



Schönberger Hefte

1/95

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nr. der Heftreihe 93/25. Jahrgang

ISSN 0170 – 6128

1/1995

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

Redaktion: Gerhard Brockmann und Hans Heller

Zuschriften an: Religionspädagogisches Studienzentrum der EKHN
Im Brühl 30, 61476 Kronberg/Ts.
Telefon 061 73/92 65-0 · Telefax 061 73/92 65-190

Inhalt:

Thomas Eberl und Gunter Ebert: Juden – Christen – Muslime auf dem Weg zum Dialog. Bericht über eine Unterrichtseinheit in Jahrgangsstufe 8 eines Gymnasiums unter Verwendung der Planungshilfen des HIBS	1
Hans-Joachim Blum: Wunder in Zeitlupe. Verlangsamte Rezeption von neutestamentlichen Wundergeschichten als Gewinn für Schüler und Lehrer am Beispiel der Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46-52)	23
Hans Jung: Ich bin Realist genug, um zu wissen, daß auch kleine Schritte zum Ziel führen. OKR Hans Jung antwortet auf Fragen von Gerhard Brockmann.	28

Anschriften der Autoren/
Autorinnen
dieses Heftes: Thomas Eberl, Hauptstraße 49, 35510 Butzbach - Kirch Göns
Gunter Ebert, Amselweg 8, 65585 Aull
Hans-Joachim Blum, Keplerstraße 66, 69120 Heidelberg
Hans Jung, Kirchenverwaltung der EKHN,
Paulusplatz 1, 64285 Darmstadt

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich in der Spener Verlagsbuchhandlung GmbH,
Postfach 100747, 60007 Frankfurt am Main

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, 63225 Langen

Beilagenhinweis: Wir bitten unsere Leserinnen und Leser das beigelegte „Lehrbuchangebot“ freundlichst zu beachten.

Juden – Christen – Muslime auf dem Weg zum Dialog

Bericht über eine Unterrichtseinheit
in Jahrgangsstufe 8 eines Gymnasiums
unter Verwendung der Planungshilfen des HIBS

Thomas Eberl / Gunter Ebert

RAHMENBEDINGUNGEN

Die im folgenden dargestellte Unterrichtseinheit wurde im Februar und März 1994 in einer evangelischen Religionskopplung der 8. Jahrgangsstufe an der Tilmannschule Limburg durchgeführt. Benannt nach dem gleichnamigen „städtischen Schreiber von Kaisers Gnaden“, der im 14. Jahrhundert eine historisch bedeutende Chronik der Stadt verfaßte, zählt die Schule mit 1380 Schüler/innen zu den größten Gymnasien Hessens.

Der evangelische Religionsunterricht findet hier teilweise unter erschwerten Bedingungen statt. Ein gutes Beispiel dafür bot die betreffende Lerngruppe mit ihren **37 teilweise stark pubertierenden Schüler/innen** aus drei Klassen. Die disziplinarischen Reibungsverluste waren in einer Gruppe dieser Größe und Zusammensetzung nicht unerheblich. Ungünstig wirkte sich auch die **Randstundenlage**, Mittwoch 5./6. Stunde, aus. Dazu kam noch die äußerst **schwierige Raumsituation** in der zur Aula umfunktionierten ehemaligen Turnhalle mit problematischen akustischen und klimatischen Verhältnissen.

Ein Unterrichten in der beschriebenen Form war unter obigen Gegebenheiten nur möglich, weil wir beide im Rahmen eines Spezialpraktikums als Mentor und Vikar diese Einheit gemeinsam gestalten konnten.

PLANUNG UND REALISIERUNG DER EINHEIT

Unter der Überschrift „Juden, Christen, Muslime – auf dem Weg zum Dialog“ versuchen die Planungshilfen des Hessischen

Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung¹⁾, die **drei großen monotheistischen Religionen in einer Unterrichtseinheit** vorzustellen. Die Verfasser sehen hierin eine mögliche Konkretion der von den Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I für die Jahrgangsstufen 7/8 verbindlich vorgegebenen Themen: „Moslems leben unter uns (Auf dem Weg zum Dialog)“ sowie „Wenn dein Sohn dich fragt (Glaube und Leben der Juden)“. Auch uns erschien es sinnvoll, Judentum, Christentum und Islam gemeinsam in einem thematischen Zusammenhang zu behandeln. Dies hat gegenüber einer getrennten Betrachtung der drei Religionen den Vorteil, daß Verbindendes und Trennendes im Vergleich wesentlich deutlicher werden kann; gleichzeitig aber wird die Beschränkung auf einige wenige Aspekte erforderlich. Mit den Planungshilfen legten wir unseren Akzent auf die **Frage des Zusammenlebens von Menschen verschiedener Religionen**, die uns angesichts der religiösen Dimension zahlreicher aktueller Konflikte besonders sinnvoll schien. Es ging uns zuallererst darum, den Schüler/innen **Dialogfähigkeit als unabdingbare Voraussetzung einer interreligiösen und interkulturellen Verständigung** erfahrbar zu machen. Zusätzlich sollte bei ihnen durch das Kennenlernen fremder Religiosität die Frage nach einer eigenen christlichen Identität geweckt werden.

In der **offenen Grundplanung** bot sich eine inhaltliche Orientierung an den fünf vorgeschlagenen Bauelementen der Planungshilfen²⁾ an. Als Ausgangspunkt nahmen wir das Beispiel Jerusalems als „heiliger Stadt“ für alle drei Religionen. Ge-

rade in dieser Stadt sind die Probleme des Zusammenlebens und die Notwendigkeit des Dialogs augenfällig. Zielpunkt sollte dann unter der „Frage nach Wahrheit und Toleranz“ das spielerische Ausprobieren von Möglichkeiten der Verständigung sein. Daß die **Tagesaktualität** unsere konkrete Planung so stark beeinflussen würde, war im voraus nicht absehbar. Das 2. Bauelement „Abraham – Wurzel des Glaubens“ bekam ein ungeahntes Gewicht. Im Sog des Massakers von Hebron verschob sich der Schwerpunkt der betroffenen Unterrichtsstunden auf die Eskalation des jüdisch – palästinensischen Konflikts. Eine Wiederholung der beschriebenen Einheit ist somit schon aufgrund der Einzigartigkeit der Situation nur bedingt möglich; andererseits bieten die Geschehnisse in dieser Region immer wieder neue Anknüpfungspunkte für unser Thema.

In methodischer Hinsicht handelte es sich bei dem vorliegenden Unterrichtsprojekt um den Versuch, die Vielfalt **handlungs- und produktionsorientierter Methoden**, wie sie z.B. in der neueren Diskussion des Deutschunterrichts begegnen³⁾, verstärkt auch im Religionsunterricht anzuwenden. Dabei bezeichnet der Begriff „handlungsorientiert“ die ganze Bandbreite bildlich – illustrativen, darstellenden und spielenden Umsetzens einer Thematik, während der Begriff „produktionsorientiert“ eine stärker das kognitiv gestalterische Vermögen beanspruchende Erzeugung von neuen Texten im Blick hat. Vielfältige Übergänge und Mischformen sind möglich⁴⁾. Insgesamt kamen die folgenden spielerischen und gestalterischen Arbeitsformen zur Anwendung:

- gespielter Dialog;
- szenisches Spiel;
- Imaginationübung;
- assoziative Imagination;
- Wandzeitung;
- Zusammenstellen von Informationen;
- kreatives Schreiben;
- kreative Weiterführung von Texten;
- Weiterschreiben einer Erzählidee;
- Erstellen von Overheadfolien.

Ziel dieser stark die **Kreativität** der Lerngruppe ansprechenden Methoden war es, einen Weg weg vom rein kognitiven

Begreifen von Unterrichtsinhalten hin zum einem mehr **ganzheitlichen Erfahrungslernen** zu ebnen. Eine solche Unterrichtsgestaltung will möglichst vielen Begabungstypen und Fähigkeiten gerecht werden, indem sie Schüler/innen in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie und ihrem Tätigkeitsdrang anspricht. All das wurde in unserem Fall durch die doppelte Besetzung der Lehrerrolle erleichtert.

AUFBAU DER EINHEIT

Insgesamt fünf Doppelstunden standen für die Einheit zur Verfügung. Es ergab sich folgender Aufbau:

1. Doppelstunde:
Jerusalem – heilige Stadt dreier Religionen
2. Doppelstunde:
Jerusalem – eine Stadt, zwei Völker, drei Religionen
3. Doppelstunde:
Hebron – Eskalation des Konflikts
4. Doppelstunde:
Abraham als Stammvater dreier Religionen
5. Doppelstunde:
Auf dem Weg zum Dialog?

1. Doppelstunde:

Jerusalem – heilige Stadt dreier Religionen

Intention

Die Schüler/innen sollten einen ersten Eindruck von der **Bedeutung Jerusalems als heiliger Stadt** für Juden, Christen und Muslime gewinnen. Dabei ging es uns darum, die geschichtliche und religiöse Dimension der gegenwärtigen Auseinandersetzungen und Spannungen auf dem Gebiet des heutigen Israel in Ansätzen deutlich werden zu lassen.

Stundenverlauf

- Einer ersten Annäherung an die Thematik diene das einleitende Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler/innen ganz allgemein beschreiben konnten, welche Bedeutung Religion in ihrem eigenen Leben hat und welchen Stellenwert von

Religion sie in anderen Kulturen vermuten. Zentrale Leitfragen waren: „Was bedeutet Religion für uns?“ „Was bedeutet Religion für die Menschen fremder Kulturen, z.B. der arabischen oder ostasiatischen?“ „Warum könnte es wichtig sein, Menschen anderer Religionen kennenzu-

lernen? Die im Tafelbild festgehaltenen Aussagen der Schüler/innen kontrastierten das eigene Erleben mit ihren Vorurteilen über fremde Religiosität. Daß ein besseres Kennenlernen Möglichkeiten der Verständigung und des Zusammenlebens bietet, wurde dabei schnell klar.

Religion bedeutet für uns

- die Note auf dem Zeugnis;
- wir gehen nicht freiwillig in die Kirche;
- wir machen unser Leben nicht vom Glauben abhängig;
- wir verlassen uns lieber auf Technik und Wissenschaft;
- wir machen keine "geistlichen Fortschritte"

Religion bedeutet für Menschen fremder Kulturen

- nur für seinen Glauben leben;
- auf alles, was schön ist, verzichten müssen;
- den Sinn des Lebens im Glauben suchen;
- fanatisch sein und für die Religion notfalls auch zu kämpfen

Warum könnte es wichtig sein, Menschen anderer Religionen kennenzulernen?

- mehr über fremde Sitten und andere Glaubensformen erfahren;
- andere Menschen besser verstehen lernen;
- Ängste und Vorurteile abbauen;
- Glaube spielt in anderen Religionen eine viel größere Rolle;
- unseren eigenen Glauben neu überdenken:

● Mittels eines kurzen Lehrerhinweises auf das Beispiel Jerusalem konnte dann das bisher Besprochene konkretisiert und auf das spannungsvolle Zusammenleben der drei Religionen in dieser Stadt ausgeweitet werden.

● Im anschließenden freien Unterrichtsgespräch hatten die Schüler/innen Gelegenheit, vorhandene Kenntnisse über die Stadt sowie den israelisch – palästinensischen

Konflikt zu sammeln. Wie nicht anders erwartet, waren genauere Kenntnisse, auch des politischen Hintergrunds, nur bei einigen wenigen abrufbar.

● Anhand des Arbeitsblattes **MI** vermittelten wir dann einen groben Überblick über zentrale Daten der Geschichte Jerusalems (Lehrerinformation). Der geographischen Einordnung diente die Skizze einer Karte Israels an der Tafel.

● Die Schüler/innen erhielten damit ein Raster, um die zahlreichen Informationen der nachfolgenden **kommentierten Diareihe** ‚Jerusalem in Geschichte und Gegenwart⁵⁾ einordnen zu können. Dazu bekamen sie den **Schtauftrag**, sich im Hinblick auf die Hausaufgabe (s.u.) Stichworte zu den Bildern zu machen.

Insgesamt 17 Dias sollten die Bedeutung der Stadt für Judentum, Christentum und Islam verdeutlichen. Auf engstem Raum finden sich hier die heiligen Stätten dieser drei Religionen: die Klagemauer, Westmauer des zerstörten jüdischen Tempels, die Grabeskirche, unter deren Dach Hinrichtungs- und Begräbnisstätte Jesu liegen sollen, der Felsendom und die El-Aksa Moschee auf dem Tempelberg. Welche Probleme dieses dichte Zusammenleben prägen, zeigten insbesondere die Bilder aus der Altstadt. Der intensive optische Eindruck wurde durch einen schülergerecht überarbeiteten Begleittext unterstützt. Dabei achteten wir auf genügend Raum für Notizen und Rückfragen, so daß die Vorstellung der Schüler/innen angereichert und die Konflikträchtigkeit des Ortes bewußt wurde.

● Das Erklären der (zweiteiligen) Hausaufgabe beendete die Stunde. Dazu wurde das Arbeitsblatt **M 2** ‚Menschen in Jerusalem⁶⁾ verteilt.

- a) „Beschreibt als Reiseführer einen Rundgang durch Jerusalem, wobei ihr auf die Sehenswürdigkeiten und das Zusammenleben der Menschen dort eingeht. Schildert, wenn möglich, Begegnungen mit den auf dem Arbeitsblatt abgebildeten Personen.“
- b) „Verfolgt in der kommenden Woche, was in den Medien (Radio, Fernsehen, Zeitungen) über Israel berichtet wird. Sammelt Nachrichten und Informationen dazu.“

Ganz bewußt haben wir uns entschieden, Hausaufgaben zu stellen und für das Unterrichtsgeschehen fruchtbar zu machen. Viele kreative oder produktionsorientierte Arbeitsweisen sind im Rahmen einer Schulstunde (auch einer Doppelstunde) nicht oder nur sehr schwer realisierbar. Zudem trägt das Einbeziehen von Hausaufgaben dazu bei, den Stellenwert des Fachs Religion bei den Schüler/innen aufzuwerten.

2. Doppelstunde:

Jerusalem – eine Stadt, zwei Völker, drei Religionen

Intention

Die Schüler/innen sollten die **religiöse Dimension des israelisch-palästinensischen Konflikts** vertiefend wahrnehmen und die Schwierigkeiten eines Dialogs aus der Perspektive eines Betroffenen erfahren.

Stundenverlauf

● Von den Schüler/innen zusammengetragene Nachrichten über die Entwicklung der Auseinandersetzungen im Nahen Osten und das Gaza – Jericho Abkommen wurden an einer **Wandzeitung** zusammengestellt und besprochen. Die Lerngruppe zeigte sich über den Konflikt grundinformativ, auch wenn in der Woche vor dem Hebron Massaker (16.-22.02.94) keine besonderen Ereignisse zu vermelden waren. Bemerkenswert war die Bandbreite der Quellen, aus denen sich die Schüler/innen zu Hause Nachrichten zugänglich gemacht hatten (Tageszeitungen, Nachrichtenmagazine, Illustrierte, Fernsehsendungen, Videotext, Gespräche mit Eltern und Lehrer/innen). Eine solche auf **Sammeln und Sortieren von Informationen** ausgerichtete Aufgabenstellung bewährte sich somit als altersgemäß.

