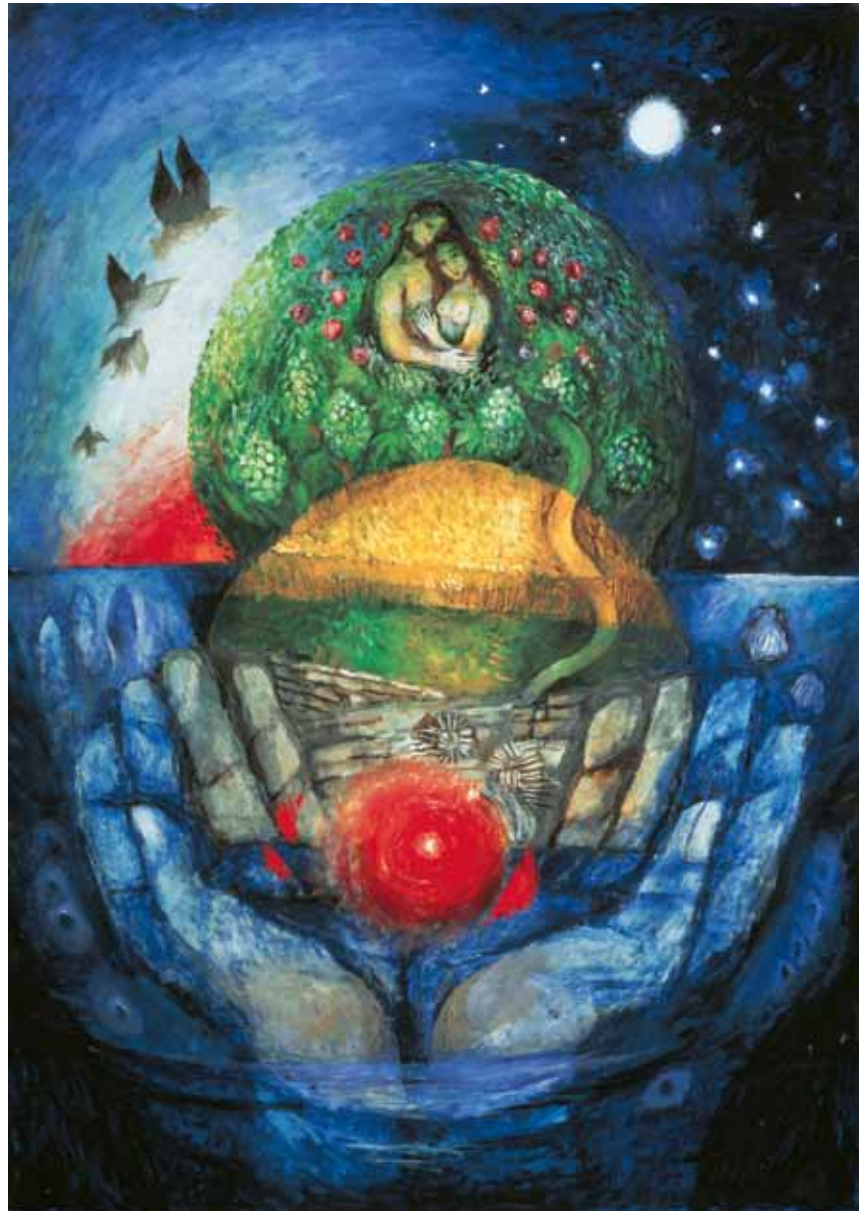


braunschweiger beiträge für theorie und praxis von ru und ku



1/2004

herausgegeben vom **ARPM** KIRCHENCAMPUS Wolfenbüttel

schriftleitung: hans-georg babke und heiko lamprecht

gesamtkirchliche dienste der ev.-luth. landeskirche in braunschweig

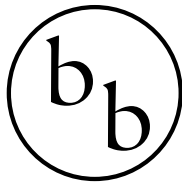
arbeitsbereich religionspädagogik und medienpädagogik

postfach 16 64, 38286 wolfenbüttel

telefon: [05331] 802-507 oder -504 • fax: [05331] 802 713

<http://www.arpm.de> • e-mail: arpm@luth-braunschweig.de

107



Schriftleitung:

Pfarrer Dr. phil. Hans-Georg BABKE, ARPM, Wolfenbüttel
Pfarrer Heiko LAMPRECHT, ARPM, Wolfenbüttel
in Kooperation mit Axel KLEIN, Dozent für Konfirmandenarbeit und schulnahe Jugendarbeit, Wolfenbüttel

Mitarbeiter dieses Heftes:

Dietmar GERTS, Pfarrer, Ottilienweg 3, 13505 Berlin
Thomas GUNKEL, Pfarrer, Forstweg 14, 38329 Wittmar
Julia JANS, Steinweg 62, 38518 Gifhorn
Dr. Bernd Michael LINKE, Krumpfenweg Str. 46A, 40885 Ratingen-Lintorf
Sabine ROGGE, Am Quälenberge 15, 38300 Wolfenbüttel
Dipl.-Päd. Dr. Jos SCHNURER, Immelmanstr. 40, 31137 Hildesheim

Layout:

Veronika SCHNEIDER, ARPM, Wolfenbüttel

Druck:

Druckerei KOTULLA, Wolfenbüttel

‘braunschweiger beiträge’ erscheinen viermal im Jahr. Preis im Abonnement 9,00 EURO; Einzelheft 3,00 EURO
Auflagenhöhe ‘bb’ Heft 107-1/2004: 2.500 Exemplare

Bestellaufnahme: Arbeitsbereich Religionspädagogik und Medienpädagogik
Gesamtkirchliche Dienste der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig
Dietrich-Bonhoeffer-Str. 1, 38300 Wolfenbüttel
Tel.: [05331] 802 507 • Fax: [05331] 802 713
<http://www.arpm.de> • e-mail: arpm@luth-braunschweig.de

Landeskirchenkasse Wolfenbüttel, EKK Hannover, Konto 65 05, BLZ 250 607 01

Ab- und Raubdrucke sowie Fotokopien und sonstige Vervielfältigungen sind dringend erwünscht.
Bitte Quellenangaben nicht vergessen, zwei Exemplare immer als Beleg an uns.

Wir freuen uns, danke!

Quellen:

Titelbild: © Sieger Köder „Schöpfung“ aus dem Buch „Die Bilder der Bibel“,
Schwaberverlag AG, Ostfildern-Ruit.

Hinweis auf Quelle der Ikone „Die heilige Liturgie v. Michael Damaskenos“ in ‚bb‘ 106-4/2003:
Wir bedanken uns bei Hannibal Athens für Druckerlaubnis der Ikone als Folie,
© Editions „Hannibal“ Since 1957, 46 Kifissodotos Street, Ano Petralona, Athens 11852.

