bildes mit den Handabdrücken der Schüler

Lied:

Kommt alle und freut euch, klatscht in die Hände, Kommt alle und freut euch, Gott hat uns lieb. (2x)

Gebet:

Guter Gott, du hast uns lieb. Guter Gott, wir danken dir für deine Liebe. Amen.

Lied

Persönliche Beobachtungen

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war, daß ein Mensch erst zum Menschen wird, wenn er Liebe am eigenen Leib erfährt, und daß menschliches Sein ohne Kommunikation nicht denkbar ist. Erst diese Erfahrung der Liebe ermöglicht es ihm, Vertrauen in die Welt und in andere Menschen zu entwickeln und sich selbst als eigenständige Persönlichkeit zu sehen. Liebende Zuwendung ist die Basis des Menschseins, ohne die kein Mensch leben kann, und ohne die er unfähig ist,

eine Gottesbeziehung aufzubauen. Wenn ein Mensch selbst den Impuls zur Liebe aussendet, erfährt er Erfüllung und Sinn seines Lebens.

Unsere Intention war es, den Schülern einen Raum zu schaffen, in dem sie sich selbst als aktiv Liebende erfahren können.

Wir möchten an dieser Stelle kurz einige persönliche Empfindungen und Eindrücke wiedergeben, die wir während der Meditation zum Thema „Gott hat uns lieb“ erfahren haben. Nach Beginn der Meditation dauerte es einige Zeit, bis sich die Schüler uns zunächst langsam und vorsichtig näherten. Zuerst nahmen sie nur Blickkontakte mit uns auf. Die Entfernung zwischen uns verringerte sich zusehends, bis der erste Schüler durch Körperberührung Kontakt mit uns aufnahm.

Dieser anfangs sehr zaghafte Körperkontakt intensivierte sich jedoch nach und nach. Ein ansonsten sehr unruhiger Schüler schmiegte sich ganz eng an den Kopf des Betreuers, umfaßte ihn mit beiden Händen und blieb so über den gesamten Zeitraum der Meditation (ca. 20 Minuten) ruhig und entspannt liegen, von Zeit zu Zeit Töne des Wohlbefindens äußernd. Ein anderer, normalerweise sehr introvertierter Schüler, strich dem Betreuer mit beiden Händen über den Oberkörper, legte sich eng an ihn und kam zu einer längeren Ruhepause, in der er sich „embryoähnlich“ anschmiegte.

Ein dritter, äußerst autoaggressiver Schüler, legte den Kopf auf den Bauch des Betreuers und blieb ebenfalls einige Minuten ruhig liegen, wobei er das Wort „Mama“ sagte, welches er nur in seltenen Fällen des Wohlbefindens äußert. Anschließend faßte er die Hand des Betreuers, schob sie unter seinen Pullover und gab durch das Bewegen der Hand zu verstehen, daß er am Bauch gestreichelt werden wollte. Während dieser Zeit waren wir darauf bedacht, uns völlig auf diese Schüler, die Signale der Liebe aussandten, einzulassen und diese Signale aufzunehmen. Es war eine Situation der Ruhe und Gelöstheit, in der wir keinerlei Spannungen spürten. Wir hatten den Eindruck, daß sich die Schüler ganz öff-

neten und ihre Wünsche und Empfindungen mitteilen wollten.

In dieser intensiven Begegnung des gegenseitigen Gebens und Nehmens haben wir eine tiefe Erfahrung mit den Schülern gemacht, die sich auch nachhaltig in unseren gegenseitigen Beziehungen auswirkte. Für uns war in diesen Momenten ohne Worte und ohne größere äußere Zeichen in unserer Lehrer-Schüler-Begegnung Gott erfahrbar; durch die Zuwendung der Schüler ist uns Gott begegnet.