● Danach ließen wir einige der zu Hause angefertigten „Reiseführerberichte“ vorlesen. Im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsansatzes waren die Schüler/innen zum kreativen Schreiben angeleitet worden. Dabei sollte durch die intendierte Identifikation mit der Person eines Reiseführeres / einer Reiseführerin die kognitive Distanz zum Thema aufgebrochen werden. Es gelang recht gut mittels dieser verschriftlichten Imaginationen, den historischen Hintergrund und die besondere Problematik des Zusammenlebens in Jerusalem aus der Perspektive eines direkt betroffenen Einwohners zu veranschaulichen. Als Beispiel dafür möchten wir die folgende, leicht gekürzte Schülerarbeit anführen. Die Erfahrung des Erzählens aus einer gewählten Perspektive und das Verfassen von Dialogen war den Schülern aus dem Deutschunterricht bekannt.

Bericht eines Reiseführers aus Jerusalem

• Guten Tag, meine Damen und Herren. Wir haben uns hier zu einem Rundgang versammelt, um mehr über Jerusalem zu erfahren, die Stadt, in der sich so viele Religionen begegnen.

Jerusalem war von 1000 bis 63 v.Chr. Hauptstadt Israels bzw. Judas. Von 63 v. Chr. bis 324 n.Chr. waren die Römer Herrscher über diese Stadt. Sie zerstörten den jüdischen Tempel, von dem nur die Westmauer stehen blieb. Es schloß sich in den Jahren 324 bis 638 n.Chr. die byzantinische Periode an, in der Jerusalem eine christliche Stadt war. 328 wurde die Grabeskirche erbaut. Bis 1917 war Jerusalem unter moslemischer Herrschaft, sieht man einmal von der Zeit der Kreuzritter im 12. Jahrhundert ab. Nach dem 1. Weltkrieg stand die Stadt bis 1949 unter britischem Mandat.

Nun, nach dieser kurzen Einleitung wollen wir mit unserem Rundgang beginnen.

• Entschuldigen Sie, ich hätte eine Frage: Unter welcher Herrschaft befindet sich die Stadt denn jetzt?

• Politisch ist Jerusalem wieder Hauptstadt Israels, religiös kann man die Stadt aber keiner Herrschaft zuordnen. Es gibt einen jüdischen, einen christlichen und einen moslemischen Teil. Deshalb finden hier so oft Auseinandersetzungen statt, denn Jerusalem ist für alle drei Religionen eine heilige Stadt.

Fahren wir nun fort. Wir befinden uns auf dem Ölberg, im Hotel Jerusalem International, und sehen auf den jüdischen Teil der Altstadt.

• Was ist das für ein Gebäude dort in der Mitte?

• Das ist der Felsendom. Die Muslime glauben, daß ihr Prophet Mohammed von dort in den Himmel aufgefahren ist.

• Siehste, ich hatte doch recht. Es war Mohammed und nicht Allah.

• Begeben wir uns nun hinunter in die Stadt. Hier, in diesem Hotelgarten findet sich ein Modell der Stadt, das Jerusalem vor der Zerstörung durch die Römer zeigt.

• Was stellt das Gebäude im oberen Abschnitt dar?

• Das ist der Tempel, das größte Heiligtum der Juden. Heute steht an seiner Stelle die El – Aksa Moschee. Das Modell entspricht den Vorstellungen der Archäologen.

• Wir gehen nun weiter und kommen zur Grabeskirche. Sie wurde errichtet, nachdem das Christentum unter Kaiser Konstantin Staatsreligion geworden war. Der Komplex umfaßt das Grab und die Kreuzigungsstätte Jesu. Die ursprüngliche Größe und Pracht des Gebäudes läßt sich nur noch erahnen. Übrigens, Juden durften damals die Stadt nicht betreten. Gehen wir nun zur El – Aksa Moschee.

• Die El – Aksa Moschee wurde im 7. Jahrhundert auf dem Platz des zerstörten jüdischen Tempels erbaut. 3000 Menschen finden hier Platz.

• Sagen Sie, was ist das für eine Mauer dort an der Westseite?

• Das ist die Klagemauer, das Zentrum des jüdischen Glaubens.

• Was? Nur diese eine Mauer?!

• Ja, die Juden glauben, daß die Westmauer des Tempels von Gott vor der Zerstörung geschützt wurde.

Gehen wir nun durch das Gewirr der Altstadtgassen zurück zu unserem Ausgangspunkt, dem Hotel Jerusalem International. Jerusalem bedeutet „Stadt des Friedens“, auch wenn das wegen der ständigen Unruhen hier kaum zu glauben ist. Just in den Hinterhöfen der Häuser, durch deren Gassen wir ziehen, lagern unzählige Waffen. Niemand weiß, wie die Zukunft der heiligen Stadt aussehen wird.

Anknüpfend an diese kreative Schreibaufgabe, regten wir als **Differenzierung** eine freiwillige Hausarbeit für die kommenden 14 Tagen an. Unter der Überschrift ‚Reiseführer durch Israel. Geschichte und Gegenwart in Jerusalem, Jericho, Bethlehem, Hebron‘ sollte es darum gehen, eigenständig Informationen und Bildmaterial zu sammeln und in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Als mögliche Quellen nannten wir neben den im Unterricht eingebrachten Bildern und Photos: Reiseführer bzw. -prospekte, Lexika, Geschichtsbücher und Zeitungen. Außerdem verwiesen wir auf die Möglichkeit, beim israelischen Fremdenverkehrsamt in Frankfurt Material anzufordern. Unser Ziel bei dieser ebenfalls produktionsorientierten Aufgabenstellung war es, den Schüler/innen, die sich über das normale Maß hinaus engagieren wollten, eine Möglichkeit zur Wissenserweiterung bzw. -vertiefung anzubieten und dabei ihre **Analyse-, Selektions- und Gestaltungsfähigkeit** zu fördern. Wir sahen hierin ein Stück praktischen Lernens. Wissen sollte nicht nur gelehrt und zur Kenntnis genommen, sondern selbst erarbeitet werden.

● Im zweiten Teil der Doppelstunde schloß sich zunächst eine **Einzelarbeitsphase** an. Anhand des Arbeitsblattes **M3** wurden durch Textarbeit und Beantwortung der drei gestellten Fragen die **Kenntnisse** der Schüler/innen über die Bedeutung Jerusalems als heiliger Stadt für Juden, Christen und Muslime **gefestigt**. Dazu stellten die eigentlich für die Hand des Lehrers / der Lehrerin bestimmten „Hinweise zum Material“ aus den Planungshilfen des HIBS⁷⁾ eine durchaus altersgemäße Textgrundlage bereit. Zumindest in gymnasialem Kontext läßt sich hiermit gut arbeiten. Die Ergebnisse wurden anschließend im Plenum besprochen.

● Abschließend versuchten wir mittels eines **gespielten Dialogs** eine **zusätzliche Imaginationsebene** zu erschließen. Grundlage dafür waren die in **M2** dargestellten Situationen. Die hier angelegte spannungsvolle Konstellation sollte mit Leben gefüllt werden. Ein Palästinenser sitzt am Eingang zur E-Aksa-Moschee; daneben steht ein israelischer Soldat auf Posten. Wir ließen zunächst einen Stuhlkreis bil-

den. Zwei Stühle in der Mitte definierten die unterschiedlichen Rollen. Nach einer kurzen Phase der Konzentration auf die Bilder wurden diese dann besetzt. Aus ihrer jeweiligen Rolle heraus formulierten die beiden Schüler/innen nun Erwartungen für das zukünftige Miteinander in Jerusalem. Vorgegeben war ihnen dabei lediglich die identifikatorische Einleitung: „Ich bin ein Palästinenser ...“ „Ich bin ein israelischer Soldat ...“ Um eine Vertiefung der Imagination und eine breitere Beteiligung zu ermöglichen, wiesen wir die übrigen Schüler/innen im Kreis auf die Möglichkeit des **Eindoppelns**⁸⁾ hin. Nachdem die Mitspieler/innen ihren Standpunkt deutlich gemacht hatten, wurden sie aufgefordert, mit ihrem Gegenüber in einen Dialog zu treten bzw. ein Streitgespräch zu führen. Positiv wirkte sich dabei aus, daß die Gruppe mit dieser handlungsorientierten Unterrichtsmethode vertraut war. Es bedurfte nur weniger Anstöße von Lehrerseite, um das Gespräch in Gang zu bringen.

Eine solche Arbeitsform dient nicht nur der kognitiven Verarbeitung des Erarbeiteten, sondern ermöglicht den Schüler/innen darüberhinaus, die spezifische Problematik **mit eigenen Sinnen** nachzuvollziehen. Das Lernfeld erweitert sich um **affektive und emotionale Bereiche**, die im Spiel bzw. im gespielten Dialog hervorragend zum Ausdruck kommen. Durch das Prinzip des Eindoppelns können fast alle Schüler/innen in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden. Die Spielenden erfahren zudem solidarische Unterstützung.

3. Doppelstunde:

Hebron – Eskalation des Konflikts

Intention

Die Schüler/innen sollten eine erweiterte Dimension des Konflikts in den Blick nehmen. Aufgrund der **aktuellen Ereignisse** waren die politischen und religiösen Hintergründe des Massakers von Hebron zu erarbeiten und dabei auch Elemente der **Abrahamtradition** zu wiederholen (Grundschulwissen).

Stundenverlauf

● Eingangs erfolgte ein Zwischenbericht über die Arbeit an der Zusatzaufgabe „Reiseführer“. Fünf Schüler/innen konnten dazu motiviert werden. Die mit nicht unerheblichem Arbeitsaufwand verbundene Aufgabenstellung hatte somit gerade bei diesen engagierten Schüler/innen die gewünschte **motivationsfördernde bzw. erhaltende Funktion**.

● Aus aktuellem Anlaß stand dann das Massaker von Hebron im Mittelpunkt der Stunde, die jüngste Eskalation des israelisch – palästinensischen Konflikts. Fünf Tage zuvor hatte ein radikaler jüdischer Siedler während des Freitagsgebets am Ende des muslimischen Fastenmonats in

der Ibrahim Moschee von Hebron ein Blutbad unter den Betenden angerichtet, bevor er schließlich selbst erschossen wurde. Als **stummer Impuls** an die Tafel geschrieben gab das Stichwort „Hebron“ Anlaß, die vorhandenen Kenntnisse um den Vorfall zusammenzutragen. Dabei wurde durch die Anbindung der Unterrichtsinhalte an die Tagesaktualität ein gemeinsames Fragen in Gang gesetzt, bei dem wir als Unterrichtende im Austausch von Informationen mit den Schüler/innen auf einer Ebene standen. Zusammen bemühten wir uns um ein Verstehen des Ereignisses, über das widersprüchlichste Meldungen kursierten. In einem spontanen Tafelbild wurden die Äußerungen geordnet.

Bekannte Fakten

- Ort: Moschee in Hebron; Zeit: Freitag 25.02.94
- jüdischer Siedler erschießt mehrere Moslems und verwundet viele

offene Fragen

- gab es noch weitere Täter?
- warum hat die Polizei nicht eingegriffen?
- wie konnte der bewaffnete Mann unbemerkt in die Moschee kommen?

Forderungen der Konfliktparteien

- jüdische Siedler sollen entwaffnet werden.
- Ausgangssperre für Siedler und Palästinenser

mögliche Konsequenzen

- Verzögerung der Autonomieverhandlungen
- Scheitern des Friedensprozesses

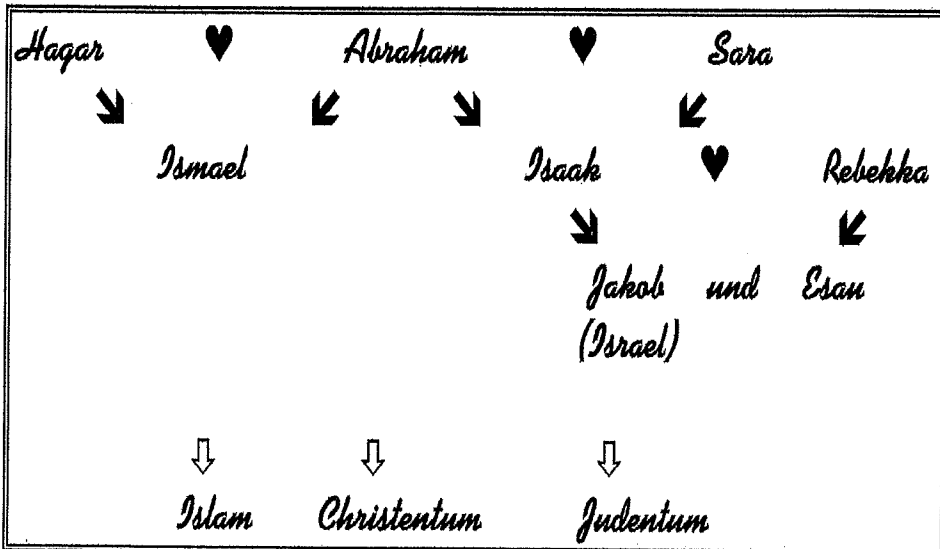
● Anhand des Materialblattes **MI4** ⁹⁾ bemühten sich die Schüler/innen anschließend in **Gruppenarbeit** um ein vertieftes Verständnis der politischen und religiösen Hintergründe. Leitfragen für die 4er bis 6er Gruppen waren: „Aus welchen Gründen kam es in Hebron immer wieder zu gewaltsamen Auseinandersetzungen? Inwiefern hat die Ibrahim-Moschee eine

besondere Bedeutung für Juden und Muslime.“ Diese Fragestellungen stießen bei vielen auf eine spürbare Neugier auf Klärung der geschichtlichen Dimension des Besprochenen, was den Gruppenprozess positiv beeinflusste. Wie von selbst ergab sich eine **Verknüpfung des aktuellen Geschehens mit den religionsgeschichtlichen Hintergründen**.

● Nach dem Ende dieser Phase verständigten sich die Gruppen über die Ergebnisse ihrer Arbeit, die jeweils auf Overheadfolien festgehalten worden waren und nun für alle sichtbar gezeigt wurden. Dabei ließen sich die verbliebenen Verständnisfragen klären. Wie das nachstehende Beispiel zeigt, gelang es den Schüler/innen gut, die wichtigsten Aspekte herauszustellen.

- Araber und Juden sehen sich beide als Nachfahren Abrahams, dessen Grabmal sich in Hebron befindet (Ibrahim Moschee). Innerhalb der Moschee gibt es auch eine Synagoge.
- Hebron ist für die Juden ein nationales Heiligtum im siedlungspolitischen Sinn: Abraham, der Stammvater Israels, erwarb hier erstmals Grundbesitz im Heiligen Land (Höhle Machpela als Grab für Sara).
- Hebron ist heute eine rein arabische Stadt: Abraham wird auch als Stammvater der Muslime verehrt, die in Hebron seit Jahrhunderten sesshaft sind.
- jüdische Siedlungspolitik wird von den Arabern als Gewaltakt verstanden und führt immer wieder zu Auseinandersetzungen (israelische Siedler von Militär geschützt).

● Um neben dem Trennenden auch auf das Verbindende der Konfliktparteien hinzuweisen, zeigten wir anhand eines als Tafelbild gestalteten Stammbaums auf, inwiefern sich Juden und Muslime als Nachfahren der Söhne Abrahams verstehen. In einem freien Unterrichtsgespräch kamen dabei wichtige **Erzählelemente der alttestamentlichen Abrahamüberlieferung** zur Sprache: die Verheißung Gottes an Abraham und sein Aufbruch in eine ungewisse Zukunft (Gen 12); die Geburt Ismaels (Gen 16); die Ankündigung der Geburt Isaaks durch die drei Männer, die Abraham im Hain Mamre besuchten (Gen 18), die Vertreibung Ismaels und seiner Mutter Hagar nach der Geburt Isaaks (Gen 21). Die Linie wurde noch bis hin zu Jakob und Esau (Gen 25) fortgesetzt. Diese Erzählungen aus Gen 12-25 bilden den Ursprung der heutigen Auseinandersetzungen im Rahmen einer Familiengeschichte ab, so daß das Nachgestalten der Geschichten im Unterricht einen **symbolischen Raum** öffnete, in dem die Auseinandersetzung mit den bildreichen Erlebnissen ganz konkreter Personen Identifikationsmöglichkeiten und Reibungsflächen bot. Auf diese Weise konnte die Problematik zusätzlich in affektiver und emotionaler Weise erschlossen und das in den Gruppen Erarbeitete vertiefend erweitert werden.