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Diese Ausgabe enthält drei Themenschwerpunkte: Im praktischen Teil der Unterrichtshilfen dokumentieren wir je zwei Unterrichtsentwürfe zu den Themen „Schöpfung“ und „Propheten“. Daneben beschäftigen sich mehrere Fachbeiträge mit dem interkulturellen Lernen.

Bei den Unterrichtshilfen zu den Propheten wird der Versuch unternommen, die unterrichtlichen Konsequenzen aus den veränderten Forschungsergebnissen der alttestamentlichen Wissenschaft zur Geschichte Israels und zur vorexilischen Jahwe-Religion zu ziehen. Wenn richtig ist, dass sich Israel in vorexilischer Zeit weder in seiner Geschichte noch in kulturell-religiöser Hinsicht von den Nachbarvölkern Kanaans unterschieden hat, dann können auch die meisten vorexilischen Propheten, die uns so lieb geworden sind mit ihrer mutigen Sozial- und Herrschaftskritik unter Berufung auf das spezifische Jahwerecht mit seiner Optionen für die Armen, nicht mehr wie bisher unterrichtet werden. In mehreren Fortbildungskursen des ARPM wurden Modelle entwickelt, die dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen.

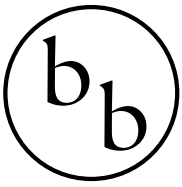
Die Fachbeiträge von Bernd Michael Linke und Jos Schnurer haben das interkulturelle Lernen zum Thema. Gemeinsam ist allen Beiträgen das Plädoyer für ein Verstehen des Fremdartigen von dessen eigenem Selbstverständnis und dessen eigenen sozio-kulturellen Voraussetzungen her.

Das ist prinzipiell auch das Konzept, dem wir uns in unserer Entwicklung einer Didaktik des interkulturellen Lernens verpflichtet fühlen und die wir für alternativlos halten.

Allerdings stößt dieses Konzept auf grundsätzliche Schwierigkeiten: Eine der Schwierigkeiten besteht darin, dass es zwei Perspektiven gibt, die nicht aufeinander zurückgeführt werden können, nämlich eine Außenperspektive und eine Binnenperspektive. Aus der distanziert-reflektierenden Außenperspektive erkennen wir, dass jede Kultur und jede Religion geschichtlich und damit etwas Relatives ist. Auf dieser Ebene verflüchtigt sich das, was wir für wahr und für richtig halten, zu bloßen Wahrheitsansprüchen, die mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionen und Kulturen konkurrieren. Zugleich erkennen wir auch, dass wir uns von dem eigenen kulturell-religiösen Überlieferungszusammenhang und Verstehenshorizont nicht lösen können. Die Art und Weise, wie wir die Welt wahrnehmen, die uns durch die Muttersprache vermittelten Begriffe, mit denen wir die Welt theoretisch erfassen und ordnen, sowie unsere Wertauffassungen sind unhintergebar. Auch wenn wir uns in die reflektierende Außenperspektive begeben, können wir nicht von diesen Prägungen abstrahieren. Sie sind auch da wirksam. In unserem alltäglichen Leben bewegen wir uns dagegen in der Binnenperspektive. Wir halten die uns vermittelten Auffassungen von der Welt sowie unsere Maßstäbe, nach denen wir handeln, für fraglos gültig, solange wir damit nicht ständig scheitern. Solche fraglosen Orientierungen sind notwendig, damit wir überhaupt lebens- und handlungsfähig sind. In solcher Fraglosigkeit neigen wir dazu, das, was für uns gültig ist, für universal gültig zu halten und als absolute Norm anzusehen. Wir können das Fremde auch nur verstehen, wenn wir es irgendwie in Beziehung zum Eigenen setzen. Andererseits besteht hierin genau die Gefahr, das Fremde misszuverstehen, weil es von geschichtlich ganz anderen Voraussetzungen abhängig ist. In dieser Spannung besteht das grundsätzliche Problem des interkulturellen Verstehens und Lernens. Bernd Michael Linke plädiert zu Recht von der religionswissenschaftlichen Außenperspektive zur distanzierten Wahrnehmung der geschichtlichen Voraussetzungen auch der eigenen Kultur und Religion sowie der lebensweltlichen Plausibilitäten anderer Kulturen und Religionen. Das ist eine notwendige Bedingung dafür, dass der Wert anderer Kulturen zum Vorschein kommt und dass nicht fraglos die eigene kulturelle Prägung verabsolutiert wird. Es besteht jedoch hierbei die Gefahr des Relativismus und Skeptizismus. Die reflexive Distanzierung ist daher notwendig darauf angewiesen, dass sie wieder einmündet in eine zunächst bewusst gestaltete und später routinierte Lebenspraxis, in der man sich für die eigenen kulturellen und religiösen Traditionen engagiert. Denn ohne lebenspraktische Wertschätzung des Eigenen, weil man es für wahr und richtig hält, ohne Engagement für das Eigene kann es auch keine Wertschätzung des Fremden als möglicher Wahrheit und Richtigkeit geben. Eine Didaktik des interkulturellen Lernens muss der Tatsache Rechnung tragen, dass wir uns stets zwischen zwei Ebenen bewegen, einer Ebene, auf der es nur gleichwertige und gleich gültige Wahrheitsansprüche gibt, und einer Ebene, in der wir von der Wahrheit unserer Weltdeutungen und der Richtigkeit unserer Maßstäbe überzeugt sind und sein müssen.

Wenn ich recht sehe, stehen wir bei der Entwicklung einer derart anspruchsvollen Didaktik des interkulturellen Lernens noch ganz am Anfang.

Hans-Georg Babke



Der vorliegende UE zum Thema Schöpfungsberichte will die Texte in ihrer Sachlogik und immanenten Perspektive erschließen. Er hat sich im Religionsunterricht des 7. Jahrgangs im Gymnasium bewährt, ist sicher aber auch in anderen Alterstufen und Schulformen verwendbar. Die Skizzen (M 1) zur Schöpfungserzählung der Priesterschrift (Gen 1,1-2,4a) eignen sich für den Einstieg ins Thema Schöpfung, und zwar so, dass altersangemessenen der Charakter dieses Textes erschlossen werden kann. Mit Hilfe der Zeichnungen gelingt es beinahe beiläufig, den Text in den Verstehenshorizont der Menschen vor 2500 oder mehr Jahren einzuordnen. Die Schüler und Schülerinnen entdecken, dass es den Autoren nicht primär darauf ankam, etwas zu leisten, was heute die Naturwissenschaft leistet. Der Fokus der Geschichte liegt auf der Ordnung des Tohuwabohu, des großen Chaos durch den Schöpfer. Wo alles lebensfeindlich war, dunkel und durcheinander, ängstigend und abweisend, entsteht Stück um Stück Raum zum Leben. Am Ende können Gott und Mensch sich getrost ausruhen, denn nun ist alles an seinem Ort, die Dunkelheit ist dem wärmenden Schein der Sonne gewichen, Gottes Schöpfung ist zugleich seine Hand, die er bergend über uns hält.