„Wenn wir einander lieben, ist Gott in uns gegenwärtig und seine Liebe kommt in uns zu ihrer Fülle.“ (1. Joh. 4, 12)

Verhaltensbeobachtungen

Während unserer gemeinsamen Arbeit mit den Schülern zum Thema Schöpfung konnten wir folgende Verhaltensweisen beobachten:

- Zunahme der Kontaktbereitschaft
- Schüler, die vorher nur kurzzeitig in der Gruppe (2-3 Min.) zur Mitarbeit bereit waren, ließen sich auf längere, konzentrierte Arbeitsphasen (bis zu 30 Minuten) ein.
- Die Schüler machten auf uns während der bisher durchgeführten Unterrichtseinheiten zum Thema Schöpfung einen gelosten und ausgeglichenen Eindruck.
- Abnahme von Aggressionen und Autoaggressionen.
- Innerhalb der Klassengemeinschaft konnten wir gruppenbildende Prozesse beobachten (erhöhte Kontaktbereitschaft der Schüler untereinander und zum Betreuer).
- Zunahme der Bereitschaft zum Körperkontakt.
- Erhöhte Bereitschaft, sich auf neue, ungewohnte Situationen einzulassen (Raum- und Ortswechsel).
- Keine Sachbeschädigung; weder die gemeinsam erstellten Wandbilder, noch der Schöpfungstisch wurden beschädigt.
- Erhöhter Sensibilisierungsprozeß der Betreuer und Gruppenerzieher/innen gegenüber den Schülern während der Andachten und Meditationen (ver-

stärkte Nachfrage nach der Befindlichkeit einzelner Schüler durch die Gruppenerzieher/innen).

- Intensivierung der Elternarbeit und Zunahme der aktiven Mitarbeit der Eltern.
- Erhöhte Kontaktbereitschaft der Eltern zur Schule.
- Wesentlich verbessertes Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Betreuern im schulischen Bereich.

Anhand dieser Ergebnisse sind wir zu der Überzeugung gekommen, daß die Schüler, bedingt durch unser gemeinsames religiöses Erleben, über den konkreten Gottesbezug der Betreuer, Gott in ihrem Leben erfahren haben

Ausblick

Der pädagogische Ansatz einer integrativen, ganzheitlichen religiösen Erfahrung bei schwerst- und mehrfachbehinderten Schülern geht über die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Liebe, Geborgenheit, Zuwendung und Gemeinschaft hinaus. Er versucht, den ganzen Menschen in seinem Seelen- und Gefühlsleben zu begreifen und losgelöst von den kognitiven Fähigkeiten eine innere Verbindung zwischen Lehrer und Schüler herzustellen. Der Ansatz bietet dem behinderten Schüler einen durchgängigen, in allen Bereichen seines Lebens wiederkehrenden Prozeß, sich seiner eigenen Möglichkeiten bewußt zu werden und die Geborgenheit in Gott zu erfahren.

Auch schwerstbehinderte Menschen machen nicht nur positive, sondern auch negative Grunderfahrungen wie Angst, Trauer, Schmerz, Tod, die für sie nur schwer zu kompensieren sind. Sie leiden darunter oft lange und intensiv.

Eine religiöse Erziehung schwerst- und mehrfachbehinderter Schüler muß sich demnach auch mit tiefgreifenden Problemen, die nach den Sinn- und Seinsfragen menschlicher Existenz forschen, auseinandersetzen. Die Antwort darauf kann nur in Gott liegen. Es wäre unverantwortliches pädagogisches Handeln, würde man gerade vor diesen bedrängenden Fragen wie z.B. Leid und Tod in der Erziehung haltmachen.

Ermutigt durch unseren ersten Versuch einer ganzheitlichen religiösen Erziehung bei schwerst- und mehrfachbehinderten Schülern am Beispiel der Schöpfungsgeschichte wollen wir in naher Zukunft versuchen, die oben beschriebene Problematik mit unseren Schülern aufzuarbeiten.