4. Doppelstunde:

Abraham als Stammvater dreier Religionen

Intention

Anknüpfend an die letzte Stunde sollten die Schüler/innen die **zentrale Bedeutung Abrahams** als gemeinsamen Stammvater für Juden, Christen und Muslime erkennen. Dabei versuchten wir deutlich werden zu lassen, daß die unterschiedliche Berufung auf Abraham die drei Religionen im Laufe der Geschichte eher getrennt als verbunden hat.

Stundenverlauf

● Zu Beginn stellten die Schüler/innen ihre fertiggestellten „Reiseführer“ vor:

Hierbei ging es uns zunächst vor allem darum, die Vorgehensweisen beim Zusammenführen der verschiedenen Informationsquellen und die positiven wie negativen Erfahrungen mit dieser Arbeit beschreiben zu lassen.

Erstaunlich war neben dem erkennbar hohen Arbeitsaufwand, auf welchem Niveau diese gestalterische Aufgabe gelöst wurde. Die oben beschriebenen Lernziele wurden in allen fünf Fällen voll erreicht. Schüler/innen sind zu solcher Mehrarbeit durchaus bereit – auch im Fach Religion.

Als Beispiel sei das folgende Inhaltsverzeichnis angeführt. Neben einer reichen Bebilderung aus Reisesprospekten und Lexika überzeugten bei den Hausarbeiten auch die hinzugefügten Texte.

Israel	
0. Landkarten: Israel und Jerusalem	Seite 1
1. Der Sabbat und Feiertage	Seite 3
2. Jerusalem	Seite 3
Die Klagemauer	Seite 3
Der Felsendom	Seite 4
Die Grabeskirche	Seite 7
Ein Spaziergang in der Altstadt	Seite 8
Mea Shearim, ein Stadtviertel in Jerusalem	Seite 8
Ein Freitagnachmittag auf der Via Dolorosa	Seite 9
3. Bethlehem	Seite 10
Die Geburtskirche	Seite 10
4. Hebron	Seite 10
Die Ibrahim – Moschee	Seite 11
5. Akko	Seite 11
Die El-Jezzar Moschee	Seite 11
Die unterirdische Stadt der Kreuzfahrer	Seite 12
6. Bet Shearim	Seite 12
7. Jericho	Seite 12
8. Tel Aviv	Seite 14
9. Die Wüste Negev	Seite 15

● Exemplarisch eingegangen wurde im Kontext der letzten Stunde auf das in den Reiseführern zu Hebron Erarbeitete. Die kreative Vielfalt der verschiedenen von den Schüler/innen präsentierten Texte und Bilder half, die Bedeutung der Stadt als multireligiöses Zentrum **vertiefend zu wiederholen**. Einen Eindruck davon vermittelt der nachstehende Auszug aus dem „Reiseführer“ einer Schülerin.

Hebron

Es ist eine arabische Stadt im Judäagebirge mit 60.000 Einwohnern. Sie liegt 35 Kilometer südlich von Jerusalem und 50 Kilometer nördlich von Beer Sheva. Hebron ist eine der „heiligen“ Städte für Juden und Araber, da hier der Patriarch Abraham begraben liegt. Immer wieder kommt es in dieser

Stadt zu blutigen Auseinandersetzungen zwischen Juden und Arabern. Jüdische Siedler haben auf der Hebron gegenüberliegenden Anhöhe die Stadt Kiryat Arba erbaut. Die arabische Bevölkerung lebt unten in der Altstadt, welche von der hochummauerten Machpela – Höhle überragt wird.

Die Höhle von Machpela

Die Höhle Machpela, heute eine Moschee, beherbergt die sterblichen Überreste der Patriarchen Abraham, Isaak und Jakob sowie ihrer Frauen Sara, Rebekka und Lea. Über den Grabkammern erbauten die Moslems eine Moschee, ein gewaltiges Gebäude mit zwei quadratischen Minaretten, denn die drei Patriarchen sind gleichfalls moslemische Propheten. Die Kreuzfahrer eroberten Hebron und wandelten die Moschee in eine christliche Kirche um, Abraham zu Ehren. Einige dieser baulichen Veränderungen sind heute noch in der Moschee zu entdecken. Seit 1976 werden zwei Räume im Vorhof als Synagogen benutzt.

Am Treppenaufgang verteilen israelische Soldaten Kopfbedeckungen für die Besucher der heiligen Stätte. Ein Militär-Rabbiner achtet darauf, daß nur Juden die Synagoge betreten.

In der ständig von Unruhen und Auseinandersetzungen zwischen israelischem Besatzungsmilitär und arabi-

schen Einwohnern erschütterten Stadt Hebron gleicht die Höhle von Machpela äußerlich einer Oase des Friedens und der Ruhe. Diese heilige Stätte ist Juden, Christen und Moslems gleichermaßen bedeutsam. Doch unter der friedlichen Oberfläche brodelt es. Und erst vor kurzem entluden sich die Spannungen in einem schrecklichen Massaker.

- Anschließend sollte in einem **gelenkten Unterrichtsgespräch** erarbeitet werden, inwiefern theologische Überzeugungen das jeweilige Bild von Abraham und seinen Söhnen beeinflusst haben. Die drei Religionen versuchen in den verschiedenen Darstellungen der Person Abrahams ihre je eigene Identität zu sichern. Ausgangspunkt für eine vergleichende Betrachtung waren die unterschiedlichen Überlieferungen über die Opferung Isaaks bzw. Ismaels im Alten Testament (Gen 22) und im Koran (M 5¹⁰). Nach einem gemeinsamen Lesen und der Klärung von Verständnisfragen war es möglich, Unterschiede und Widersprüche der Darstellung in einem strukturierten Tafelbild festzuhalten.

Die beiden anderen Korantexte auf **M 5** halfen dann, das muslimische Bild von Abraham (Abraham und Ismael als Erbauer der Ka'aba und erste ‚Muslime‘) zu ergänzen und von der alttestamentlichen Darstellung (Abraham als Urvater Israels) zu unterscheiden.

Koran	Bibel
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Ismael</u> soll geopfert werden. - <u>Abraham sagt</u> seinem Sohn, was mit ihm geschehen soll. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Isaak</u> soll geopfert werden. - <u>Abraham verschweigt</u> seinem Sohn, was mit ihm geschehen soll.
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Ismael übernimmt die Opferrolle</u> ganz bewußt. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Isaak versteht die Situation nicht.</u>
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Abraham und Ismael</u> werden wegen ihres Gehorsams gelobt. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Abraham allein</u> wird von Gott gelobt.

● Als **Erweiterung und Vertiefung** wählen wir aus den Planungshilfen des HIBS das fiktive Gespräch dreier Pilger, die sich im Jahre 988 am Grab Abrahams treffen¹¹⁾. Die narrative Einleitung wurde gemeinsam gelesen, um in die historische Situation einzuführen und Rückfragen klären zu können.

● In der darauf folgenden **arbeitsteiligen Gruppenarbeit** sollten die Schüler/innen anhand der verschiedenen Diskussionsbeiträge der drei Pilger Jakob, Koinos und Abdullah die Begründungen festhalten, mit denen sie sich auf Abraham als Stammvater ihrer jeweiligen Religion berufen. Jede Gruppe beschäftigte sich mit zwei der drei Positionen (Jude/ Muslim, Jude/Christ, Muslim/Christ). Dabei

zeigte sich, daß in der Planungshilfe des HIBS sehr viele Informationen vorausgesetzt sind, die im Rahmen unseres Unterrichts nicht in ausreichendem Maße geklärt werden konnte, ohne den Rahmen der Einheit zu sprengen. Theologische Themenstellungen wie ‚Gerechtigkeit Gottes‘ oder ‚Gesetz und Evangelium‘ waren in unserer Lerngruppe ebensowenig präsent wie ausreichende Grundkenntnisse der Geschichte Israels, z.B. über das babylonische Exil. Wir mußten daher immer wieder durch letztlich doch unzureichende Erklärungen stark steuernd in den Gruppenprozess eingreifen.

● Alle Gruppenergebnisse wurden schließlich in einer Tabelle an der Tafel zusammengestellt und besprochen.

<i>Koinos (Christ)</i>	<i>Jakob (Jude)</i>	<i>Abdullah (Muslim)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - A. ist der Vater aller Völker; - in A. sollen <u>alle</u> Völker gesegnet werden; - diese Verheißung ist in Jesus erfüllt; - Jesus hat den Glauben A.s vollendet; - entscheidend ist es, wie A. zu glauben: er war kein Jude und kannte auch das Gesetz des Mose noch nicht. 	<ul style="list-style-type: none"> - A. ist der Vater Israels, der Stammvater des jüdischen Volkes; - Gott führte A. in das gelobte Land und versprach es seinen Nachkommen; - das Volk Israel hat seit A. eine besondere Beziehung zu Gott; - Gott ist wie ein Vater, er beschützt das Volk und bestraft es, wenn nötig. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bereits A. und seine Söhne waren Muslime. Das zeigt ihr vorbildlicher Glaube (Hanif). - A. verkündete den Arabern, daß es nur einen einzigen Gott gibt; - der Prophet Mohammed erneuerte die Religion, die schon A. und seine Söhne hatten.

● Über die Vorschläge der Planungshilfe hinausgehend, wurde den Schüler/innen eine **kreative Weiterführung** des behandelten Gesprächs als Hausaufgabe gestellt: „Koinos, Jakob und Abdullah haben ihre Positionen klargemacht. Überlegt, wie die Unterredung weitergehen könnte. Formuliert dazu einen Dialog, in dem die drei Pilger ihre Argumente austauschen und gemeinsam um eine Lösung der Streitfrage ringen, welche Religion sich auf Abraham als ihren Stammvater berufen kann.“ Es handelte sich hierbei um eine **textproduktive Aufgabenstellung** mit dem Ziel, Lösungsansätze des behandelten Konflikts in dialogischen Strukturen suchen zu lassen.

5. Doppelstunde:

Auf dem Weg zum Dialog?

Intention

Aufgrund der aktuellen Geschehnisse sollten die Schüler/innen **Dialogfähigkeit** als unabdingbare Voraussetzung einer Verständigung zwischen den Religionen erfahren und Möglichkeiten der Konfliktlösung spielerisch erproben. Es ging darum, zu erkennen, daß keine der Religionen „Wahrheit“ nur für sich allein beanspruchen kann.

Stundenverlauf

● Am Anfang stand das Verlesen der zu Hause angefertigten Dialoge. Dabei notierten wir uns die zentralen Gedanken und Lösungsansätze als Material für eine nachfolgende Vertiefung und Aktualisierung.

Leitgedanken aus den verschiedenen Hausaufgaben

- Abraham ist der Urvater aller Menschen.
- Abraham ist Jude, Christ und Moslem zugleich.
- Abraham war unparteiisch.
- Abraham verbindet alle drei Religionen. Warum streiten wir eigentlich noch?
- Gott hat nichts dagegen, daß es verschiedene Religionen gibt.

- Kann Gott der gleiche Gott sein, wenn er verschiedene Namen hat?
- Kann es einen Gott für alle Religionen geben?
- Könnte es nicht sein, daß es eine Urreligion gab, aus der sich die anderen Religionen entwickelt haben?
- Gott ist unser aller Vater.
- Wir sollten mehr aufeinander hören, dann können wir uns auch akzeptieren.

● Zu der nachfolgenden **assoziativen Imagination** nahmen die Schüler/innen in einem Stuhlkreis Platz mit dem Gesicht nach außen. Nach einer kurzen Schweigephase lasen wir den Text von **Genesis 12,2-3**: „Gott spricht zu Abraham: ‚Ich will dich zu einem großen Volk machen, und in dir sollen gesegnet werden alle Völker der Erde.‘“ Die vorher notierten Äußerungen aus den Hausaufgaben der Schüler/innen wurden dann als **Interpretationen zu und Anfragen an diese Verheißung** in den Kreis zurückgegeben, von uns abwechselnd mit kurzen Pausen dazwischen vorgetragen. Jeweils nach fünf bis sechs Sätzen unterbrachen wir die Verlesung durch fiktive Zeitungsmeldungen, die das Massaker von Hebron aus unterschiedlichen Perspektiven werteten. Eine Wiederholung der biblischen Zusage Gen 12,2-3 beschloß die **meditative Phase**.

Jerusalem: Die Regierung befürchtet nach dem Massaker von Hebron einen massiven Vergeltungsschlag militanter Moslems. Die Sicherheitsvorkehrungen im ganzen Land wurden verstärkt, für das Westjordanland und den Gaza-Streifen eine Ausgangssperre erlassen.

Hebron: Nach dem Verbot der radikalen Kach-Bewegung betonte ein Sprecher dieser Organisation: Das Werk des Dr. Goldstein ist noch nicht vollendet. Wir werden auch aus dem Gefängnis heraus unseren Kampf weiterführen.

Bonn: Die Bundesregierung drückt den Angehörigen der Opfer ihr tiefes Mitgefühl aus. Trotz der schrecklichen Tat darf der Friedensprozess im Nahen Osten aber nicht zum Erliegen kommen.

Auch mit dieser Arbeitsform waren die Schüler/innen vertraut. Ziel der Übung war eine Vorbereitung aller auf das nachfolgende **szenische Spiel**. Das Zurücksiegeln und die Kontrastierung der eigenen Aussagen in einem meditativen Arrangement diente der inhaltlichen und gleichzeitig emotionalen Verdichtung des Erarbeiteten. Im Spannungsfeld zwischen biblischer Verheißung und der durch die fiktiven Zeitungsmeldungen repräsentierten aktuellen Wirklichkeit wiesen die zitierten Äußerungen einführend auf mögliche Lösungsperspektiven hin.

● Die Schüler/innen lösten nach einer kurzen Zeit der Stille den Kreis auf und nahmen ihre Plätze wieder ein. Zum nachfolgenden **szenischen Spiel** formulierten wir folgende **Anleitung**: „1000 Jahre nach der Begegnung von Jakob, Koinos und Abdullah in Hebron treffen sich Nachfahren der drei in einem Eisenbahnabteil. Sie sind alle auf dem Weg von Jerusalem nach Hebron, um sich vor Ort über das schreckliche Ereignis zu informieren. Während der Fahrt kommen der Jude Isaak, der Christ Simon und der Muslim Ismael miteinander ins Gespräch.“ Auch bei diesem handlungsorientierten Spiel, das nach einem weniger gelungenen ersten Versuch noch ein zweites Mal gespielt wurde, bestand für die übrigen Schüler/innen die **Möglichkeit des Eindoppelns**, die im zweiten Durchgang dann auch intensiv genutzt wurde. Eine großen Anzahl von Schüler/innen konnte so die während der assoziativen Imagination aufgebauten Vorstellungen in den Unterricht einbringen.

● Den Abschluß der Einheit bildete eine produktionsorientierte **Einzelarbeitsphase**. Es ging darum, eine vorgegebene **Erzählidee zur Konfliktlösung weiterzuschreiben**: „Es war einmal ein alter König, der hatte drei Söhne. Als er auf dem Sterbebett lag, überlegte er, wem er das Kostbarste, das er besaß geben sollte. Die Entscheidung fiel ihm sehr schwer, denn diese Kostbarkeit ließ sich nicht teilen, und er hatte alle seine Söhne gleich lieb. [. . .]“ Die Aufgabe war zu Hause fertigzustellen und soll an folgendem Beispiel illustriert werden. Hierzu sei angemerkt, daß das Gebot der Ringparabel aus Lessings ‚Nathan der Weise‘ eher wenigen Schüler/innen in den Sinn kam.