Ich lege die Zeichnungen in der Regel der Gesamtgruppe vor und bitte die Schülerinnen und Schüler, genau zu beschreiben, was sie sehen. In Klassen oder Konfirmationsgruppen, in denen ein längeres Unterrichtsgespräch nicht möglich ist, kann aber auch mit Hilfe eines Fragerasters die Bearbeitung in Kleingruppen erfolgen. In der Regel macht es den Schülern und Schülerinnen wenig Mühe, „die“ biblische Schöpfungsgeschichte in den Bildern wieder zu erkennen. Zumeist bedarf es auch nur weniger lenkender Fragen, um wichtige Details zu erheben. Die meisten Fragen – und Antworten – kommen von den Schülern und Schülerinnen selbst: „Was ist das für ein merkwürdiger Steg auf dem ersten Bild?“ „Ach ja, die dachten damals, die Erde sei eine Scheibe.“ „Und dieser Bogen auf dem zweiten Bild?“ „Das soll wohl der Himmel sein.“ „Komisch, dass ringsum Wasser ist, unten und oben.“ „Klar, der Himmel ist ja auch blau wie Wasser, und außerdem muss irgendwoher doch der Regen kommen.“ „Auf der Erdscheibe ist auch Wasser.“ „Aber auf dem dritten Bild ist nicht mehr überall Wasser.“ „Wieso werden die Sonne und die Sterne denn erst am vierten Tag gemacht? Das Licht kommt doch von der Sonne.“ „Die müssen damals wohl gedacht haben, dass das Licht irgendwie unabhängig von der Sonne ist. Ist ja auch logisch

- auch wenn an bedeckten Tagen die Sonne nicht zu sehen ist, wird es trotzdem hell.“ Meine lenkenden Hinweise beschränken sich zumeist darauf zu betonen, dass die Menschen damals in Israel oder in Babylon sich ihr Weltbild aus dem erschlossen, was sie sahen – und dass sie genau zu beobachten wussten.

Für die zweite Phase des Unterrichts verwende ich das Arbeitsblatt (M 2) mit dem Lückentext zu Gen 1,1-2,4a. Er folgt teilweise der Luther-Übersetzung, teilweise dem revidierten Text der Guten Nachricht. Das Blatt kann in Partner- oder Gruppenarbeit gelesen und – zunächst mit Bleistift - ausgefüllt werden. Sofern es die Schüler und Schülerinnen nicht selbst entdecken, weise ich darauf hin, dass die Überschrift in den Bibelausgaben zumeist in den Text integriert ist. Der Hinweis dient dazu, sicher zu stellen, dass das Licht als das erste Schöpfungswerk erkannt wird – während die Erdscheibe und das Wasser offenbar bereits existieren. Die Schüler und SchülerInnen bekommen so einen ersten Hinweis darauf, dass das Erzählerinteresse der Geschichte, anders als in modernen naturwissenschaftlichen Betrachtungen wie der Urknalltheorie, nicht auf die Frage gerichtet ist, woher die Materie kommt. Es kann hilfreich sein, die Schüler und Schülerinnen kurz berichten zu lassen, wie es in der Dunkelheit oft „unheimlich“ (Vers 2) ist, während Licht die Angst vertreibt.

Wenn alle Lücken ausgefüllt sind, wird der Text in der Großgruppe gelesen (und evtl. die Wörter in den Lücken auf eine Folie übertragen) Zur vorläufigen Ergebnissicherung werden nun noch einmal Text und Bild verglichen: Ist alles richtig dargestellt? Fehlt etwas? Festgehalten werden kann auch folgendes: Die Geschichte beschreibt nicht, wie der Kosmos geschaffen wird. Er ist schon da! Sie beschreibt aber, wie Gott aus einem lebensfeindlichen Durcheinander einen Ort macht, der „sehr gut“ ist, einen Ort, wo es sich leben lässt.

Die nächste Phase kann mit einem Tafelanschrieb eröffnet werden: Was ist mit dem Paradies? Was ist mit Adam und Eva? In der Regel kennen einige Schüler und Schülerinnen diese Schöpfungsgeschichte – ohne sie freilich als Schöpfungsgeschichte zu identifizieren. Das Augenmerk ist oft bereits auf den Sündenfall gerichtet. Deshalb muss in einem gelenkten Gespräch der Fokus auf das Davor verlagert werden: Gott schuf Adam (besser: den Menschen) aus Lehm, blies ihm Lebensatem in die Nase. Ihm ist langweilig. Gott gesellt ihm Tiere bei. Ihm ist immer noch langweilig. Da legt Gott einen tiefen Schlaf auf den Menschen und erschafft eine Entsprechung, ein

adäquates Gegenüber. Jetzt erst wird aus dem einen Menschen ein Menschenpaar, Mann und Frau. (Die Nacherzählung der Schüler und Schülerinnen kann durch Hinweise flankiert werden, so etwa durch den, dass „Adam“ das hebräische Wort für „Mensch“ ist, so dass man nicht sagen kann, es sei zuerst der Mann und dann die Frau geschaffen worden). Die Erschaffung des Menschenpaares geschah im Paradies, im Garten Eden, in dem ein Baum wuchs, von dem die beiden nicht essen sollten.

Wenn die Schüler und Schülerinnen ihre Erinnerungen an die Geschichte vorgetragen haben, sollte der Text nicht sofort gelesen werden, sondern deutlich die Frage profiliert werden, wie sich diese Geschichte zu der ersten verhält. Die Schüler und Schülerinnen werden das nicht sofort beantworten können, was zum nächsten Arbeitsschritt überleitet.

Nun kann der Text von Gen 2,4b-25 (M 3) gelesen und besprochen werden. Sofern die Schüler und Schülerinnen noch in ihren Kleingruppen (an Gruppentischen) sitzen, sollte dort nun kontrovers diskutiert werden, ob es sich um eine Fortsetzung der ersten Geschichte oder um eine neue Schöpfungsgeschichte handelt. Sachlich ist natürlich nur das letztere möglich, da hier ja verschiedene Dinge entstehen, die nach Gen 1 eigentlich schon existieren müssten. Die Einzelbeobachtungen zu der Frage, was gleichsam doppelt erschaffen wird, können in eine entsprechende Liste an der Tafel eingetragen werden. Das Ergebnis wird gesichert, indem die Überschrift zu Gen 2,4b-25 entsprechend ergänzt wird: Die ... 2. Schöpfungsgeschichte. Es kann – je nach Zeit und Konzentrationsvermögen - noch die Frage aufgeworfen werden, warum die „Herausgeber“ der Bibel wohl zwei, einander widersprechende Schöpfungsgeschichten überliefert haben. Zumindest sollte aber als Unterrichtsertrag festgehalten werden, dass wir zwei Geschichten haben, in denen es um die Schöpfung geht, die sich nicht nahtlos zueinander fügen. Folglich können sie keine exakten Berichten davon sein, was sich bei der Entstehung des Kosmos zutrug.