Literaturverzeichnis

- Adam, H.: Religiöse Erziehung des Menschen mit geistiger Behinderung in: Zur Orientierung 1983
- Alt, F.: Liebe ist möglich; Die Bergpredigt im Atomzeitalter, München 1985
- Begemann, E.: Behinderte — Eine humane Chance unserer Gesellschaft, Berlin 1980
- Breitinger, M., Fischer, D.: Neues Lernen mit Geistigbehinderten, Würzburg 1981
- Biermann, F.: Hinführung von intensiv Geistigbehinderten zu religiösem Tun und gottesdienstlicher Feier im Rahmen des Religionsunterrichtes in: KBL 1982, Heft 9
- Dolfen: H.: Richtlinien und Hinweise für den Unterricht — Förderung schwerstbehinderter Schüler in: lernen konkret, Mai 1986
- Drewermann, E.: Tiefenpsychologie und Exegese, Olten, Freiburg 1986²
- Ericson, F.H.: Kindheit und Gesellschaft, 6, Stuttgart 1971
- Feuser, G.: Ein „bißchen“ Förderung reicht nicht, Schulunterricht mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen in: Das Band 3/1985
- Feuser/Oskamp/Rumpler: Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher, Würzburg 1982
- Flehmig, I.: Biologische Grundlagen der kindlichen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung somato-sensorischer Aspekte der Psychomotorik, sowie Sensorische Integration bei autistischen Verhaltensweisen in: Grundsatzreferate und Materialien des Lehrgangs zur motorischen Entwicklungsförderung schwerst- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher im Hessischen Diakoniezentrums HEPHATA, Schwalmstadt/Treysa 1985
- Fröhlich, A.: Ganzheitliche Schwerstbehindertenförderung, Kommunikation — Wahrnehmung — Umwelterfahrung in: Zeitschrift für Heilpädagogik 36. Jg. Beiheft 12
- Fröhlich, A.: „Der somatische Dialog“ in: Behinderte 4/1982
- Fröhlich, A./Haupt, U.: Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern; Dortmund 1983
- Hofmeier, J.: Kleine Fachdidaktik Katholische Religion; München 1985³
- Kaspar, F., (Hrsg.): Religionsunterricht an Sonderschulen, Konzeptionen und Modelle für die Praxis, München, Lahr 1974
- Katechetische Blätter: Jugendarbeit mit Behinderten 1986, Heft 3
- Kett, F.: Kinder erleben Gottesdienst, München 1978
- Krenzer, R., Rogge, R.: Methodik der religiösen Erziehung Geistigbehinderter; München, Lahr 1978
- Leist, M.: Kein Glaube ohne Erfahrung, Kevelar 1982²
- v. Luxenburg, J.: Basale Kommunikation in: Geistige Behinderung 1/1984
- Mall, W.: „Die Wiederaufnahme der primären Kommunikationssituationen als Basis zur Förderung

- schwer geistig behinderter Menschen“, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 36. Jg. 1985, Beiheft 12 (S. 24–32)
- Mall, W.: „Basale Kommunikation — ein Weg zum anderen. Zugang finden zu schwer geistig behinderten Menschen“, in: Geistige Behinderung 1/84
- Marsch, M.: Was ihr dem Geringsten getan habt, Zürich 1985
- Nouwen, H.: Ein einziger Augenblick
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1974¹⁴
- Oerter, R., Montada, L.: Entwicklungspsychologie, München 1982
- Pfeffer, W.: Leibhaftiges Lernen bei geistig Behinderten in: Geistige Behinderung 1986/Heft 2
- Praschak, W.: Körperarbeit in: Behinderte 1/1985
- Randak, O.: Therapeutisch orientierte Religionspädagogik, Düsseldorf 1980
- Religionspädagogische Praxis: Handreichung zur elementaren Religionspädagogik, Landshut 1980/3, 1984/2 u. 3, 1986/2
- de Saint-Exupéry, A.: Der kleine Prinz, Düsseldorf 1956
- Schraml, W.J.: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen, Wien 1980⁴
- Schumacher, J.: Schwerstbehinderter Menschen verstehen lernen in: Geistige Behinderung 1985/1
- Schumacher, J.: Zwang in der Erziehung in: Geistige Behinderung 1985
- Schultz, J.H.: Übungsheft für das autogene Training, Stuttgart, New York 1983
- Stevens, J.: Die Kunst der Wahrnehmung, Übungen der Gestalttherapie, München 1975
- Tuckermann, U.: Förderdiagnostik bei schwerstbehinderten Menschen in: Grundsatzreferate und Materialien des Lehrgangs zur motorischen Entwicklungsförderung schwerst- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher im Hessischen Diakoniezentrums HEPHATA, Schwalmstadt/Treysa 1985
- Tulku, T.: Selbstheilung durch Entspannung, München 1985²
- Vanier, J.: Heilende Gemeinschaft, Beziehungen zwischen Behinderten, aus dem franz. übersetzt von M. Marsch, Otto Müller Verlag Salzburg 3-7013-0675-3