Vom König und seinen drei Söhnen

Es war einmal ein alter König, der hatte drei Söhne. Als er todsterbenskrank darniederlag, überlegte er sich, was er mit dem Wertvollsten, das er besaß, tun sollte. Wem sollte er es vermachen? Die Entscheidung fiel ihm sehr schwer, denn der kostbare Edelstein ließ sich nicht aufteilen, und er hatte alle seine Söhne gleich lieb. Je mehr er überlegte, desto verzweifelter wurde der alte König. Er wollte keinen bevorzugen und keinen benachteiligen.

So schickte er nach den weisesten Männern seines Königreiches, um bei ihnen Rat einzuholen. Viele Tage und Nächte brüteten sie in der Bibliothek des Schlosses über dem Problem. Doch mit keinem der Lösungsvorschläge war der alte König zufrieden. Es widerstrebte ihm, den Diamanten zu verkaufen, und den Erlös dann gleichmäßig zu verteilen. War er doch seit Jahrhunderten im Besitz der königlichen Familie. Auch brachte er es nicht übers Herz, den Stein in drei kleinere spalten zu lassen. Gab es doch nirgends sonst auf der Welt einen Edelstein mit solchem Feuer.

Schließlich kam ihm selber der rettende Gedanke. Er beschloß, daß der Stein keinem seiner Söhne als Besitz gehören sollte. Denn sie waren sehr jung und hatten noch keine feste Meinung. Wie leicht wäre der Besitzer des Steines zu beeinflussen gewesen? Überall im Reich gab es Fürsten und Minister, die nur zu gerne den Diamanten in ihrer Verfügungsgewalt gesehen hätten. Also vermachte der alte König dem ganzen Volk seinen prachtvollen Edelstein und ließ ihn in einem goldenen Palast zur Besichtigung ausstellen. Alle Menschen sollten sich an seinem Glanz erfreuen können. Und er setzte sein drei Söhne als Verwalter ein. Gemeinsam sollten sie dafür sorgen, daß der Stein allen zugute kam. Mit ihrem Anteil an den Eintrittsgeldern und Spenden waren sie auch finanziell abgesichert.

FAZIT

Abschließend wollen wir unsere Erfahrungen in der inhaltlichen Arbeit mit den HIBS-Planungshilfen einerseits sowie in der methodischen Arbeit mit erfahrungsbezogenen Lernformen andererseits zusammenfassend darstellen:

Die **HIBS-Materialien** fungierten im Planungsstadium als nützliche Ideengeber. Vor allem die Anordnung der verschiedenen Bauelemente bietet einen sinnvollen Rahmen, an dem wir die Abfolge der Lernschritte unserer Einheit orientieren konnten. Verzichtet wurde lediglich auf die Behandlung der Gebetsriten (4. Bauelement). Im Verlauf unserer konkreten inhaltlichen Planung profitierten wir darüber hinaus immer wieder von den „Hinweisen zum Material“, die zu jedem Themenbereich eine **knappe aber trotzdem umfassende fachwissenschaftliche Analyse** bringen. Als Beispiel sollen hier die Ausführungen zur Gestalt Abrahams¹²⁾ genannt werden, die uns grundlegend über die Bedeutung des Patriarchen für den Islam informierten.

In der didaktischen Umsetzung trugen die Planungshilfen dann allerdings fast gar nichts aus. Einer gelungenen Aufarbeitung des Themas stehen hier **oft wenig brauchbare Praxismaterialien** gegenüber. Schlechte Erfahrungen machten wir vor allem mit dem Gespräch der drei Pilger am Grab Abrahams, das für Schüler/innen der Jahrgangsstufe 8 einfach zu viele inhaltliche Voraussetzungen macht.

Bezeichnend für unseren etwas zwiespältigen Eindruck dürfte sein, daß sich die für Lehrer/innen bestimmten Hinweise zum Material im Unterrichtsgeschehen (vgl. 2. Doppelstunde) besser bewährten als die für Schüler/innen bestimmten Praxismaterialien (vgl. 4. Doppelstunde).

Das eigentliche Ziel der vorliegenden Ausführungen aber ist es, unsere **positiven Erfahrungen in der Arbeit mit den verschiedenen handlungs- und produktionsorientierten Lernformen** zu schildern und damit anderen Mut zu machen, auch unter erschwerten Bedingungen ähnliches zu versuchen. Gerade in einer oft als problematisch empfundenen Altersstufe bewährte sich diese Form von Unterricht, die nicht auf einheitliche Ergebnisse ab-

zielt, sondern verstärkt das kreative Potential der Schüler/innen nutzen will und dabei unterschiedlichste Lerntypen anspricht. Gleichzeitig werden Lernziele nicht nur im kognitiven, sondern gerade auch im pragmatischen und sozialen Bereich gestärkt. Ausdrücklich betonen möchten wir, daß solche kreativen Prozesse niemals Selbstzweck sein können, sondern immer der Klärung von Inhalten dienen, indem sie diese erfahrbar machen.

Gelingen kann ein solcher Unterricht, der verstärkt mit darstellenden und spielerischen Elementen arbeitet, allerdings nur dann, wenn **klare Spielregeln** definiert sind. Erst der strenge äußere Rahmen ermöglicht ein freies Spiel oder ein konstruktives Arbeiten. In unserem Fall ließ es die doppelte Besetzung der Lehrerrolle zu, daß jeweils einer von uns beiden stärker die inhaltliche Gestaltung übernahm, während der andere stärker auf das Einhalten der Rahmenbedingungen achtete. Trotzdem gelang es auch uns nicht immer, die entsprechenden Lernformen optimal umzusetzen. Die **erhöhte Komplexität des Unterrichtsgeschehens** bringt ein gewisses Risiko mit sich, das der Lehrer / die Lehrerin aber nicht scheuen sollte. Unabhängigbar ist hierbei ein **Agieren auf verschiedenen Ebenen**: auf der formalen Ebene sind die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, auf der kreativen Ebene die gestalterischen Prozesse zu fördern und auf der inhaltlichen Ebene der Lerngegenstand angemessen zu strukturieren. All das fordert die ganze Persönlichkeit, macht den Unterricht aber auch besonders reizvoll und interessant.

Anmerkungen

- 1) Juden, Christen, Muslime – auf dem Weg zum Dialog; bearbeitet von B.Böttge, V.Fabricius und M.Machold in: Evangelischer Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 7/8. Planungshilfen zu den Rahmenrichtlinien. Teil A: Verbindliche Themen; hrsg. von: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS); Wiesbaden; 1992; S. 73-102.
- 2) Vgl. S. 73: „1. die Stadt Jerusalem als ‚heilige Stadt‘ aller drei Religionen; 2. die Gestalt Abrahams, die in aller drei Religionen als die ‚Wurzel des Glaubens‘ verstanden wird; 3. die Frage nach Gott – zugleich ver-

- einend und trennend; 4. die Gebetsriten;
5. die Frage nach Wahrheit und Toleranz (die
'Ringparabel').
- 3) Vgl. die grundlegenden Überlegungen zum
handlungs- und produktionsorientierten
Literaturunterricht in: Praxis Deutsch 123
(1994) 17-25.
 - 4) Definition leicht abgewandelt nach Praxis
Deutsch 123 (1994) 18. Religionsunterricht
ist nicht in erster Linie Literaturunterricht.
 - 5) zusammengestellt aus J.Zink; „Bildwerk
zur Bibel“ Bildnummer 307-310; 325; 329;
333-336; 342-343; 345; 347-348; 350-351.
 - 6) Bilder aus DIE ZEIT vom 22.12.1993 (Weih-
nachtsausgabe).
 - 7) vgl. S.77f als Arbeitsgrundlage für die Fra-
gen S.75.
 - 8) Hinter eine/n Mitspieler/in treten und an ih-
rer/seiner Stelle aus der Ich-Perspektive
formulieren.
 - 9) Karte aus der „Spiegel“ 9/94; Text von
J.Zink zu Hebron aus: „Bildwerk zur Bi-
bel“, Begleittext zur Bild Nr. 116 (gekürzt).
 - 10) Die Korantexte wurden in Anlehnung an
die Übersetzung von Max Hennig, Stutt-
gart, 1960 (Reclam) vereinfacht und in einer
schüler/innengerechten Sprache wieder-
gegeben.
 - 11) „Abraham – Wurzel des Glaubens“ von
B.Bötge; M2a S.80-82.
 - 12) Vgl. S. 86f.

M 1

Geschichte Jerusalems in Stichpunkten

1000 – 63 v. Chr.	Hauptstadt Israels/Judas, teilweise unter fremder Herrschaft. 960 v. Chr.: Bau des ersten Tempels
63 v. – 324 n. Chr.	Römische Zeit 70 n. Chr.: Zerstörung der Stadt und des zweiten Tempels
324 – 638 n.Chr	Byzantinische Zeit (christliche Herrschaft) 328: Bau der Grabeskirche
638 – 1099 n. Chr.	Unter muslimischer Herrschaft 691: Bau des Felsendomes (auf den Fundamenten des zerstörten Tempels)
1099 – 1187 n. Chr.	Königreich der Kreuzritter
1187 – 1917 n. Chr.	Moslemische / Osmanische Herrschaft
1917 – 1948 n. Chr.	Unter britischem Mandat
1949	geteilte Stadt; Jerusalem (Neustadt) als Hauptstadt Israels
1967	Sechs-Tage-Krieg; Besetzung des arabischen Teils (Altstadt)

Jerusalem – eine Stadt, zwei Völker, drei Religionen und ständig Streit und Krieg.

Hier leben Israelis und Palästinenser Rücken an Rücken.

Ohne eine Lösung für Jerusalem wird der ganze Friedensprozess scheitern.

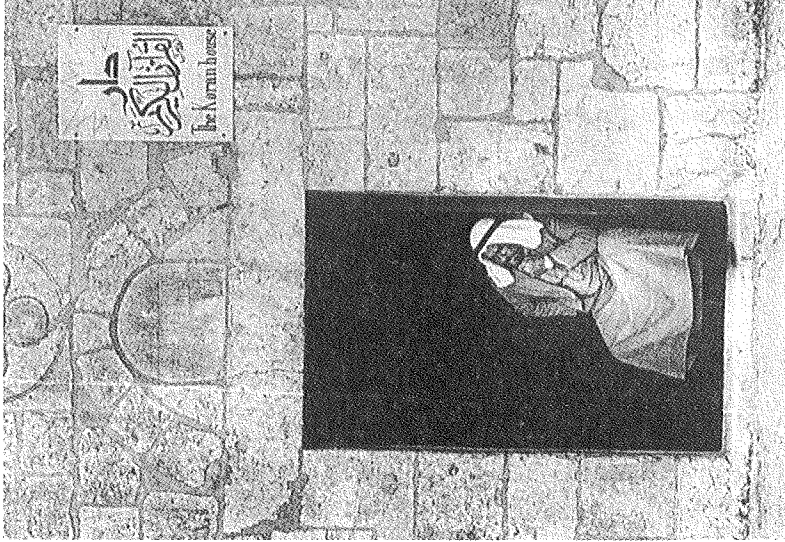
M 2



Versteinerte

Stadt I:

Ein israelischer Soldat auf Posten am Damaskustor, dem Eingang zur muslimischen Viertel der Altstadt. Aus Angst vor einem Messer im Rücken trauen Juden sich nicht hierher – oder sie kommen bewaffnet.



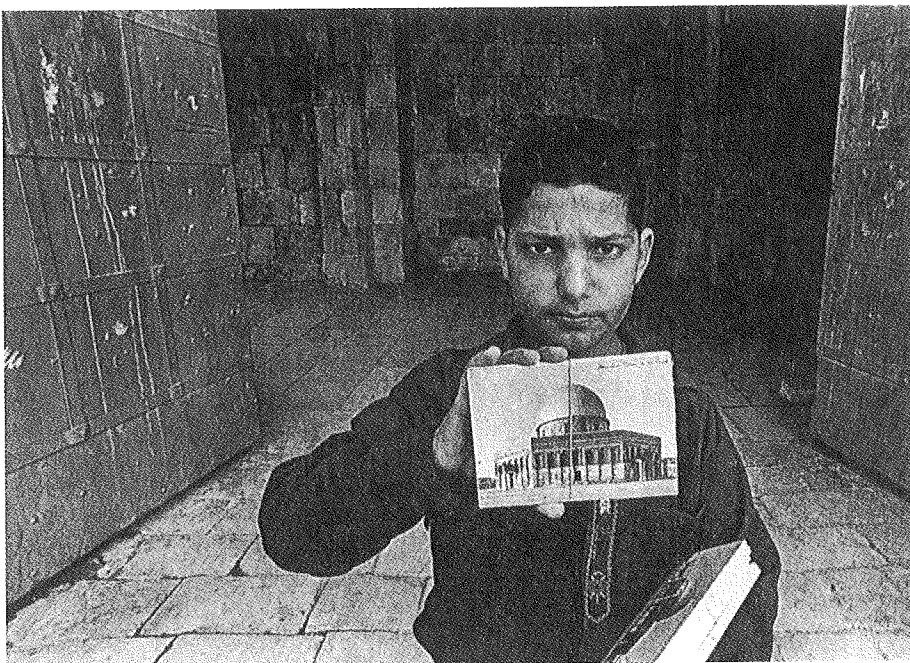
Versteinerte

Stadt II:

Ein Palästinenser am Eingang zur Al-Aksa-Moschee. Die Muslime fürchten, daß fundamentalistische Juden ihr Heiligtum sprengen werden – wie sie es 1985 schon versucht haben.

Heilige Stadt I:

Ein palästinensischer Junge verkauft Postkarten mit dem Bild des Felsendoms. Wo Mohammed zum Himmel aufgefahren sein soll, stand zuvor der Zweite Tempel, das größte Heiligtum der Juden.



Heilige Stadt II:

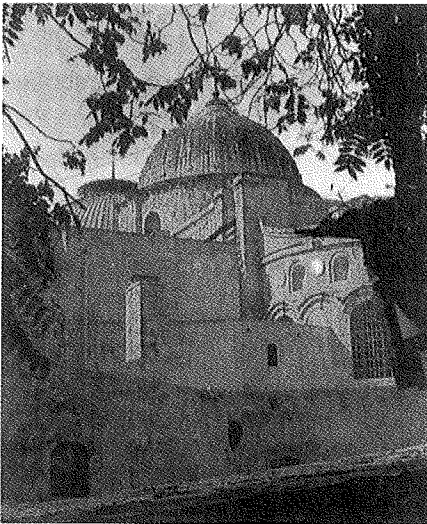
Ein Israeli beim Telephonieren vor der Klage-mauer, das Fundament des alten jüdischen Tempels. Auf diesem Sockel steht heute die Al-Aksa-Moschee. Fromme Juden hoffen, Gott selbst werde dort wieder einen jüdischen Tempel errichten.



M 3

Klagemauer

Warum hat die „Klagemauer“ für Juden heute eine so große Bedeutung?

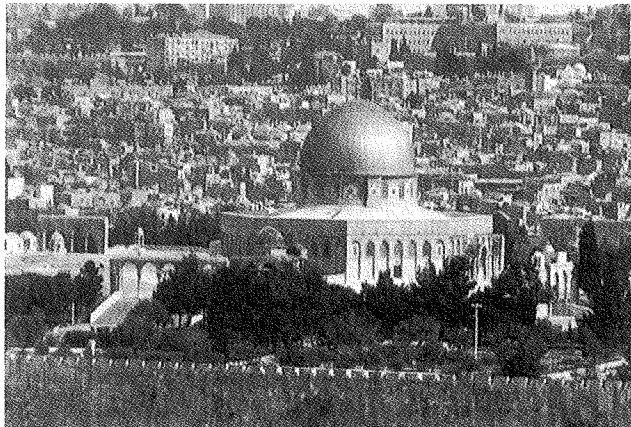


Grabeskirche

Begründe, weshalb für Christen Jerusalem die „Heilige Stadt“ ist.