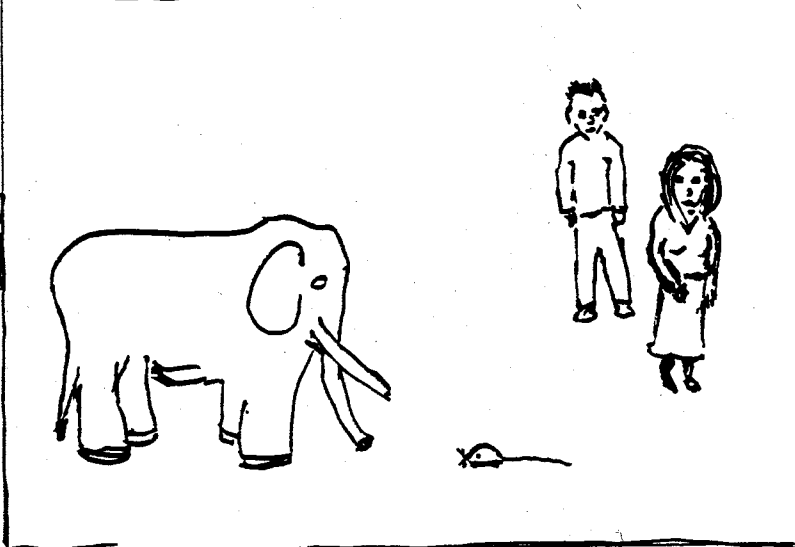
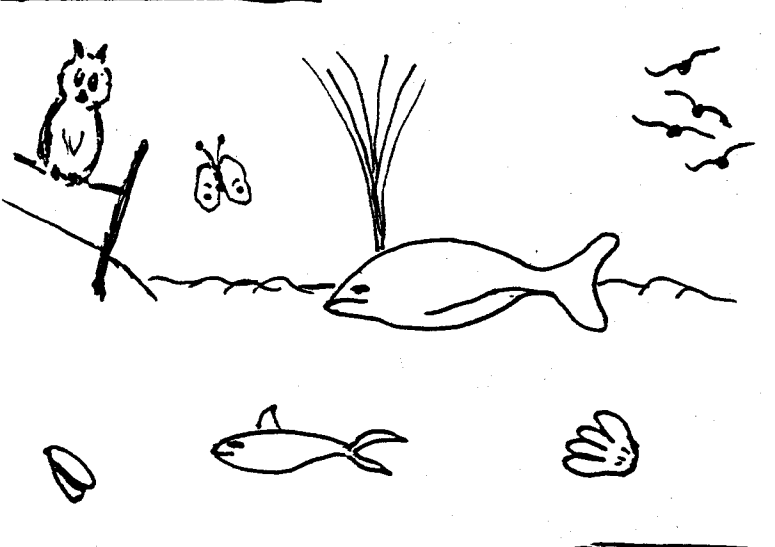
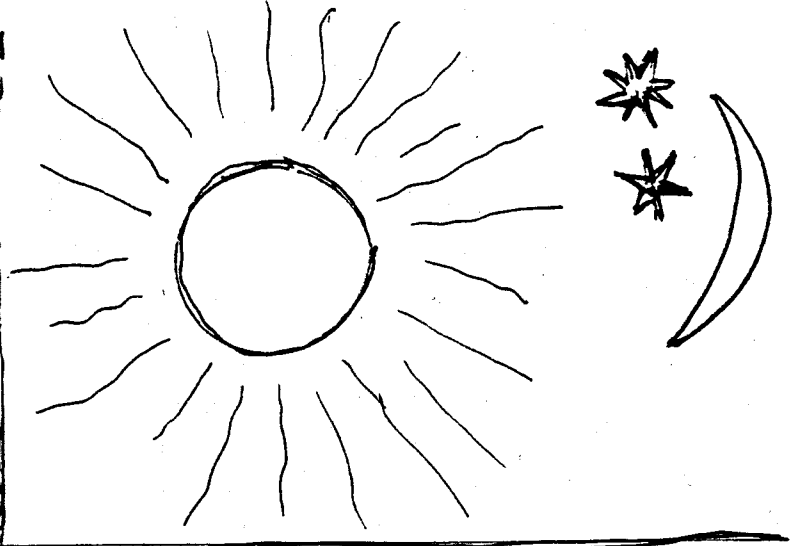
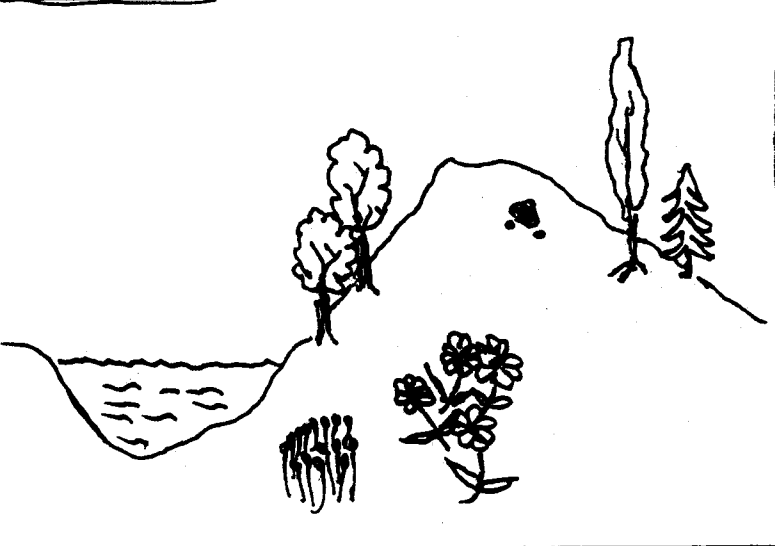
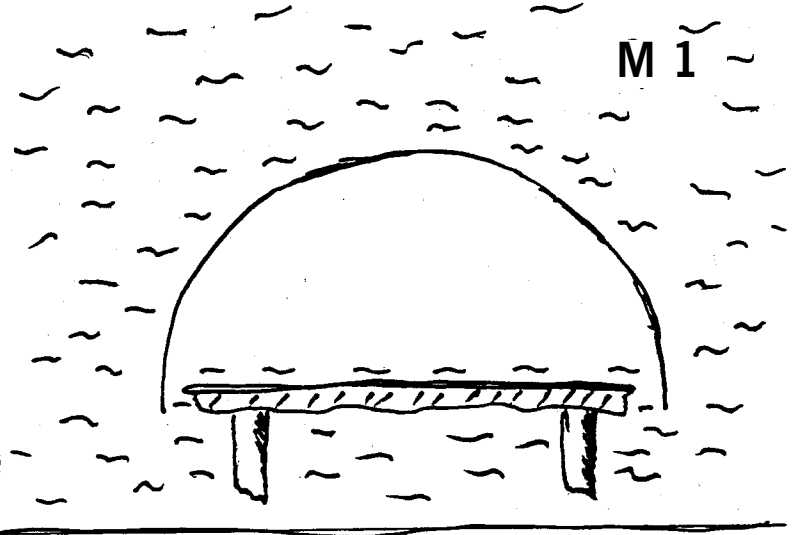
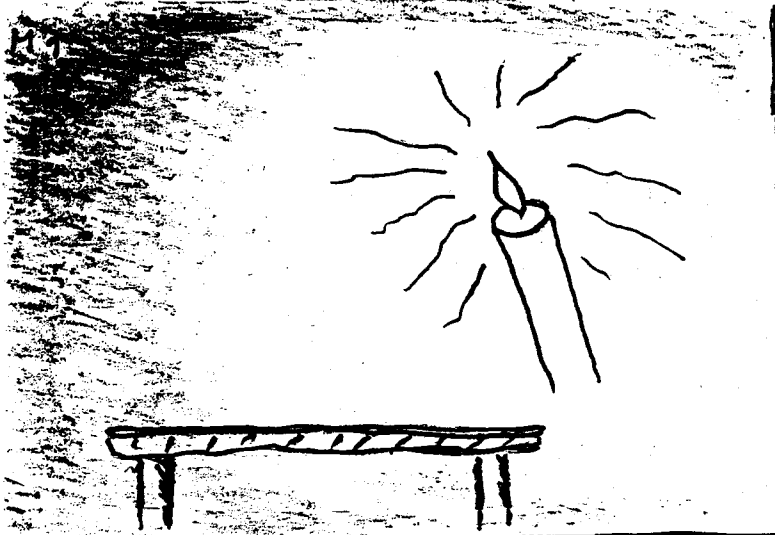
Der nächste Arbeitsschritt erfolgt mit Hilfe der Fragen (M 4). Das Arbeitsblatt sollte in Kleingruppen bearbeitet werden, wobei darauf zu achten ist, dass zunächst alle Schüler und Schülerinnen selbstständig die Fragen zu beantworten versuchen. Die Einzelergebnisse werden dann in der Kleingruppe diskutiert, und das gemeinsame Resultat wird auf ein weiteres Arbeitsblatt übertragen (evtl. ein großes Plakat nehmen, das Felder für die einzelnen Schüler und Schülerinnen vorhält und ein Feld in der Mitte für das Gruppenergebnis). Eine der Kleingruppen kann – alternativ - ein auf Folie kopiertes Arbeitsblatt ausfüllen, das anschließend per OHP zum Vergleich dem Plenum vorgestellt wird.