Schüler entdecken „die weiße Kreuzigung“ mit einem Lebensbild von Marc Chagall

Fried-Wilhelm Kohl/Martin Braner

Vikar Fried-Wilhelm Kohl hat mit dem Kursbuch Religion 7/8 (Calwer-Diesterweg Verlag 1978 bzw. 1986) in einer 7. Klasse zum Thema „Jesus von Nazareth“ gearbeitet. Auf Seite 57 ist „die weiße Kreuzigung“ von Marc Chagall veröffentlicht. Lapidar ist dazu gedruckt „Der Maler Marc Chagall versteht Jesus als leidenden Gerechten. Er sieht in ihm aber noch mehr. Du kannst es herausfinden, wenn du darüber nachdenkst, was die anderen Figuren auf dem Bild mit dem leidenden Jesus verbindet. Das Bild entstand 1938.“ (Seite 56) Noch kürzer steht in „Das neue Kursbuch Religion 7/8“ auf Seite 62 als Unterschrift „Der Maler Marc Chagall versteht Jesus als leidenden Gerechten. Deute die Motive auf dem Bild.“

Mit diesen Arbeitsaufträgen kamen die Schüler von F.W. Kohl nicht zurecht. Sie kannten zu wenig davon, was Marc Chagall mit seinem Bild erzählt. Mir hat gefallen, wie F.W. Kohl das Bild seinen Schülern durch eine biographische Erzählung nahegebracht hat. Ich stelle mir vor, daß man auch unabhängig von dem Thema „Jesus von Nazareth“ im Kursbuch Religion mit diesem Bild arbeiten kann. Darum habe ich um die Erzählung von F.W. Kohl herum ein kleines Arrangement entworfen.

1. Schritt: Wir schauen uns im Kursbuch Religion das Bild von M. Chagall an.

In diesem Bild geschieht viel. Versucht wie auf einer Bühne, die einzelnen Szenen voneinander zu unterscheiden. Nehmt dazu ein DIN A4-Blatt und zeich-

net, wie auf einer Landkarte, Grenzen ein, die ihr zwischen den einzelnen Szenen ziehen könnt. So entstehen Felder für die Szenen. In diese Felder schreibt dann hinein, was auf dem Bild geschieht, bzw. was ihr seht.

Anschließend heften wir eure Szenenkarten an die Tafel und erzählen uns, was uns alles aufgefallen ist und was uns dazu eingefallen ist.

Dazu projiziere ich ein Dia, z.B. aus der Serie „32 Dias zu den Religionsbüchern 3 und 4“, Hubertus Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule, Patmos-Verlag, Bild Nr. 23.

— Stell dir vor, du wärst auf dem Bild dabei, wo befindest du dich, welche Person wärst du und was empfändest du?