Felsendom

An welchem Ort in Jerusalem steht der Felsendom, und warum ist er den Muslimen so wichtig?



Jerusalem ist für Juden der Mittelpunkt ihres Lebens und der Welt

Hier beginnt die Geschichte des Volkes Israel, und hier wohnt der Gott der Väter, denn „der Herr liebt die Tore Zions mehr als alle Wohnungen in Jakob“ (Psalm 87, 2). Auf den Berg Zion holte David die Bundeslade, und dort errichtete Salomo dem Gott Israels ein Haus. In diesem Haus ist Gott für die Menschen gegenwärtig und spürbar. Deshalb träumten Juden in der Verbannung von einer Rückkehr nach Jerusalem (Psalm 137), und noch heute rufen sich die Gläubigen in aller Welt während des Pessahfestes zu: „Nächstes Jahr in Jerusalem“.

Mit Jerusalem verbinden sich aber auch die Hoffnungen der Juden auf das Erscheinen des Messias, der das Volk Israel von der Knechtschaft erlösen und auf den Weg zu Gott führen wird (Jesaja 9, 5 f.). Dann wird in Jerusalem auf dem Tempelberg ein neuer Tempel stehen, in dem Gott für immer unter den Juden leben wird (Hesekiel 42,7). Viele Juden glauben, daß der Messias an dem Tag kommen wird, an dem das ganze Volk Israel an Gott glauben und einen Tag lang seine Gebote befolgen wird.

Bis dahin ist das Zentrum des jüdischen Glaubens die „Klagemauer“. Sie ist nach jüdischer Überzeugung des Westmauer des Tempels, die nach Gottes Willen die Zeiten der Zerstörung überdauerte. Vor dieser Mauer beten Juden zu Gott, vor ihr feiern sie ihre Fest, vor ihr darf ein jüdischer Junge während der bar-Mizwa-Feier zum ersten Mal aus der Tora vorlesen und wird dadurch zu einem gleichberechtigten Mitglied der jüdischen Gemeinde.

Den Tempelplatz selbst betreten Juden nicht. Der Ort ist nach der Zerstörung des Tempels nicht mehr rein. Hier steht der Felsendom, und hier könnte man versehentlich „das Allerheiligste“ betreten, das im salomonischen Tempel nur Gott vorbehalten war.

Auf Jerusalem konzentrieren sich die Hoffnungen, die zum Beispiel der Prophet Jesaja zum Ausdruck brachte, der in einer Vision viele Völker, Juden und Nichtjuden, zum Berg Zion gehen sieht, um auf Gottes Wort zu hören und in Frieden miteinander zu leben (Jesaja 2, 1-5).

Jerusalem – die Stadt des Todes und der Auferstehung Jesu Christi

Jerusalem ist für Jesus – wie für jeden Juden – die Stadt, die er liebt: „Und als er nahe hinzukam, sah er die Stadt und weinte über sie und sprach: „Wenn doch auch du erkennstest zu dieser Zeit, was zum Frieden dient! Aber nun ist's vor deinen Augen verborgen.“ (Lukas 19,41 f.) Doch die Menschen in der Stadt können in Jesus nicht den Sohn Gottes sehen. Jesus muß sein Kreuz durch die Straßen Jerusalems tragen. Daran erinnern sich Christen, wenn sie sich die Leiden Jesu auf der „Via Dolorosa“ vergegenwärtigen und zum Golgatha-Hügel wandern, wo Jesus gekreuzigt wurde.

Ganz in der Nähe liegt die wohl wichtigste Stätte für Christen in Jerusalem, die Grabeskirche, der Ort, an dem Jesus begraben und am Ostermorgen auferstanden sein soll. Für Christen ist mit dem Kommen Jesu das Reich Gottes bereits angebrochen. Und wenn Jesus wiederkommen wird, dann wird es nach der Offenbarung des Johannes (21,1-4) ein neues Jerusalem geben: „Und ich seh einen neuen Himmel und eine neue Erde: denn der erste Himmel und die erste Erde sind vergangen, und das Meer ist nicht mehr.

Und ich sah die heilige Stadt, das neue Jerusalem von Gott aus dem Himmel herabkommen, bereitet wie eine geschmückte Braut für ihren Mann.

Und ich hörte eine große Stimme von dem Thron her, die sprach: Siehe da, die Hütte Gottes bei den Menschen! Und er wird bei ihnen wohnen, und sie werden sein Volk sein, und er selbst, Gott mit ihnen; wird ihr Gott sein, und Gott wird abwischen alle Tränen von ihren Augen, und der Tod wird nicht mehr sein; noch Leid noch Geschrei noch Schmerz wird mehr sein; denn das Erste ist vergangen.“

So ist die Stadt ein Symbol für das himmlische Jerusalem und das zukünftige Heil.

Jerusalem – die Stadt der Himmelfahrt des Propheten Mohammeds

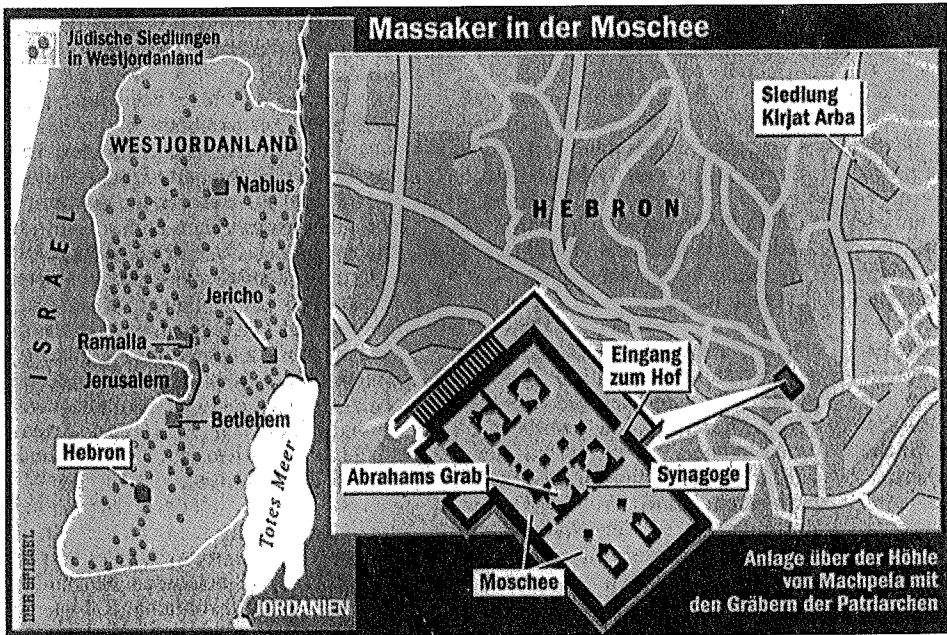
Mekka ist die Heilige Stadt des Islam. Aber auch Medina und Jerusalem sind heilige Orte. Jerusalem, weil von dem Felsen Abrahams aus Mohammed zu Allah in den Himmel aufgestiegen sein soll. Hier begegnet Mohammed auf dem Weg durch die sieben Himmel Abraham und Mose. Dann erst steht er vor Allah, der ihm die Vorschriften islamischen Glaubenslebens kundtut.

Den Anfang des Korans bildet der Auftrag an die Gläubigen, den Platz zur Stätte des Gebets zu machen, an dem Abraham bereit war, Gott vorbehaltlos Gehorsam zu leisten. So beten bis heute muslimische Pilger im Felsendom ihr Glaubensbekenntnis: „Es gibt keinen anderen Gott als Allah, und Mohammed ist sein Prophet.“ In Jerusalem feiern Muslime die Himmelfahrt des Propheten und das Opfer Abrahams. Am Ende der Zeiten wird Jerusalem die Stadt des großen Gerichts sein, und Allah wird den Gläubigen ein neues, kostbar verziertes Jerusalem schenken.

Jerusalem – die Stadt der Begegnung und des Dialogs

In Jerusalem wohnen und arbeiten, beten und feiern sie, Christen und Juden und Muslime. Im Alltag begegnen sie einander hier in der Heiligen Stadt nicht immer friedlich. Aber vielleicht kann ein Dialog über die Glaubensfragen deutlich machen, daß die drei Religionen neben vielen Unterschieden das zentral Wichtige gemeinsam haben:

Den Glauben an den einen Gott, dem die Gläubigen in der einen Heiligen Stadt begegnen. In der Vergangenheit sind zwar drei religiöse Überlieferungen erwachsen, die die Gläubigen bis in die Gegenwart hinein warten lassen auf das himmlische Jerusalem in der Zukunft. Wenn aber Juden und Christen und Muslime bereit sein werden, ihre Vorstellung von Gott nicht mehr mit Waffengewalt gegen die der anderen Religionen durchsetzen zu wollen und diese eine Stadt nicht mehr für sich allein zu beanspruchen, dann werden vielleicht viele Völker sich nach Jerusalem auf den Weg begeben und vielleicht ähnlich reden, wie es bei Jesaja heißt: „Kommt, laßt uns auf den Berg des Herrn gehen, zum Hause des Gottes Jakobs, daß er uns lehre seine Wege und wir wandeln auf seinen Steigen!“ (Jesaja, 2,3).



Der wichtigste Haftpunkt der Abrahamerzählung aber ist Hebron, die heute rein arabisches Stadt im südlichen Judäa. Hebron ist heute ein Brennpunkt der israelisch-arabischen Auseinandersetzung ähnlich Nablus. Da hier der Urvater Israels, Abraham, zum erstenmal Grundbesitz erwarb und also seßhaft wurde, ist der Ort für die Israelis eine Art nationales Heiligtum, weniger im religiösen als im siedlungspolitischen Zusammenhang. So haben sich vor einigen Jahren unmittelbar am Ortsrand – von Stacheldraht und Militär geschützt, israelische Siedler festgesetzt. Man macht sich kaum eine zureichende Vorstellung von dem Haß, der die Araber angesichts dieser Siedlung, deren Gründung sie als unerhörten Gewaltakt empfunden haben, erfüllt.

Die Araber und Israel sehen sich ja als Nachfahren der beiden Söhne Abrahams: Israel sieht sich als Nachfahr des Isaak, die Araber sehen sich als Nachfahren Ismaels. Ismael war zwar der ältere, aber Isaak der Erwählte, der Träger der Verheißung. Dieses Motiv der Bevorzugung des Jüngeren, das so sehr den Denkgewohnheiten der orientalischen Antike widerspricht, wiederholt sich eine Generation später bei Esau und Jakob. Es signalisiert die Tatsache, daß die Erwählung durch Gott gegen alles Recht und alle Tradition geschehen kann. Wieder eine Generation später wiederholt sich das Motiv bei Joseph, der allen seinen ältesten Brüdern vorgezogen und zum Erwählten bestimmt wird.

Das Schicksal des Ismaels, nämlich wie ein „Wildesel“ fern der fruchtbaren Erde zu schweifen, macht ihn zum Stammvater der Beduinen. Aber mittlerweile, während der zweitausendjährigen Abwesenheit des jüdischen Volkes, sind eben die Nachfahren Ismaels seßhaft geworden. Und es gibt keinen einleuchtenden Rechtsgrund, ihnen ihre Seßhaftigkeit streitig zu machen, freilich auch keinen, sie den Juden zu verweigern.

Das macht den Haß zwischen den Söhnen Ismaels und Isaaks so hoffnungslos und so schrecklich.

Als Abraham auf die Ureinwohner traf – Genesis 23 bietet dafür eine höchst anschauliche Geschichte – ging es freilich friedlicher zu.

Hebron heißt für die Araber „El Chalil“, „der Freund“. Gemeint ist Abraham, der Freund Gottes. Denn Abraham ist auch ihnen ein hochverehrter Stammvater. Abraham verbindet immerhin die drei großen monotheistischen Religionen in einem gemeinsamen Ursprung. So befinden sich in einem großen Gebäude die Heiligtümer der Moslems, Juden und Christen: die Grabstätten der Patriarchen. Es ist die große Moschee.

Die Stadt muß, nach den Auskünften der alten Ägypter, eine der ältesten Städte der Erde überhaupt sein, vielleicht aus dem 6. Jahrtausend stammend oder früher; niemand weiß es. Der älteste Name, der auch heute von den Israelis wieder gebraucht wird, ist Kirjat-Arba, Stadt der Vier: offenbar die Stadt von vier Sippenhäuptern.

Genesis 23 berichtet, als Sara in Kirjet-Arba starb, habe Abraham, der in der Umgebung als Schafhirte umherzog, also keinen eigenen Grund und Boden besaß, von Ephron, einem Ureinwohner des Orts, die Grabstätte Machpela gekauft, einen Hain, in dem eine Höhle lag. Dort seien Sara und nach ihr er selbst, dann Isaak, Rebekka, Lea und Jakob bestattet worden.

M 5 Abraham im Koran

37. Sure 99 – 105 Und Allah verkündete Abraham, der im hohen Alter immer noch kinderlos war, die Geburt eines Sohnes. Und als Ismael alt genug war, mit Abraham zu arbeiten, sprach er: „Mein lieber Sohn, ich habe geträumt, daß ich dich opfern müßte.“ Ismael antwortete: „Vater, tu nur, was dir befohlen wurde. Wenn Allah es will, werde ich standhaft sein.“ Als beide sich so dem Willen Allahs beugten und Abraham seinen Sohn niedergeworfen hatte, rief Allah ihm zu: „O Abraham, du hast meinen Willen erfüllt. Darum sollst du als Rechtschaffener belohnt werden.“

2. Sure 118 – 122 Damals wurde Abraham von Allah auf die Probe gestellt – und er erfüllt sie. Da sagte Allah: „Ich will dich zu einem Vorbild (imam) für die Menschen machen!“ Abraham antwortete: „Ja, aber auch die Leute von meiner Nachkommenschaft!“ Und nachdem Abraham und Ismael das Haus (die Kaába in Mekka) zu einer Stätte der Einkehr und Sicherheit ausgebaut hatten, befahl Allah: „Macht euch aus dem heiligen Platz Abrahams eine Gebetsstätte!“ Und als Abraham die Fundamente des Hauses legte, da betete er mit Ismael: „Herr, nimm diese Stätte von uns an! Und mach, daß wir dir ergeben sind (muslim), und mach Leute aus unserer Nachkommenschaft zu einer dir ergebenen Gemeinde!“

3. Sure 58 – 60 „Warum streitet ihr darüber, welche Religion sich auf Abraham berufen kann? Wurden die Tora (die fünf Bücher Mose – heilige Schriften der Juden) und das Evangelium (das Neue Testament – heilige Schrift der Christen) nicht erst nach Abraham auf die Erde herabgesandt? Wo habt ihr denn euren Verstand? Abraham war weder Jude noch Christ; er war vielmehr ein Mensch mit einem aufrichtigen Glauben, also ein Muslim. Siehe, Abraham am nächsten stehen diejenigen, die ihren Glauben so leben wie er. Und das sind der Prophet (Mohammed) und die Gläubigen (Muslime).“

Wunder in Zeitlupe

Verlangsamte Rezeption von neutestamentlichen Wundergeschichten
als Gewinn für Schüler und Lehrer
am Beispiel der Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46-52)

Hans-Joachim Blum

Die Mehrzahl der Schüler steht dem Wunderwirken Jesu heute ablehnend oder zumindest distanziert-kritisch gegenüber. Ein nur historisierendes oder theologisierendes Unterrichten führt deshalb auch für beide Seiten in eine Sackgasse. Die lebensgeschichtliche Dimension der Wundererzählungen, die weiterhelfen könnte, bleibt jedoch zumeist unerschlossen.