Die Ergebnisse helfen, bereits gewonnene Einsichten noch einmal zu vertiefen (Wir haben zwei verschiedene Schöpfungsgeschichten), führen aber auch darüber hinaus. Die Unterrichtseinheit kann in drei verschiedene Richtungen fortgesetzt werden:

- Das sich bereits in Gen 2 andeutende Erzählinteresse des Jahwisten herausarbeiten: Der Mensch überschreitet die ihm gesetzten Grenzen.
- Zum Vergleich naturwissenschaftliche Hypothesen zur Entstehung des Kosmos vorstellen (evtl. in Kooperation mit dem Fach Physik oder Erdkunde).
- Ausgehend von Gen 1,28 und Gen 2,15 die Schöpfungsverantwortung (Umweltschutz) thematisieren.

Die folgende Übersicht über die beschriebene Unterrichtssequenz bedarf je nach Altersstufen, Schulform und eingeübten Arbeitsformen der individuellen Anpassung. Die Einheit umfasst zwei Doppelstunden, kann aber natürlich auch, entsprechend verändert, in Einzelstunden eingesetzt werden. Ideal ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler jeweils zu viert an Gruppentischen sitzen, weil es dann leichter möglich ist, zwischen den verschiedenen Arbeitsformen zu wechseln.

Phase	Zeit	Impuls	Sozialf.	Material	Lernziel: Die S. sollen ...
Motivation/ Erarbeitung (1. Std)	30 min	Bild	Plenum	M 1 als Folie, OHP	<ul style="list-style-type: none"> – die Schöpfungsgeschichte nach Gen 1 wiedererkennen und näher kennen lernen – intuitiv erfassen, dass der Charakter der Erzählung mit dem zeitbedingten Weltbild seiner Verfasser korreliert – erkennen, dass das zugrunde liegende babylonische Weltbild sich nachvollziehbaren Beobachtungen verdankt – in der Geschichte entdecken, wie Gottes Schöpferwirken sich darin zeigt, dass er Lebensräume eröffnet
Textarbeit	20 min	Arbeitsauftrag	Partnerarbeit	M 2 (Lückentext)	<ul style="list-style-type: none"> – sich mit dem biblischen Text intensiv vertraut machen – bestimmte wiederkehrende Elemente im Text identifizieren
Ergebnissicherung	15 min	mdl. Impulse	Plenum	M 2 als Folie	<ul style="list-style-type: none"> – erkennen, dass der Geschichte zufolge Gott zunächst das Licht schafft, während offenbar Wasser und Erde schon da sind – sich einfühlen, wie Dunkelheit und Licht, Chaos und Ordnung sich emotional auswirken
Problematisierung	20 min	Leitfragen (Tafel)	Plenum	Tafel	<ul style="list-style-type: none"> – Gen 2,4b-25 erinnern – entdecken, dass Gen 1,1-2,4a bestimmte Elemente <i>nicht</i> enthält, die viele mit der biblischen Geschichte von der Schöpfung assoziieren – die verbreitete Synthese beider Schöpfungserzählungen in Frage stellen
Textarbeit (2. Std.)	15 min	Arbeitsauftrag	Einzel/ Partnerarbeit	M 3 (Lückentext)	<ul style="list-style-type: none"> – sich mit Gen 2, 4b-25 vertraut machen
	5 min	Arbeitsauftrag	Gruppenarbeit	M 3 (Lückentext)	<ul style="list-style-type: none"> – prüfen, wie sich die jahwistische an die priesterschriftliche Schöpfungserzählung anschließt – Unterschiede, vor allem aber Doppelungen zwischen Gen 1 und Gen 2 entdecken
Auswertung	20 min	Tabelle	Plenum	Tafel M 3	<ul style="list-style-type: none"> – Die beiden Schöpfungserzählungen als selbständig identifizieren
Ergebnissicherung	5 min	Leitfrage	Plenum	Tafel	<ul style="list-style-type: none"> – entdecken, dass die Schöpfungsgeschichten keine exakten Berichte von der Entstehung des Kosmos sein können
Erarbeitg.	20 min	Arbeitsauftrag	Einzelarbeit	M 4 strukt. Plakat	<ul style="list-style-type: none"> – sich mit Details des beide Erzählungen intensiv befassen – erkennen, dass die Autoren bestimmte erzählerische Absichten hatten und diese identifizieren
Erarbeitg.	10 min	Arbeitsauftrag	Gruppenarbeit	M 4 strukt. Plakat	<ul style="list-style-type: none"> – ihre gewonnenen Einsichten argumentativ zu untermauern lernen
Ergebnissicherung	10 min	Vergleich	Plenum	Plakate oder Folie (M 4)	<ul style="list-style-type: none"> – lernen, Arbeitsergebnisse (als Gruppenergebnis) dem Plenum zu präsentieren



M 2

1 Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde, die ganze Welt.