— Was erinnert dich an Gehörtes und Gesehenes, z.B. im Fernsehen, in Büchern. Vielleicht hat auch jemand aus deiner Familie oder ein anderer einmal etwas erzählt, das so war wie auf diesem Bild.

2. Schritt: Ich werde euch jetzt eine Geschichte erzählen. Ihr werdet darin etwas von dem Maler Chagall erfahren. Ich habe dazu eine leere Szenekarte vorgefertigt. Wenn ihr jetzt die Geschichte hört, werdet ihr Parallelen zwischen der Biographie Chagalls und seinem Bild erkennen können. Jeder trägt jetzt diese Parallelen dort ein, wo er sie entdeckt. Das könnt ihr schon beim Zuhören versuchen.

Dunkel war die Gasse, in der Marc Chagall am 7. Juli 1887 geboren wurde — dunkel, eng, schmutzig und erfüllt vom Gestank menschlichen Unrats. Wahrlich kein Ort, an dem ich hätte aufwachsen wollen. Zu dieser Gasse paßte leider auch das Haus, in dem sie wohnten, denn es war alt und viel zu klein für die elfköpfige Familie. Selbst das Bett mußte er sich mit zweien seiner Geschwister teilen und an ein eigenes Zimmer war erst gar nicht zu denken. Dunkel und alt war es obendrein, denn gerade während der langen, russischen Winterzeit mußte das wenige Geld, das der Vater nach Hause brachte, sorgfältig eingeteilt werden, um genug Essen kaufen zu können — für Kerzen und Holz langte es kaum.

Doch einmal in der Woche, am Sabbat, da wurde es hell in ihrem Haus, da brannten die beiden Sabbatkerzen und manchmal sogar alle Kerzen des siebenarmigen Leuchters. Licht, Wärme und Güte zogen ein in die enge Gasse. Der Sabbat war Marc Chagalls Freudentag. Nicht nur weil er die flackernden Kerzen so liebte und Zeit für seine Lieblingsbeschäftigung, das Malen, fand, sondern wichtiger als dies war ihm, daß Mutter und Vater da waren und nicht zur Arbeit gehen mußten. Während der Woche kam es schon mal vor, daß sein Vater beim Abendessen einschlief, so erschöpft war er, wenn er nach seinem zwölfstündigen Arbeitstag totmüde und zerschunden am Tisch saß, nachdem er seinen blauen, von Heringslake glänzenden Mantel an den Haken gehängt hatte. Aber am Sabbat, da war alles ganz anders. Der kleine Kramladen, den seine Mutter betrieb, um ein wenig Geld zusätzlich zu verdienen, und der Fischladen, in dem sein Vater Arbeit gefunden hatte, blieben geschlossen. Wenn der Sabbat kam, dann trat ein großer Frieden ein. Kein Zar, kein Chef, keine Arbeitsordnung und keine Polizei konnten daran etwas ändern, obwohl sie es schon öfter versucht hatten.

Die Sabbatruhe und Sabbatfeier begannen gewöhnlich mit dem Anzünden der zwei Kerzen. Sie sollen den Menschen an das Licht erinnern, das Gott in die Welt sendet. Gütig ist Gott, der die Menschen daran erinnert, daß die Welt nicht so finster und schwarz ist, wie es uns aufgrund all der Herzlosigkeit, der Verbrecchen und Missetaten vieler Menschen erscheinen mag. Und am nächsten Sabbat würden die Kerzen wieder brennen und ihren Schein in die Welt senden, damit jeder erkennt, daß es Gott ist, der uns sein Licht schenkt.