1. WUNDER ALS VERDICHTETE ERFAHRUNGEN

Die historisch-kritische Exegese hat gezeigt, daß die neutestamentlichen Wundererzählungen weder historische Berichte sind, noch die Durchbrechung von Naturgesetzen behaupten wollen. Sie zeugen vielmehr von der Hoffnung, daß eher aller bisherigen Erfahrung ihre Gültigkeit abgesprochen wird als menschlicher Not das Recht, beseitigt zu werden.¹⁾ Sie sind „ganz suggestive, gegen alle Hoffnungslosigkeit mit Hoffnung infizierende Erzählungen“.²⁾ In ihnen entfalten sich in unerhört verdichteter Weise jene geschichtlichen Erfahrungen mit Jesus, bei denen eingeschlossene Erfahrungen gegen alle Erfahrungen durchbrochen wurden. Sie sind für Baldermann nicht Abbild einer einmaligen Erfahrung, sondern als „Inbegriff vieler Erfahrungen“ zu verstehen.³⁾ Drewermann spricht von „biographische(n) Verdichtungen“, die zumeist Jahre der inneren Entwicklung beschreiben und zusammenfassen.⁴⁾ Es geht um die Heilungen von Blinden, Lahmen und Tauben, um Aussätzige und Tote, deren Geschichten nicht immer neu historisch-kritisch kommentiert, sondern viel lieber wiederholt werden⁵⁾ wollen. Die neutestamentlichen Wundererzählungen wollen wie kaum eine andere Gattung im Hier-und-Jetzt wirksam werden. Doch wie kann den

Schülern diese ermutigende und hoffnungsstiftende Dimension der Wundererzählungen als eine auch für sie wirksam werden wollende Botschaft vermittelt werden?

2. DEM SCHÜLER ERFAHRUNGEN ERMÖGLICHEN

Die Bibel gehört nach Aussage der einschlägigen Untersuchungen nicht zu den bevorzugten Themen der Schüler.⁶⁾ Will man den Schülern überhaupt erst einmal einen Bezug zu den biblischen Texten eröffnen, dann reicht es nicht aus, nur unterrichtsmethodische Kosmetik zu betreiben, indem beispielsweise vor der „eigentlichen“ Arbeit einer theologischen Erschließung eine sogenannte Motivationsphase eingebaut wird, die mit interessanten Medien oder anthropologischen Aspekten die Aufmerksamkeit der Schüler (kurzfristig!) fesselt. Es bedarf eines grundsätzlichen Umdenkens hin zu einem hermeneutischen Einbeziehen des Schülers in den Unterrichtsprozeß.⁷⁾ Damit ist mehr gemeint, als eine kritisch-produktive Wechselbeziehung zwischen dem überlieferten Glauben und der Erfahrungswelt der Schüler, wie es das didaktische Prinzip der Korrelation forderte. Dieses Korrelationsprinzip kommt in der Zwischenzeit jedoch in dem Maße in Nöten, wie die religiöse Sozialisation der Schüler schwindet. Denn welche religiösen Erfahrungen können bei unseren Schülern noch vorausgesetzt und damit korreliert werden? Welche religiösen Sprachspiele sind für sie noch verständlich? Hermeneutisches Einbeziehen von Schülern bedeutet für die Begegnung des Schülers mit Wundererzählungen, daß Identifikationsprozesse initiiert werden müssen, in denen sie heilende Erfahrun-

gen am eigenen Leibe machen können. Dieses Erfahrungen sind weder im Schnellverfahren zu haben, noch in einem Unterricht, der den Schüler nicht in seiner Ganzheit anzusprechen vermag. Sie brauchen vor allem viel Zeit.

3. VERLANGSAMUNG IN DER REZEPTION ALS GEWINN FÜR SCHÜLER UND LEHRER/INNEN

Erzählung: „Damals, als noch keine Straßen das Land durchschnitten und es noch keine Autos gab, die Menschen so schnell wie der Wind vom Meer in die Berge zu bringen, kämpfte sich ein Missionar mit einer Schar von Trägern durch den afrikanischen Busch. Er hatte es eilig und trieb seine Führer zu immer schnellerem Gehen an, denn in drei Tagen wollte er sein Ziel erreichen.

Der dritte Morgen kam herauf, strahlend stand die Sonne am Himmel, die Luft flimmerte, das hohe Gras bewegte sich sacht, und in der Luft sangen die Vögel. Der Missionar drängte zum Aufbruch, aber die Träger lagerten sich und wollten nicht aufstehen. Kein Zureden half, kein Befehlen, kein Drohen. Endlich fragte er nach dem Grund ihres Zögerns und erhielt zur Antwort: Wir müssen warten, bis unsere Seele nachgekommen ist.“

Aus Afrika⁸⁾

Ähnlich jenen afrikanischen Trägern, die nach Tagen des eiligen Marschierens nicht zum Aufbruch zu bewegen waren, weil sie erst ihre Seele nachkommen lassen mußten, brauchen die *verdichteten* Wundererzählungen Zeit, sich wieder entfalten zu können. Auf das Unterrichten der Wundererzählungen übertragen bedeutet das, daß diese zunächst weder historisch-kritisch (Form, Struktur, Motiv . . .) noch anthropologisch (Not und Elend bei Einzelnen und Gruppen⁹⁾ , sondern existentiell zu erschließen sind. Dazu ist es notwendig, didaktisch begründet einzelne Elemente der Erzählungen herauszugreifen und ganzheitlich für den Schüler erfahrbar werden zu lassen. Der Rezeptionsprozeß wird methodisch verlangsam. Die Schüler kommen zu einem qualitativen Mehr an Intensität, an Aufmerksamkeit und an Vorstellung- und Einbil-

dungskraft.¹⁰⁾ Also nicht die Frage nach dem Blindsein des anderen („Wie geht es dem Bartimäus?“) noch das Imaginieren eigener Blindheit („Stellt Euch vor, ihr seid blind . . .“) führt zu existentieller Tiefe. Beide verbleiben letztlich im Kognitiven; die Unmittelbarkeit des Erfahrens, das persönliche Angesprochensein fehlt. Anders ist es, wenn mit Hilfe von Körperübungen und bibliodramatischen, gestaltpädagogischen oder meditativen Elementen der Schüler Erfahrungen als „Blinder“ oder „Passant“ sammeln kann (vgl. 7. Beispiel): „Keiner hat mich beachtet“; „Ich wollte schreien, aber mein Hals war zu“; „Einer hat mir sogar Geld gegeben!“. Die Schüler sind mitten im Geschehen, die Wundererzählung wird im Hier-und-Jetzt wirksam. Die „Blindheiten“ kommen zur Sprache. Der Vorteil gegenüber der Korrelationsdidaktik liegt auf der Hand: alle Schüler machen Erfahrungen mit sich, mit dem anderen, mit dem Körper, mit biblischen Gestalten, Symbolen oder Handlungen. Der Lehrer/die Lehrerin ist nicht auf Vor-erfahrungen angewiesen; alle Schüler können mitreden¹¹⁾ und sind am Unterricht beteiligt; sie müssen nicht motiviert werden, sie sind es.

4. IMPULSE FÜR DIE UNTERRICHTSVORBEREITUNG UND UNTERRICHTSPRAXIS

Im folgenden möchte ich die theoretische Vorgehensweise und die praktische Umsetzung einer verlangsamten Rezeption am Beispiel der Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46-52) skizzieren.

Vorbemerkung: Am Anfang der Unterrichtsvorbereitung steht die Auseinandersetzung des Lehrers/der Lehrerin mit der Wundererzählung. Es bietet sich an, daß sich dieser/diese selbst die Fragen der subjektiven Zugangsebene stellt, um sich seines/ihrer Bezuges zum Text bewußt zu werden. Erst in einem zweiten Schritt sollte dann die historisch-kritische Methode hinzugezogen werden.

Subjektive Zugangsebene: Was ist mir wichtig? Was spricht mich an? Was schreckt mich ab? Welche Gedanken kommen mir? Welche Gefühle bewegen mich? Welches Wort, welche Gestalt spricht mich an? Welche Vorbehalte oder Widerstände habe ich?

Identifiziere ich mich mit dem Bartimäus? oder bin ich einer in der Menge? mit Jesus? mit dem Blindsein? einem Bettler? dem Schreien oder dem Aufspringen? Bewundere ich seine Beharrlichkeit? seinen Mut oder ärgert mich seine Aufdringlichkeit? Warum? ...?

Objektive Zugangsebene: Welche Personen, Figuren, Rollen kommen vor? Welche Interaktionen, Realien, Symbole? Welche Körperwahrnehmungen, -empfindungen? Welche seelischen Stimmungen? Welche Themen? Was habe ich am Text wahrgenommen, was nicht? Welche exegetischen Hilfen brauche ich noch?

Eine szenische Analyse, die Ort, Zeit, Personen, Figuren, Rollen, Kommunikationsformen, Handlungen, Realien, Körper, Seele, Geist, Symbole etc. in einem Schema auflistet, kann hilfreich sein.¹²⁾

Didaktische Erschließung: Was will ich für meine Schüler erfahrbar werden lassen? Auf welche Teilszene, Handlung, auf welches Symbol lege ich den Schwerpunkt? Welche Themen sind den Schülern wichtig? Was will ich vermitteln? Was kann und was will ich ihnen zumuten?

Lege ich den Schwerpunkt auf den blinden Bettler? auf das Blindsein? auf das Schreien? auf das Symbol „Mantel“? auf die Begegnung? auf Jesu Frage? auf die Nachfolge? ...?

Methodischer Zugang: Welche Ideen habe ich für die Gestaltung? Im Mittelpunkt sollten solche Methoden stehen, die ein ganzheitliches, handlungs-, symbol- und erlebnisorientiertes Lernen fördern. Besonders geeignet sind Körperübungen, meditative, gestaltpädagogische und bild-dramatische Elemente.

Wie rücke ich einen blinden Bettler in den Erfahrungshorizont eines Schülers? (siehe Beispiel) wie das Blindsein? (Blindenführung) wie das Schreien? wie den Mantel? (Last? Schutz? belasten – abwerfen) Wie die Begegnung und Jesu Frage? (siehe Beispiel)

Nicht die historisch-kritische Distanz zum Text, sondern die unmittelbare Identifizierung der Schüler mit Personen,

Handlungen oder Symbolen schafft Nähe, Betroffenheit und motiviert. Es werden keine Aussagen über die Wunder Jesu erarbeitet, sondern die jeweilige Wundererzählung gewinnt in ihrer Eigenständigkeit und Spezifität an Kontur.

Weitere Marksteine für diesen Zugang zu den neutestamentlichen Wundererzählungen sind

- die Freiwilligkeit – die entgangene Erfahrung, über die alle anderen Schüler reden, ist Motivation genug, nächstes Mal mitzumachen.
- das Gruppengeschehen als Prozeß – das Ergebnis der Begegnung mit dem Textelement und den anderen Schülern ist offen.
- das aufarbeitende Gespräch – ist notwendig, um die Identifizierung aufzuheben. Dazu bedarf es der Zeit und einer Atmosphäre des Vertrauens und des sich gegenseitigen Ernstnehmens.

5. DISTANZIERUNG ODER: ERWEITERUNG DES VERSTEHENSHORIZONTES

Schüler stellen mit dem Erwachen der formal-operatorischen Intelligenz (Piaget)¹³⁾ auch die Frage nach der Historizität, dem naturwissenschaftlich Möglichen und Beweisbaren, kurz: nach dem Wahrheitsgehalt von Wundererzählungen. Diese Fragen können weder einfach ausgeblendet, noch einfach beantwortet werden. Sie müssen ernst genommen werden, indem ihnen sowie den Ängsten, Zweifeln und Einwänden Raum gegeben wird. Nur erscheint es mir bei unseren Schülern zunächst wichtiger zu sein, sie für neue Wahrnehmungen zu sensibilisieren, eingefahrene Wahrnehmungsmuster „unterbrechend“ ins Wanken zu bringen mit dem Ziel, neue Sinnsichten und Lebensperspektiven zugunsten des Lebens zu schaffen¹⁴⁾, und zwar am eigenen Leib, ehe distanzierend weitergearbeitet wird. Wenn diese Erfahrungen dann dazu motivieren, sich mit den Wundererzählungen analysierend-kognitiv zu befassen – um so besser! Aber auch diese Textarbeiten gewinnen, wenn sie solchen Methoden den Vorzug geben, die eine allzu schnelle Textbegegnung verlangsamen, wie z.B. den Text

strukturieren, Nebensächliches schwärzen, Texte vergleichen (verschiedene Übersetzungen, innerbiblische Parallelen, zusätzliche Texte), ein Textpuzzle lösen usw.¹⁵), so daß der Text in seiner Fremdheit und Eigenständigkeit zur Sprache kommen kann. Nach H. K. Berg kommt es dabei vor allem darauf an, „die Botschaft des Textes als Gegen-Erfahrung zu unseren Erfahrungen zu erkennen, seine Bilder vom gelungenen Menschsein und Christsein als befreiende Gegen-Welten zu unserer Welt“.¹⁶) Die distanzierende Textarbeit schützt so auch vor einer subjektiven Vereinnahmung des Textes und ist somit notwendiges Korrektiv der vorangegangenen Identifizierungsarbeit. So können Schüler zu der erfahrungsgesättigten Erkenntnis kommen, daß wirkliches Sehendsein in letzter Konsequenz zu bedingungslosen Nachfolge führt („Und sogleich sah er wieder und folgte ihm auf dem Wege“ Mk 10,52).

6. KREATIVER ABSCHLUSS

Nach dieser Phase der Distanzierung ist es sinnvoll, in einer abschließenden Phase wieder ganzheitlich zu arbeiten. Die Schüler sollen Raum und Zeit haben, ihre Erkenntnisse und Erfahrungen Gestalt werden zu lassen. Für diese Phase eignen sich besonders kreative Verfahren, wie gestalterische Techniken, musikalische und spielerische Umsetzungen sowie textverfremdende Arbeit.¹⁷)

Zusammenfassend meine ich, daß die neutestamentlichen Wundererzählungen nur dann für die Schüler als Hoffnungsbilder bedeutsam werden, wenn sie ihnen nicht als vergangene, sondern als wirksam werden wollende Zeugnisse erschlossen werden. Dies gelingt nur, wenn Identifikationsprozesse in Gang kommen. Wenn die Geschichten von Armut, Hunger, Not, Krankheit und Hoffnung zu „Geschichten von meiner Angst und Hoffnung“ werden, zu „Verheißungsgeschichten“¹⁸) für mich. Dann ermutigen sie, nicht zu resignieren, sondern die Mittel einzusetzen, die jemand noch zur Verfügung hat („Der Blinde schreit“). Die Bewegung der Distanzierung und Textverfremdung führt dann notwendigerweise über die Ebene der subjektiven Relevanz hinaus in eine universal-solidarische Dimension. Wun-

dererzählungen werden zur Anfrage an mein Handeln und zum Aufruf zu universalem Heilshandeln.

7. BEISPIEL:

„... und als er von Jericho weiterzog mit seinen Jüngern und zahlreichem Volk, saß der Sohn des Timäus, Bartimäus, ein blinder Bettler, am Wege“ (Mk 10,46)

Einstimmung und erzählende Hinführung zu einem szenischen Spielelement: In unserer Geschichte geht es also um einen Bettler – um einen blinden Bettler – um einen blinden Bettler, der am Wegesrand sitzt und um Passanten.