1, 2 Auf der Erde war es noch wüst und unheimlich; es war, und Wasserfluten bedeckten alles. Über dem Wasser schwebte der Geist Gottes. 3 Da befahl Gott: »..... soll aufstrahlen!« und es wurde hell. 4 Gott hatte Freude an dem Licht; denn es war..... . Er trennte das Licht von der Dunkelheit 5 und nannte das Licht Tag, die Dunkelheit Nacht. Es wurde Abend und wieder Morgen: der erste Tag. 6 Dann befahl Gott: »Im Wasser soll ein entstehen, das die Wassermassen trennt! « 7 So geschah es: Gott machte ein Gewölbe und trennte das Wasser über dem Gewölbe von dem Wasser unter (auf) Erde. 8 Das Gewölbe nannte er Himmel. Es wurde Abend und wieder Morgen: der zweite Tag. 9 Dann befahl Gott: »Das Wasser auf der Erde soll sich sammeln, damit das Land sichtbar wird.« So geschah es, 10 und Gott hatte Freude daran; denn es war Er nannte das Land Erde, das Wasser nannte er Meer.

11 Dann befahl Gott: »Die Erde soll grün werden, alle Arten von Pflanzen und Bäumen sollen darauf wachsen und Samen und Früchte tragen!« 12 Da brachte die Erde alle Arten von Pflanzen hervor, bis hin zu den großen Bäumen. Gott hatte daran; denn es war gut. 13 Es wurde Abend und wieder Morgen: der dritte Tag.

14 Dann befahl Gott: »Am Himmel sollen Lichter entstehen, die Tag und Nacht voneinander trennen und nach denen man Tage, Jahre und Festzeiten bestimmen kann! 15 Sie sollen am Himmel leuchten und der Erde geben.« 16 Er machte zwei große Lichter, die Sonne für den Tag und den Mond für die Nacht, dazu auch alle Sterne. 17 Er setzte sie an das Himmelsgewölbe, damit sie der Erde Licht geben, 18 über Tag und Nacht herrschen und Licht und Finsternis trennen. Gott hatte daran; denn es war 19 Es wurde Abend und wieder Morgen: der vierte Tag.

20 Dann befahl Gott: »Im Wasser soll sich Leben regen, und in der Luft sollen Vögel fliegen!« 21 Er schuf die großen Seeungeheuer, alle Arten von Wassertieren und die Vögel. Er hatte daran; denn es war 22 Er segnete seine Geschöpfe und sagte: »..... euch und füllt die Meere! Und ihr Vögel, euch auf der Erde!« 23 Es wurde Abend und wieder Morgen: der fünfte Tag.

24 Dann befahl Gott: »Die Erde soll Leben hervorbringen: Vieh, wilde Tiere und alles, was auf dem Boden kriecht!« 25 Und er machte alle Arten von Tieren. Er hatte daran; denn es war

26 Dann sagte Gott: »Nun wollen wir den Menschen machen, ein Wesen, das uns ist! Er soll Macht haben über die Fische im Meer, über die Vögel in der Luft und über alle Tiere auf der Erde.«

27 Gott schuf den Menschen nach seinem Bild, er schuf Mann und Frau. 28 Er segnete die Menschen und sagte zu ihnen: »Vermehrt euch! Breitet euch über die Erde aus und ! Ich setze euch über die Fische, die Vögel und alle anderen Tiere und vertraue sie eurer Fürsorge an.« 29 Er fügte hinzu: »Ihr könnt die Früchte aller Pflanzen und Bäume essen; 30 den Vögeln und Landtieren aber gebe ich Gras und Blätter zur Nahrung.«

31 Gott betrachtete alles, was er geschaffen hatte, und er hatte Freude daran: alles war gut. Es wurde Abend und wieder Morgen: der sechste Tag.

2,1 So entstanden Himmel und Erde mit allem, was lebt. 2 3 Am siebten Tag hatte Gott sein Schöpfungswerk vollendet und von seiner aus. Deshalb segnete er den siebten Tag und erklärte: »Dieser Tag ist heilig, er gehört mir.« 4a So entstanden Himmel und Erde; Gott hat sie

M 3

Die

2, 4b Als Gott, der Herr, Erde und Himmel machte, 5 gab es zunächst noch kein Gras und keinen Busch in der Steppe; denn Gott hatte es noch nicht regnen lassen. Es war auch noch niemand da, der das Land bebauen konnte. 6 Nur aus der Erde stieg Wasser auf und tränkte den Boden. 7 Da nahm Gott Erde, formte daraus blies ihm den Lebenshauch in die Nase. So wurde der lebendig.

8 9 Dann legte Gott im Osten, in der Landschaft Eden, einen an. Er ließ aus der Erde alle Arten von Bäumen wachsen. Es waren prächtige Bäume, und ihre Früchte schmeckten gut. Dorthin brachte Gott den Menschen. In der Mitte des Gartens wuchsen zwei besondere Bäume: ein Baum, dessen Früchte unvergängliches schenken, und einer, dessen Früchte geben über das Gute und das Böse.

10 In Eden entspringt ein Strom. Er bewässert den Garten und teilt sich dann in vier Arme. 11 12 Der erste heißt Pischon; er fließt rund um das Land Hawila. Dort gibt es reines Gold, kostbares Harz und den Edelstein Karneol. 13 Der zweite heißt Gihon; er fließt rund um das Land Kusch. 14 Der dritte, der Tigris, fließt östlich

von Assyrien. Der vierte Strom ist der Euphrat. 15 Gott, der Herr, brachte also den Menschen in den Garten Eden. Er übertrug ihm die Aufgabe, den Garten zu und zu 16 Weiter sagte er zu ihm: »Du darfst von allen Bäumen des Gartens essen, 17 nur nicht von dem Baum, dessen Früchte Wissen geben. Sonst musst du«

18 Gott dachte: »Es ist nicht gut, dass der Mensch ist. Ich will ihm einen Gefährten geben, der zu ihm passt.« 19 Er formt die Landtiere und die Vögel. Dann brachte er sie zu dem Menschen, um zu sehen, wie er sie nennen würde; denn so sollten sie heißen. 20 Der Mensch gab dem Vieh, den wilden Tieren und den Vögeln ihre Namen, doch er fand niemand darunter, der zu ihm

21 Da versetzte Gott, der Herr, den Menschen in einen tiefen Schlaf, nahm eine seiner heraus und füllte die Stelle mit Fleisch. 22 Aus der machte er einen weiblichen Menschen und brachte ihn zu dem Menschen. 23 Der freute sich und rief: »Endlich jemand wie ich! Sie gehört zu mir, weil sie von mir genommen ist.« 24 Deshalb verlässt ein Mann Vater und Mutter, um mit seiner Frau zu leben. Die zwei sind dann eins, mit Leib und Seele. 25 Die beiden waren, aber sie sich nicht.