Doch wo kam dann nur all das Dunkle, Böse und Unmenschliche her! Waren es die Taten böser Geister und Dämonen, die Unheil über den Menschen bringen? Lag es an der Natur des Menschen, der böse sei, von Jugend an, wie es ihm der Rabbi in der Ceder-Schule, in der sie beten lernten, gesagt hatte? Je älter Marc Chagall wurde, desto drängender wurden diese Fragen. Was hatte er sich z.B. nicht alles von der Revolution in Ruß-

land erhofft: Friede, Gerechtigkeit, Arbeit und Brot für alle, das Ende von Judenverfolgung und Judenmord. Nichts von allen seinen Wünschen hatte sich erfüllt, den jüdische Gemeinden ging es so schlecht wie eh und je. Manche Synagoge ging erneut in Flammen auf. Da verließ er 1922 Rußland und ging nach Frankreich. — In Deutschland hatten einige Jahre später die Nationalsozialisten ihre Schreckensherrschaft errichtet. Alle Synagogen Deutschlands wurden 1938 verbrannt, die Juden in Konzentrationslager verschleppt, wo sie später in den Gaskammern getötet wurden.

Als Chagall 1938 das Bild malte, hat er vielleicht gedacht: Hatte Gott aufgehört, sein Licht in die Welt zu senden? War da kein Mensch mehr, der seinem Nächsten ein Licht in all der Dunkelheit sein konnte und wollte?

Trotz aller Ängste, Fragen und Nöte ließ sich Chagall nicht von dem bodenlosen Haß der Nazis und der gottlosen Resignation vieler Zeitgenossen erdrücken, sondern er begann klar und deutlich seine Lebensaufgabe zu erkennen: die Bibel zu malen. Als wäre es ihm von Gott aufgetragen, wußte er, daß ein solches Maß an Unmenschlichkeit nur von Menschen begangen werden kann, die nicht von Kindesbeinen an mit der Bibel in Berührung stehen. Sie wußten nichts von den Propheten, den Urvätern und Jesus. Auch Jesus — und das ist für einen Juden zu seiner Zeit ein außergewöhnliches Unterfangen — galt es neu zu entdecken in all seiner Barmherzig-

keit, Friedfertigkeit, Nächstenliebe und Toleranz.

So entstand 1938 das Bild, da wir hier vor uns sehen.

3. Schritt: Wir tragen in eine großes Plakat mit der Szenekarte ein, was wir beim Erzählen der Biographie von Chagall entdeckt haben. Überlege, welche Szenen du malen würdest, wenn du ein Kreuzigungsbild wie Marc Chagall aufgrund deiner Erfahrungen entwerfen solltest. Ich kann mir auch alternativ folgende zwei Arbeitsschritte vorstellen:

1. Wir malen das Bild von Chagall weiter.

2. Wir malen ein Hoffnungsbild (Osterbild) zu dem Bild von Chagall.

— Wir bilden Kleingruppen, wir sprechen uns ab, was wir malen

oder

— jeder malt, was ihm einfällt. Jeder schweigt dabei, aber achtet beim Malen auf das, was der andere malt.

Material: Plakat, Mindestgröße DIN A1, Wachsmalstifte oder Wasserfarben und breite Pinsel.

Mit anderem Bildmaterial, z.B. mit Illustrierten kann man auch eine Montage um das Bild von Chagall herum entstehen lassen.

Mögliche Weiterarbeit: Wir vergleichen unser Bild mit anderen Bildern der Kreuzigung Jesu.

Thema eines Schlußgesprächs: Ein Jude hat einmal gesagt, „Christen glauben an das Kreuz — Juden tragen es seit Römerzeiten“. Suche Gründe, die für und gegen diesen Satz sprechen.!

Fortbildungsveranstaltungen (Januar — April 1988) im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

Januar 1988

22. — 23. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen an Beruflichen Schulen**
Thema: Religionspädagogische Werkstatt:
„Religionen im Dialog“ Teil A: Planen
Leitung: M. Kopp, RPZ Schönberg, N. N.
28. — 30. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen — schulartübergreifend —**
Thema: „AIDS: Neue Aufgaben der Erziehung und Beratung in der Schule“
Leitung: G. Wiesner, RPZ Schönberg
G. Wolf, Hochheim
29. — 30. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen in der Eingangs- und Primarstufe**
Thema: „Biblische Texte erleben: Jesus in Gethsemane —
Zugangswege zu Leiden und Auferstehung des Menschensohns“
Leitung: H. Heller, RPZ Schönberg