Rollenverteilung: „Wer hat Lust, einmal einen **Bettler** zu spielen?“

Rolleneinführung: Der Bettler (es können auch mehrere, aber nicht zu viele, den Bettler spielen) sucht sich einen Platz am Boden im Raum. Ihm werden die Augen verbunden.

– Wie heißt Du? Wie alt bist Du? Hast Du einen Beruf? Warum sitzt Du hier? Bist Du krank? Was fehlt Dir?

„Der Rest gehört zu den **Passanten**. Bitte steht auf (warten) und geht Euren Geschäften und Kontakten nach“.

SPIEL ca. 5 Minuten

Spiel beenden – sich im Kreis setzen

Auswertung – Erfahrungsebene:

„Was hast Du/Ihr als Bettler erlebt?“

Sperre gespürt; habe keinen Ton rausbekommen; es war erniedrigend; ich saß wie festgewurzelt; ausgesetzt; habe Geld bekommen; hatte keinen Kontakt; keine Kraft; es war schrecklich.

„Was habt Ihr als Passanten erlebt?“

Fühlte mich unwohl; hilflos; ich dachte, bloß schnell weg; habe den Bettler überhaupt nicht wahrgenommen; mußte drübersteigen; die gehören praktisch schon zu einer Fußgängerzone.

„und wie geht es Euch mit dem, was der Bettler erzählt?“

ich war nur mit mir beschäftigt; habe nicht bemerkt, daß es ihm so schlecht ging; wußte nicht wie ich ihm begegnen sollte.

Ergebnis: sich die Antworten merken oder mitschreiben; als Tafelanschrieb zusammenfassen, indem die Antworten strahlenförmig um den Bettler und die Menge angeordnet werden.

„Was haben diese Erfahrungen miteinander zu tun?“

das konkret Erlebte wird als übertragene Bedeutung von „Blind-sein“ entdeckt, artikuliert und verstanden. Beide waren „blind“, und zwar in vielfältiger Weise!

Weiterführung: Begegnung – wie kann ich dem Bettler (dem anderen) begegnen? Welche Begegnungen tun mir gut? Begegnungen konkret erproben. Mit dem Bibeltext vergleichen, Jesu wunderbare Frage erleben: „Was willst du, das ich dir tun soll?“ (Mk 10,51)

Anmerkungen:

- 1) G. Theißen, Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien, Gütersloh 1974, 297
- 2) T. Schramm, Bibliodrama und Exegese, in: Kiehn u.a., Bibliodrama, Stuttgart 1987, 116-135, Zitat 124
- 3) I. Baldermann, Biblische Didaktik, Hamburg 1963, 92
- 4) E. Drewermann, Tiefenpsychologie und Exegese, Band II, Olten 1985, 241f
- 5) T. Schramm, a.a.O., 124
- 6) M. Bröcking-Bortfeld, Schüler und Bibel, Aachen 1984; weitergeführt von H.K. Berg, Die Bibel – ein wichtiges Buch für Schüler?, in: ru 19 (1989) 93-96
- 7) vgl. T. Eggers, Wenn das Wunder Schule macht. Ein Beitrag zur Bibeldidaktik und zum Religionsunterricht, Düsseldorf 1991. Eggers Vermittlungsversuch, mit einer 8. Hauptschulklasse die Bartimäusperikope zu erschließen, umfaßt ein ganzes (!) Schuljahr
- 8) Erzählung aus: W. Koeppen/R. Spennhoff (Hg.), Einblicke – Ausblicke. Biblische Texte, Gebete und Betrachtungen, Neukirchen-Vluyn/Stuttgart 1985, S. 55
- 9) F.M. Fiederlein, Die Wunder Jesu und die Wundererzählungen der Urkirche, München 1988, 211
- 10) G. Hilger, Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: Hilger/Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? München 1993, 261-279

- 11) Sprachlich schwachen Schülern ist es vielfach eine Hilfe, wenn ihnen sprachliche Artikulationshilfen angeboten werden. Siehe hierzu die interessante Alternative von Baldermann, beim Thema Wundergeschichten mit Klagepsalmen zu arbeiten: I. Baldermann, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien. Neukirchen-Vluyn 1991, 33-51, bes. 37ff
- 12) vgl. das Schema und die Analyse von Lukas 15, 11ff bei Bubenheimer, Spielformen, in: Adam/Lachmann (Hg), Methodisches Kompendium für den RU, Göttingen 1993
- 13) Nach Piaget beginnt die formal-operatorische oder hypothetisch-deduktive Intelligenz mit dem 11./12. Lebensjahr. Vgl. die gute Zusammenfassung bei B. Grom, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf/Göttingen 1981, 319ff
- 14) G. Hilger, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: KatBl 119 (1994) 21.30, bes. 24
- 15) Anregungen vgl. H.K. Berg, Grundriß der Bibeldidaktik, Konzepte – Modelle – Methoden, München/Stuttgart 1993; H. Kurz, Methoden des Religionsunterrichts, München 1984
- 16) H.K. u. S. Berg, Interaktionale Bibelarbeit, in: KatBl 114 (1989) 428-432, hier 431
- 17) Anregungen finden sich bei T. Eggers, a.a.O. und in Heft 6/89 der KatBl
- 18) I. Baldermann, a.a.O. 1991, 36

Ich bin Realist genug, um zu wissen, daß auch kleine Schritte zum Ziel führen

OKR Hans Jung antwortet auf Fragen von Gerhard Brockmann

Vorbemerkung: OKR Hans Jung ist seit dem 1.8.1994 Nachfolger von OKR Günter Göbler (†) und OKR Dr. Karl Dienst im Schulreferat der EKHN, Darmstadt.

1. Mitgebrachtes

Fast einhellig ist man der Meinung, daß es gut sei, daß OKR Göbler jemand nachfolgt, der ebenfalls aus dem Raum der Schule kommt. Wie sehen Sie das? Welches ist der schulische Hintergrund, den Sie mitbringen? Welche Praxiserfahrungen und Theorieelemente haben Sie in besonderer Weise geprägt?

Sicherlich kann es von Vorteil für die Sache sein, wenn der für RU zuständige Referent einer Kirche sich auf allen Ebenen des schulischen Feldes gut auskennt. Bei meinen bisherigen Tätigkeiten als Lehrer, Ausbilder an einem Studienseminar und als Leiter eines solchen sowie als Schulrat stand für mich immer die unmittelbare Arbeit mit den Kindern im Mittelpunkt. Alle Aktivitäten müssen letztendlich von der Frage bestimmt sein „dienen sie einer Verbesserung der schulischen Situation der Kinder?“

Während man diese Erfahrungen als Lehrer unmittelbar im Umgang mit Schülerinnen und Schülern machen kann, erlebt man die Realität des Unterrichts als Ausbilder und Schulrat „nur noch“ mittelbar, nämlich über die Rolle des Begleiters, des Beobachtenden, des Beraters, wobei auch hierbei die o.a. zentrale Fragestellung als Leitgedanke für mich immer die entscheidende Rolle spielt.

Als besonders hilfreich empfinde ich es, daß ich umfangreiche Erfahrungen, bis auf die Berufsschule, in allen Schulformen sammeln und so das gesamte schulische Spektrum in seiner ganzen Tiefe, seiner ganzen Bandbreite und seinen unterschiedlichen Problemlagen erfassen konnte.

Hinzu kam, daß ich als Vater von vier sehr unterschiedlichen Kindern ebenfalls mit den unterschiedlichsten Problemstellungen der einzelnen Schulformen, allerdings dann aus einer ganz anderen Perspektive, zu tun hatte. Als besonders prägend für meine pädagogische Arbeit empfinde ich die Auseinandersetzung um die Einführung des „gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern“, an der meine Frau und ich als „betroffene“ Eltern im Grunde seit Mitte der sechziger Jahre mitarbeiteten. An diesem Prozeß lassen sich viele Fixpunkte der pädagogischen Entwicklung der letzten 30 Jahre ebenso festmachen wie an der zunächst langsam in Gang gekommenen und dann sich immer stärker beschleunigenden Grundschulreform.

Es ist schon erstaunlich, welche Entwicklungen sich in so relativ kurzer Zeit abspielten: Sputnikschock mit den Folgen einer überzogenen Wissenschafts- und Lernzielorientierung, Landschulreform, Einführung der Förderstufen und Gesamtschulen hin zu einer regelrechten Renaissance der Reformpädagogik. Dabei ist erfreulich, daß die zahlreichen aus der „Entstehungszeit“ dieser pädagogischen Bewegung stammenden Erkenntnisse die bildungstheoretischen Ansätze lieferten, die von Lehrerinnen und Lehrern, gewissermaßen in einer „Reform von unten“, auf die heutige Situation der Schülerinnen und Schüler umgearbeitet wurden. Eine Leistung der Lehrerschaft, die gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann!

In diesem Zusammenhang muß auch die Entwicklung des RU angeführt werden, der an vielen Stellen eine Vorreiterrolle einnahm. Beispielhaft ist hierbei vor allem die Entwicklung der Rahmenrichtlinien in den siebziger Jahren zu erwähnen, mit denen die Wende von der „Biblischen Unterweisung“ zu einem schülerorientierten RU vollzogen wurde.

In diese Arbeit war ich vom ersten Tage meines Lehrerdaseins an, später als Leiter des „didaktischen Seminars für evangelische Religion“, als Leiter einer Arbeitsgemeinschaft für Religionslehrerinnen und Religionslehrer und als Schulrat eingebunden.

In diesen Jahren konnte ich den Aufbau der religionspädagogischen Ämter und des RPZ als Teilnehmer zahlreicher Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen „von innen“ miterleben, was für mein heutiges Arbeitsfeld von großem Nutzen ist. Das Selbstverständnis für meine Arbeit möchte ich in einem Satz so skizzieren: „Leitung bedeutet nicht, alles können und wissen zu wollen, sondern gemeinsam mit allen im Feld Arbeitenden Kompetenzen auszuspielen, zu entwickeln und für die Lösung von Problemen nutzbar zu machen.“

Dabei gilt es, die notwendigen Arbeitsfelder genau zu definieren und auch die Grenzen der eigenen Möglichkeiten klar festzulegen, um nicht in permanente Überforderungssituationen abzurutschen.

2. Visionäres

Wenn man auf einer einflußreichen Position, die man zudem noch selbst angestrebt hat, neu anfängt, dann hat man – so denke ich – Zukunftsperspektiven im Blick. Träume, konkrete Utopien oder wie immer man das nennen will. Wie ist das bei Ihnen? Welchen „Traum“ haben Sie mitgebracht? Was müßte sich Ihrer Meinung nach ändern, was kann so bleiben, wie es ist? Welche Zielvorstellungen haben Sie im Sinn, und wie ist es mit deren Realisierbarkeit?

Ich wechselte nicht in meine jetzige Position, weil ich mit meiner „alten Tätigkeit“ unzufrieden war. Im Gegenteil: Ich fühlte mich wohl, und die Arbeit brachte viel Freude und Erfüllung. Auf der anderen Seite sah ich die Chance, einmal etwas anderes zu machen; etwas Neues, bei dem ich aber eine Menge der bereits erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen nutzbar machen konnte.

Meine Utopie ist eine Schule, in der sich jedes Kind gemäß seiner ihm ganz persönlich mitgegebenen Begabungen optimal entwickeln kann, um ein Selbstbestimmtes

Leben in einer Solidargemeinschaft führen zu können. Und dies gilt für alle Schülerinnen und Schüler: für die geistigbehinderten Kinder in gleichem Maße wie für die potentiellen Gymnasiasten. Schule befindet sich dabei in einer ständigen Entwicklung, indem sie, von der Realität ausgehend, immer wieder nach Wegen sucht, Bildungs- und Erziehungsarbeit zu optimieren. Dies bedeutet auf keinen Fall Aktivismus auf allen Ebenen, sondern ganz im Gegenteil maßvolle, kontinuierliche Arbeit mit klaren Zielvorstellungen und Orientierungspunkten, verbunden mit einer positiv-kritischen Begleitung. Ein Grundbaustein für eine solche Arbeit ist die Kooperation: Zum einen innerhalb der verschiedenen Handlungsebenen, z.B. in einem Kollegium, und zum anderen zwischen den verschiedenen Handlungsebenen, z.B. zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Fortbildung/Eltern usw.

Solche Arbeit braucht Zeit und einen verlässlichen Orientierungsrahmen; und zwar für alle Beteiligten: Schüler, Lehrer, Eltern und und und. Utopien benötigen einen funktionalen Hintergrund. D.h. sie verlieren nur dann den Charakter des Unerreichbaren, der Spinnerei, wenn es gelingt, realistische Zwischenschritte zu entwickeln für den Weg zu dem Ideal hin. Dabei ist es wichtig, positive Ansätze aufzuspüren und diese zu verstärken, damit ein Gefühl für das Machbare entwickelt werden kann. Der ständige Hinweis auf noch dringend aufzuarbeitende Defizite wirkt auf Dauer destruktiv und führt in die Resignation – und zwar bei jedem.

Was bleiben kann bzw. erhalten werden muß, sind die inzwischen gesicherten Standards der „Reformbewegung der letzten Jahre“ wie z.B.: Gleitende Übergänge (Kindergarten/Grundschule, Grundschule/weiterführende Schule), Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, fächerübergreifendes Arbeiten, Projektorientierung, Öffnung von Schule, Schule als Lebensraum, Kooperation in den Kollegien. All diese „Standards“ entwickelten sich als Reaktion auf besondere Problemlagen, vor allem in den Grund-, Haupt- und Sonderschulen. Der nächste Schritt sollte die angemessene Fortführung in den weiterführenden Schulen sein, und zwar nicht im Sinne einer Kopie, sondern als situations-

angemessene Weiterentwicklung. Zahlreiche Schulen haben sich diesbezüglich ja schon auf den Weg gemacht.

3. Vorhandenes

Laut FR vom 12.01.1995 fordert der Landesschülerrat einen „religionskundlichen Unterricht“. Diese Stimme aus der Schülerschaft steht nicht allein. Viele Religionslehrer/innen halten die gegenwärtige konfessionelle Gesetzes-Gestalt des Religionsunterrichts für nicht mehr zwingend und auch nicht mehr praktikierbar. Wo stehen Sie in dieser Umbruchsituation? Wo sehen Sie in Ihrer Eingebundenheit in Systeme (Kirche und Staat) Spielräume? Wie wird unter dieser Perspektive der Religionsunterricht im beginnenden Jahrtausend aussehen?

Zahlreiche Schulen befreien sich selbst aus diesem Korsett, indem sie etwa den RU im Klassenverband erteilen, konfessionell gemischte Gruppen bilden oder den RU in Projekte einbinden. Diese Versuche sind nahezu ausnahmslos pädagogisch höchst sinnvoll begründet und in nur ganz wenigen Fällen sind Organisationserleichterungen der Ausgangspunkt für eine solche Praxis.

Streng genommen liegen diese Ausnahmeregelungen, die z.B. in den Grund- und Hauptschulen immer mehr zur Regel werden, außerhalb der rechtlichen Bestimmungen, und die Lehrerinnen und Lehrer agieren in einer „juristischen Grauzone“, die immer dann aufgelöst werden muß, wenn „irgend jemand“ daran rührt. Nach meiner Ansicht ist der RU in der jeweiligen speziellen pädagogischen Situation der Schule zu verorten. Dies bedeutet, daß es ihn in der bisherigen Form als alleinige Lösung nicht mehr geben kann, weil die Situation in Frankfurt eben anders ist als im Odenwald; und dort wieder anders als in Nordhessen. Die Kirchen müssen auf die Realität reagieren: z.B. steigende Zahl nichtgetaufter Kinder, multikulturelle Klassen, kaum religiöse Erziehung im Elternhaus, Auflösung tradierter Familienstrukturen usw. In diesem Kontext stellt sich die Frage von selbst, ob es pädagogisch einen Sinn macht, die Kinder einer ersten Klasse im RU konfessionell getrennt zu unterrichten. In den berufsbildenden Schulen gibt es übrigens

den konfessionell getrennten RU fast überhaupt nicht mehr, außer in einigen Vollzeitklassen. In den Sonder- und Hauptschulen gibt es ähnliche Tendenzen.