M 4

Frage	Gen 1,1-2,4a	Gen 2,4b-25
Wann – innerhalb der Geschichte – entsteht der Mensch?		
Entstehen Mann und Frau zugleich?		
Wie wird der „Urzustand“ der Erde beschrieben?		
Welche der beiden Geschichten interessiert sich für das Verhältnis zwischen Mann und Frau?		
Welche der beiden Geschichten interessiert sich für das Verhältnis zwischen Mensch und Gott?		
In welcher der beiden Geschichten erhält der Mensch einen Auftrag? Welcher Auftrag ist das?		
Welche Geschichte interessiert sich für „medizinische“ Fragen? Beschreibe den Sachverhalt.		
Welche Geschichte interessiert sich für „geografische“ Fragen?		
Welche Geschichte interessiert sich für psychologische (die Seele bzw. die Gefühle betreffende) Fragen? Beschreibe den Sachverhalt.		

1 Sachanalyse

In der alttestamentlichen Wissenschaft vollzieht sich seit einigen Jahren offenbar genau das, was Thomas S. Kuhn als wissenschaftsgeschichtlichen „Paradigmenwechsel“ bezeichnet und dargestellt hat.¹ Ein bislang gültiges theoretisches Erklärungsmodell wird durch ein neues ersetzt, indem sich der zentrale Angelpunkt einer komplexen Theorie verändert mit der Konsequenz, dass auch die einzelnen Elemente in dem Theoriesystem ihre Lagebeziehung zueinander und damit auch ihr Gewicht verändern. Nach Kuhn ist ein Paradigmenwechsel dann vollzogen, wenn die Vertreter des überkommenen Erklärungsmodells gestorben sind und die Lehrbücher neu geschrieben werden. Letzteres ist – wie später zu zeigen sein wird – noch nicht der Fall.

Die neue Sicht auf die alttestamentlichen Schriftpropheten hängt eng zusammen mit der Neuinterpretation der Geschichte Israels sowie mit der Neudatierung der Quellenschriften des Pentateuch (Fünf Bücher Mose).

1.1 Das bisherige Paradigma (Differenzmodell)

Auf Grund der Arbeiten von Albrecht Alt, Martin Noth und anderen² ging man bislang davon aus, dass es zu Beginn der Geschichte Israels zwei Phasen der Landnahme gegeben habe: eine friedliche Phase des Einsickerns präisraelitischer, semitischer Nomadenstämme in die Kulturländer – auch nach Palästina - in Folge des jährlichen Weidewechsels von der Steppe in die fruchtbareren Regionen zu Beginn der sommerlichen Trockenzeit. Und eine zweite kriegerische auf Grund der späteren Jahwereligion. Diese zweite Phase ist die einzige, die von der Bibel als Landnahme bzw. Landgabe überliefert wird. Die Nomadenstämme sollen von Beginn an einen – wenn nicht schon zum Monotheismus, so doch zur Monolatrie neigenden – Religionstyp gehabt haben, der sich fundamental von den polytheistischen Natur- und Fruchtbarkeitskulten der sesshaften Bevölkerung Kanaans unterschied. Statt der Naturgottheiten Baal, Anat und Astarte wurde bei den Nomadensippen eine Geschichtsgottheit verehrt, die nach dem jeweiligen Sippenführer als Gott Abrahams oder Gott Isaaks benannt worden war. Die unterschiedlichen Sippengötter (Götter der Väter) seien später nach Verschmelzung der Sippen durch Genealogie ebenfalls zu dem einen Gott der Väter verschmolzen, sodann mit dem Gott El, nach dem Israel benannt ist, und schließlich – nach dem

Exodus der Ägyptenstämme mit Hilfe des Jahwegottes – mit dem kriegerischen Jahwe. Grund für die Übernahme des Jahweglaubens durch die in Palästina ansässig gewordenen ehemaligen Nomadenstämme sei die Verheißung gewesen, dass auch deren Knechtschaft durch die einheimische Bevölkerung wie die der Ägyptenstämme beseitigt werden könnte (vgl. Gen. 49, 14). Auf dieser Grundlage habe sich zunächst ein religiöser Zwölf-Stämme-Bund gebildet, der jährlich ein Bundeserneuerungsfest in Sichem (Jos. 24) veranstaltet habe. Dieser habe dann (um 1000 v. Chr.) wegen der Bedrängnis durch die Philister zu einem Staat in Form der Monarchie geführt. Das größere Nordreich Israel und das kleinere Südreich Juda wurde durch Personalunion in der Zeit Davids und Salomos von Jerusalem aus regiert, die nach Salomos Regierungszeit wieder auseinander brach, wobei Juda mit der Daviddynastie als das von Jahwe legitimierte Königtum galt. Die Jahwereligion soll von Beginn an mit einem spezifischen Ethos und mit entsprechenden Rechtsbestimmungen (Zehn Gebote, Armenrecht) verbunden gewesen sein, an die die späteren Propheten angeknüpft und sie wieder zur Geltung gebracht haben sollen.

Was die Quelle betrifft, soll nach dem bisherigen Erklärungsmodell der Pentateuch aus mehreren Quellenschriften entstanden sein: der jahwistischen Quellenschrift, die um 940 v. Chr. am Hofe Salomos in Jerusalem verfasst worden sein soll, die elohistische Quellenschrift, die um 840 v. Chr. im Nordreich Israel verfasst worden sein soll, die deuteronomistische Quellenschrift, in der sich die Josianische Kultzentralisation im Jerusalemer Tempel am Ausgang des 7. Jhdts. widerspiegelt, und die Priesterschrift, die in die Spätzeit des babylonischen Exils eingeordnet wird.

Nach dieser Datierung lagen den Propheten des 8. und 7. Jahrhunderts wesentliche Bestimmungen des Jahwe-rechts bereits vor, auf die diese Bezug nehmen konnten. Das war die Legitimationsgrundlage für ihre Herrschafts- und Sozialkritik, mit der sie als einsame Rufer und Warner im Auftrag Jahwes den Regierenden und den beamteten Kultpropheten couragiert entgegentraten und dem Land Unheil verhießen, wenn die Herrschenden nicht zum Jahwerecht bzw. zum Jahweglauben zurückkehrten.