Februar 1988

5. — 7. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen an — schulartübergreifend —**
Thema: „Elemente der Bildsprache im Religionsunterricht“
— Foto- und Videokurs —
Leitung: M. Kopp, RPZ Schönberg, J. Schneider, Darmstadt
8. — 10. **Fortbildungstagung für Pfarrer/Innen und Mitarbeiter/Innen im KU**
Thema: „KU als Kursunterricht: Inhalte — Organisation — Modelle“
Leitung: Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg, N.N.
15. — 19. **HILF-Lehrgang für Biologie- und Religionslehrer/Innen — schulartübergreifend —**
Thema: „Der ganze Mensch: Geist — Körper — Seele.
Aspekte biologischer und theologischer Anthropologie“
Leitung: G. Wiesner, RPZ Schönberg und Leitungsteam
26. — 28. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen — schulartübergreifend — (geschlossener Kreis)**
3. Vorbereitungsseminar für die Türkei-Studienfahrt (28. 3. bis 13. 4. 1988)
Thema: „Die Türkei — Ein Land vieler Kulturen und Religionen“
Leitung: G. Wiesner, RPZ Schönberg, W. Winterbauer, Wiesbaden

März 1988

4. — 6. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen an Beruflichen Schulen**
Thema: „Begegnungen“
Leitung: M. Kopp, RPZ Schönberg, R. Steubing, Frankfurt

noch März 1988

14. — 17. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen der Primarstufe und an Sonderschulen**

Thema: „Taufe — ein gutes Zeichen.“

Segen und Taufe im RU der Primarstufe und der Schulen für Behinderte

Leitung: H. Heller, RPZ Schönberg, H.-G. Loos, Mainz

21.—23. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen in der Sekundarstufe I und II —**
Es wird ein Eigenbeitrag erhoben

Thema: Einführung in das Bibliodrama

Leitung: Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg, W. Bohris, Mörfelden

April 1988

29. — 30. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen in der Eingangs- und Primarstufe**

Thema: „Biblische Texte erleben: ‚Tu dich auf!‘“

(Heilung eines Taubstummen) — Emotionale Zugänge zu Wundergeschichten

Leitung: H. Heller, 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 0 61 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.

WICHTIGER HINWEIS FÜR LEHRKRÄFTE

an Grundschulen

Die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) führt ab Juni 1988 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:

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

Interessenten wenden sich bitte an:

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

Dozent Hans Heller

N.N.

an Sonderschulen

Religionspädagogischer 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.

Schönberger Hefte — Postvertriebsstück
D 7421 F — Gebühr bezahlt

Abs.: Evang. Presseverband
Postfach 100 747 — 6000 Frankfurt 1

Sonderband 1986/87 Schönberger Hefte

Gott liebt Geschichten

— Erzählungen zu biblischen Geschichten —

Herausgegeben von Gerhard Brockmann und Hans Heller

152 Seiten

Inhalt:

47 Erzählungen zu biblischen Geschichten:

— Geschichten zu Urgeschichten — Geschichten zu Vätergeschichten — Geschichten zu Auszugsgeschichten — Geschichten zu Königsgeschichten — Geschichten zu Babylon — Geschichten zu Hiob — Geschichten zu Weihnachten — Geschichten zu Jesusgeschichten — Geschichten zu Wundergeschichten — Geschichten zu Gleichnisgeschichten — Geschichten zu Ostern

— vier Theoriebeiträge zum Erzählen und zum Umgang mit der Bibel

Zum Selbstkostenpreis von DM 10,— erhältlich bei

- allen Religionspädagogischen Ämtern
- Religionspädagogisches Studienzentrum,
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3
- Kirchenverwaltung — Schulreferat —
Paulusplatz 1, 6100 Darmstadt