In all diesen Fragen sind vor allem die Kirchen gefordert und weniger der Staat. Die im Herbst 94 erschienene Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ kann hierbei sehr hilfreich sein, weil sie auf dem Hintergrund einer zutreffenden schulischen Situationsanalyse Möglichkeiten zu einer Neukonzeptionierung des RU aufzeigt.

Das Schulreferat der EKHN hat inzwischen einen Arbeitsplan für eine solche Neukonzeptionierung entwickelt, der sich in folgende Schritte gliedert:

- (1) Austausch mit Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern, Schulaufsicht, Fortbildung usw.
- (2) Erhebung in einigen Schulamtsbereichen über die tatsächliche Praxis und die künftige Anlage des RU.
- (3) Schulformbezogene Arbeitsgruppen, die auf der Grundlage der Erhebungsergebnisse und der Denkschrift mögliche Konzepte erarbeiten.
- (4) Rückkoppelung der Konzepte mit den in (1) genannten Personenkreisen.
- (5) Abstimmung mit anderen Kirchen.

Die Umwandlung des RU in „Religionskunde“ halte ich aus grundgesetzlichen, werterzieherischen sowie allgemein- und religionspädagogischen Gründen nicht für diskussionswürdig. Wenn die Schule, wie in § 2 des Hess. Schulgesetzes ausgeführt, auf der Grundlage der christlichen Tradition erziehen und bilden soll, so kann dies nur in einem konfessionell ausgerichteten RU geschehen. Die Frage ist nur, wie man Konfessionalität definiert. Ist Konfessionalität z.B. gewährleistet durch die Konfessionalität der Lehrerin, des Lehrers und den Lehrplan bei einer konfessionellen Offenheit der Lerngruppe, so eröffnen sich für die Schule zahlreiche Handlungsräume in bezug auf eine pädagogisch vertretbare Praxis des RU (etwa im Klassenverband). Weitere Möglichkeiten könnten sich auch über eine interkonfessionelle Kooperation oder Projektorientierung ergeben.

Natürlich wirft ein solches Vorgehen weitere Fragen auf, vor allem in bezug auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Aber auch hierauf gibt es sinnfällige Antworten, wenn man allein das sehr ausgebaute Fort- und Weiterbildungsnetz der EKHN in Betracht zieht: Arbeitsgemeinschaften, Religionspädagogische Ämter und Religionspädagogisches Studienzentrum.

4. Bevorstehendes

Das neue Hessische Schulgesetz intendiert vor allem eine Reform vor Ort. Es weist den einzelnen Schulen neue Handlungsspielräume zu und erwartet Kooperation von und mit außerschulischen Einrichtungen und Institutionen. Inwiefern sind hier Kirche und Gemeinden gefragt? Was haben sie einzubringen? Wo sind Grenzen einzuhalten? Welche Rolle hätte hier Fortbildung zu spielen?

Das Hessische Schulgesetz bietet für die notwendigen Lösungen den erforderlichen Rahmen, indem es Handlungsspielräume, Öffnungsmöglichkeiten und Raum für situationsbezogene Schulentwicklung anbietet. In diesem Bereich stehen wir sicher noch ganz am Anfang, etwa in bezug auf eine Kooperation zwischen Kirchengemeinde und Schule. Dabei gilt es u.a. die Gemeinde als ein konstituierendes Element des schulischen Umfeldes stärker als bisher in das Blickfeld zu rücken. Arbeitsfelder wie Schulseelsorge, außerunterrichtliche Angebote durch die Gemeinden seien hier stellvertretend genannt. Auch hier gilt der Grundsatz: welche Möglichkeiten bieten sich an und wie können sie genutzt werden.

Die Fortbildung muß sich auf diese veränderte Ausgangslage einstellen und neben der zentral durchgeführten Arbeit (z.B. im RPZ) regional- und schulbezogenen Konzepte entwickeln nach dem Leitgedanken „Problemlösungen werden am besten dort bearbeitet, wo die Probleme entstehen.“

5. Mitstreiter

Die Religionslehrerschaft ist – wenn man so will – das Hauptkapital des Religionsunterrichts. Nach großer Aufbruchstimmung gibt es inzwischen aber bei nicht

wenigen Irritationen und Ermüdungen. Wie beurteilen Sie diesen Sachverhalt? Was glauben Sie tun zu können, damit es nicht so bleibt? Wo sind konkrete Ansatzpunkte für Hilfe?

Die Religionslehrerschaft befindet sich zum überwiegenden Teil in einer vergleichbaren Situation wie die übrigen Lehrerinnen und Lehrer. Auch der Erfolg ihrer Arbeit hängt vor allem vom Grad der Arbeitsplatzzufriedenheit ab und die wiederum von den Möglichkeiten, die Arbeit den Erfordernissen entsprechend gestalten zu können, denn nur dann kann sie letztendlich erfolgreich und damit zufriedenstellend sein.

Dies bedeutet konkret, Rahmenbedingungen für den RU zu schaffen, die pädagogisch angemessenes Arbeiten ermöglichen; d.h. einen RU so gestalten zu können, daß er in die gesamtpädagogische Situation einer Schule eingepaßt ist. Deshalb muß vor allem die gegenwärtige rechtliche Grauzone aufgelöst und der Freiraum für situationsangemessene Lösungen geschaffen werden. Und zwar muß dies in absehbarer Zeit geschehen. Darüberhinaus kann es der Sache nur dienen, wenn der RU und die an ihm Beteiligten stärker als bisher von den verschiedenen Gliederungen der Kirche, z.B. Kirchengemeinden, Kirchengenständen, Kirchenverwaltung usw., wahrgenommen, unterstützt und verstärkt werden. Eine diesbezügliche Infrastruktur ist m.E. relativ einfach aufzubauen, weil mögliche Knotenpunkte eines solchen Netzwerkes durchaus vorhanden sind. Allein die Verbindungen wären noch herzustellen. Beginnen könnte diese Arbeit schon über eine gezielte Kontaktaufnahme mit den Studenten.

Abschließend will ich noch nachdrücklich darauf verweisen, daß all dies nur in mehr oder wenig mittel- und langfristig angelegten Prozessen angestrebt werden kann. Aufgrund meiner langjährigen Erfahrung bin ich Realist genug, um die Umsetzungschancen richtig einzuschätzen. Andererseits bin ich aber auch überzeugt davon, daß wir bei einer entsprechend klaren Ziel- und Handlungsdefinition der einzelnen kleinen Schritte, die auch stets bewältigbar sein müssen, dem Ziel näher kommen können.

SCHÖNBERGER SONDERBÄNDE

Neu erschienen

Ulrich Pietsch und Margit Pietsch

Laßt uns miteinander singen, spielen . . .

Lieder und musikalische Arrangements
zum Singen und Musizieren mit Orff'schen
Instrumenten

DM 5,-

Elisabéth Roth

Das Drama des Gottesdienstes – Ökumenische Schul-Gemeinde-Gottesdienste

DM 5,-

Gerhard Brockmann / Hans Heller

Gott liebt Geschichten

DM 10,-

Marion Rink / Hrsg. Hans-Georg Vorndran

Was habt ihr da für einen Brauch ?

Jüdische Riten und Feste –
Ein Arbeitshilfe für Schule und Gemeinde

DM 5,-

Karl Dienst

Kleine Geschichte der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

DM 5,-

Zu beziehen durch:

- Kirchenverwaltung der EKHN, Paulusplatz 1, 64285 Darmstadt
- Religionspädagogisches Studienzentrum, Im Brühl 30, 61476 Kronberg
- Religionspädagogische Ämter

FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN (März bis Juni 1995) des Religionspädagogischen Studienzentrums Schönberg

MÄRZ

20. **V. Begegnungstag für Hauptschullehrer/innen**
Thema: „Viva la musica“
Von „Der Himmel geht über uns auf“ über „I'm sailing“ bis zu M. Jacksons „Heal the world“ – Zugänge zu moderner Musik
Leitung: Dr. Ernst-August Küchler
- 20.–22. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Sekundarstufe II**
Thema: „Wie lassen sich biblische Inhalte und Zusammenhänge elementarisieren?“
Überlegungen zur biblischen Fundierung des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II
Leitung: Dr. Gerhard Brockmann
- 24.–25. **Fortbildungstagung für Pfarrer/innen und Pfarrer mit dem Auftrag zur „Schulseelsorge“**
Thema: Schulseelsorge
Die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau hat einer Anzahl von Pfarrer/innen und Pfarrern im Schuldienst einen Auftrag zur Schulseelsorge erteilt, der eine Freistellung von einem Viertel der Sollstunden für diese Tätigkeit beinhaltet. Für diesen Personenkreis, aber auch für solche, die besondere seelsorgerliche und beratende Aufgaben in der Schule wahrnehmen, ist diese Fortbildung geplant.
Leitung: Manfred Kopp
- 27.–29. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen – schulartübergreifend**
Thema: „BIBLIODRAMA“
*Es geht auf dieser Tagung darum, biblische Geschichten in der Form des Spielens zu erarbeiten und dabei ihre Bedeutsamkeit für die eigene Person zu erfahren.
Es wird ein Eigenbeitrag von DM 70,00 erhoben!*
Leitung: Dr. Gerhard Brockmann / Walter Bohris

APRIL

28. **Arbeitsgemeinschaft Ev. Religionslehrer/innen an Beruflichen Schulen in der EKHN**
Thema: „Außerordentliche Botschaften junger Menschen wahrnehmen und deuten“
JAHRESVERSAMMLUNG der A R G E
Leitung: Manfred Kopp / Dorothee Zimmermann

MAI

- 02.–04. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Sek. I**
Thema: „Stufen religiöser Entwicklung“
Überlegungen zu biographischen Voraussetzungen des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I
Leitung: Dr. Gerhard Brockmann
- 05.–06. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen an Beruflichen Schulen**
Thema: „Von der alltäglichen Religion“
Kontaktseminar für Studienrätinnen und Studienräte mit Religionsfakultas, die derzeit keinen RU erteilen.
Leitung: Manfred Kopp
- 05.–07. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Sonderschulen und Grundschulen**
Thema: „MIRIAM“ – Tanzwochenende
Miriam nimmt die Pauke in die Hand und singt Gott und den Menschen ein Lied der Befreiung. So berichtet es die Bibel. Mit allen Frauen Israels singt und tanzt sie das Lied des Lebens. Wir wollen solchen Meditations- und Befreiungserfahrungen in unserem eigenen Leben nachspüren, davon erzählen, singen, tanzen und uns Mut machen.
Leitung: Anita Müller-Friese / Elke Hirsch
Achtung: Für diese Tagung besteht bereits eine Warteliste!
- 08.–10. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Grundschule**
Thema: „Religionsunterricht in der Grundschule“
Einführung in den neuen Rahmenplan Religion
Leitung: Anita Müller-Friese / Ute Lehmann
**Achtung: Für diese Tagung besteht bereits eine Warteliste!
Eine Wiederholungstagung ist für den 14.–16.02.1996 geplant!**
- 15.–16. **Projektgruppe „Handlungsorientierter RU in der Sekundarstufe I“ (Geschlossener Kreis)**
Nächster Termin: 26.–27.06.95
Leitung: Walter Gerhardt

noch MAI

ACHTUNG: Die nachfolgende Veranstaltung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Eingangs- und Primarstufe wurde zusätzlich in unser Fortbildungsprogramm aufgenommen!

17. – 19. Thema: „Laßt uns miteinander singen, spielen, loben den Herrn“
Das neue Kirchengesangbuch ist da. Es bietet eine Fülle von Impulsen für die Arbeit im Religionsunterricht. Wir wollen es kennenlernen und erproben. Dabei geht es um
– die Auseinandersetzung mit Liedtexten,
– viel singen,
– die Gestaltung mit Orff-Arrangements,
– Ausformungsmöglichkeiten wie Tanz und pantomimische wie darstellerische Elemente.
- Leitung: Gerd Eichhorn
19. – 21. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen aller Schularten**
Thema: Meditations- und Einkehrwochenende: „Sehet die Lilien auf dem Felde“
Wir wollen an diesem Wochenende den biblischen Naturbildern und -vergleichen nachsinnen und aus Ihren Botschaften Kraft schöpfen.
- Leitung: Dr. Ernst-August Küchler / Anita Müller-Friese

JUNI

06. – 09. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Sonderschulen und Grundschulen (integrative Klassen)**
Thema: Symbole erleben: „WEG“
Das Bild des Weges eignet sich in besonderer Weise dazu, menschliches Leben zu beschreiben. Es geht um den Mut, neue Wege zu beschreiten, um die Bitte um Schutz auf dunklen, unbekanntem Wege und um die Sehnsucht nach einem Ziel, das zu erreichen sich lohnt. Wir wollen in der Tagung miteinander Wege beschreiten, meditieren und über Grund-Wege in unserem Leben nachdenken.
- Leitung: Anita Müller-Friese
06. – 09. **Fortbildungstagung für Pfarrer/innen und Gemeindepädagogen/innen sowie Haupt- und Ehrenamtliche im KU**
Thema: „... und die Eltern müßten wir ansprechen“ – Formen der Konfirmandenelternarbeit
Leitung: Angelika Detrez
20. – 23. **FEA-Tagung C 13 (Fortbildung Erste Amtsjahre)**
Thema: „Formen religiösen Feierns und Lebens in der Konfirmand/innen- und Jugendgruppe“
Erfahrungen religiöser Gemeinschaft auf christlichem Hintergrund machen zu können, ist für Konfis und Jugendliche eine Bereicherung ihrer Lebensperspektive und stellt ein wichtiges Erlebnis- und Lernfeld in ihrer Begegnung mit Kirche dar. In diesem Kurs werden wir verschiedene Formen religiösen Lebens und Feierns im Kontext von Unterricht und Freizeit kennenlernen und gemeinsam erproben.
- Leitung: Angelika Detrez / Peter Stenger
26. – 28. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Primarstufe**
Thema: „Vom Umgang mit Bildern in der ‚Bibel für junge Leute‘“
Das didaktische Potential moderner bildender Kunst wird im RU viel zu wenig wahrgenommen. Die ‚Bibel für junge Leute‘ in ihrem Wechselspiel von Text und Bild kann dazu Anregungen geben und ein Experimentierfeld sein.
- Leitung: Dr. Gerhard Brockmann / Hans Heller
26. – 29. **Fortbildungstagung für Pfarrer/innen im Gestellungsvertrag**
Leitung: Manfred Kopp / Dr. Gerhard Brockmann

Anfragen und Anmeldungen sind an das Religionspädagogische Studienzentrum der EKHN, Im Brühl 30, 61476 Kronberg/Ts., zu richten. **Anmeldebestätigungen werden nicht mehr verschickt.** Ihre Anmeldung gilt als angenommen, sofern Sie von uns keine gegenteilige Nachricht erhalten. Einige Tage vor Tagungsbeginn senden wir Ihnen in der Regel ein ausführliches Programm zu.

Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfrage möglich sein, daß am Thema interessierte Lehrer/innen und Pfarrer/innen aus anderen Schularten, Schulstufen und/oder Propsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.

Telefonnummer: 061 73 - 92 65 - 0
Durchwahl TAGUNGSORGANISATION: 061 73 - 92 65 - 135
Telefax: 061 73 - 92 65 - 190