Ganz im Sinne dieses Erklärungsmodells werden die Propheten in den Religionslehrbüchern behandelt:

So wird z.B. über Amos gesagt:³ „Der Prophet setzt sich für Gerechtigkeit ein.“ Er ist „(i)m Auftrag Gottes unabhängig“. „Er lehnte es ... ab, Prophet im Sinne eines

beamteten Hofweissagers zu sein, der dem König lediglich nach dem Munde redete.“

In einem anderen Religionsbuch⁴ liest man über Amos, Jesaja und Jeremia: „Ihre Botschaft ist häufig die Ankündigung von Unheil, das über das Volk kommt, weil es sich nicht den Geboten entsprechend verhält. ... Neben diesen einzeln auftretenden Propheten gibt es ‚Berufspropheten‘. Sie gehören einer Prophetenschule an, durchlaufen eine vorgeschriebene Ausbildung und sind fest angestellte Mitglieder des Tempels in Jerusalem. Ihre Aufgaben beschränken sich meist auf die Beratung des Königs in religiösen, oft auch politischen Fragen. Dadurch stehen sie im Gegensatz zu den Schriftpropheten, die auch König und Hofstaat, Beamte und Priester nicht von ihrer Kritik ausnehmen.“

Und selbst in den neuesten Unterrichtswerken⁵ ist zu lesen: „Bei vielen antiken Völkern gab es den Berufsstand des Sehers und Propheten. Sie nutzten unterschiedliche Verfahren (z.B. Astrologie, Eingeweideschau, Vogelflug), um zu Voraussagen zu kommen. Doch unterschieden sich die Propheten der Bibel in vielem davon. Ihr Ziel war weniger die Voraussage der Zukunft, sondern Kritik und Veränderung des gegenwärtigen Lebens. Als Maßstab dafür nutzten sie die Tora, die viele Vorschriften zum Recht der Armen, zur Gerechtigkeit in der Gesellschaft überliefert. Für die Propheten war klar: Wenn diese Regeln andauernd außer Acht gelassen werden, hat das Folgen. In diesem Zusammenhang machen sie ihre z.T. düsteren Unheilsansagen.“ Wesentliche Jahwerechts- und Torabestimmungen, auf die sich die Propheten angeblich berufen haben sollen, seien Exodus 22, 20-26 (Rechtsschutz für die Schwachen), Leviticus 19, 11 ff. (Rechtsbestimmungen für den Alltag) und Leviticus 19, 33 ff. (Umgang mit Fremden im Lande).

Maßgeblich für die Interpretation der Geschichte Israels und der Propheten war bislang der *Gesichtspunkt der fundamentalen Differenz*: der religiösen Differenz der fortschrittlicheren präisraelitischen Nomaden gegenüber den polytheistischen sesshaften Kanaanäern, der moralischen Differenz zwischen Jahweethos und unethischem Baalskult, der Differenz zwischen Geschichtsgott und Naturgöttern sowie der Differenz zwischen den hörigen Propheten im Staatskult und den couragierten, unabhängigen Propheten im Auftrag Jahwes.

Seinen prominenten literarischen Niederschlag hat dieses Differenzmodell beim Philosophen Ernst Bloch gefunden, der schreibt: „Den Gott, den er (sc. Mose) in der Fremde imaginiert, ist bereits von Haus aus kein Herrgott, sondern einer freier Beduinen, im Sinai des kenitischen Nomadenstammes, in den Moses eingeheiratet hatte. Jahwe beginnt als Drohung an den Pharao, der Vulkangott des Sinai wird bei Moses zum Gott der Befreiung, des Auszugs aus der Knechtschaft. Exodus dieser Art gibt der Bibel von hier an einen Grundklang, den sie nie verloren hat ... Im Gelobten Land allerdings, nachdem man festsaß, hörte das gemeinsame Leben rasch auf. Von den unterworfenen Kanaanitern, die längst auf der Agrar- und Stadtstufe standen, wurden Acker- und Weinbau über-

nommen, Handel und Gewerbe, Reich und Arm bildeten sich aus, in grellem Klassengegensatz, Schuldner wurden vom Gläubiger als Sklaven ins Ausland verkauft ... Mitten in dieser Ausbeutung und gegen sie donnernd traten die Propheten auf, entwarfen das Gericht, im gleichen Zug die ältesten Grundrisse der Sozialutopie ... Zum Religionsgespräch mit Expropriateuren ist dieser Gott ungemein schlecht gelaunt, seine Kollegen sind weder Baal noch Merkur ... Jahwe ist derart aufgerufen als Feind der Bauernleger und der Kapitalsakkumulation, als Rächer und Volkstribun.“⁶

1.2 Das neue Paradigma (Analogiemodell)

Auf Tonscherben, die in den 1970er Jahren im südlichen Juda ausgegraben worden waren, fand man eine Segensformel mit dem Wortlaut: „Ich will euch segnen durch Jahwe, meinen [unseren] Beschützer, und durch seine Aschera.“⁷ Auf den Scherben waren auch zwei anthropomorphe Göttergestalten dargestellt, die als Jahwe und die weibliche Fruchtbarkeitsgöttin Aschera identifiziert wurden.

Daraus ist zu schließen, dass die Jahwe-Religion in der Zeit, als Israel und Juda Staatsgebilde waren (zwischen 1000 und 586 v.Chr.), keineswegs einen Religionstypus repräsentierte, der im Gegensatz zu den übrigen Fruchtbarkeitskulten der Umwelt stand. Vielmehr handelte es sich offensichtlich um eine regionale Spielart des polytheistischen Baalskultes, in dem ein Götterpaar verehrt wurde. Jahwe und Baal sind nach religionsgeschichtlicher Auffassung nicht zwei, schon gar nicht zwei gegensätzliche, Gottheiten gewesen, sondern lediglich unterschiedliche Namen für ein und denselben Gott.⁸ Indiz dafür ist z.B. Psalm 93, in dem Jahwe wie Baal mit dem Einsetzen des Winterregens als Wettergott und wiedererwachender König gepriesen wurde.⁹ Weitere Indizien sind der El-haltige Name Israels, der auf den Hintergrundgott im Pantheon der altorientalischen Fruchtbarkeitskulte verweist und nicht verständlich wäre, wenn für Israel und Juda Jahwe von der Frühzeit an der einzige Gott und zudem Nationalgott war. Weitere Indizien sind auch die zahlreichen Baalhaltigen Namen von Königsberatern in der frühen staatlichen Zeit Israels und Judas, wie Eschbaal oder Jischbaal. Gehäuft treten Jahwe-haltige Namen erst bei den Söhnen Ahabs, des zweiten Königs der Omriden-Dynastie im Nordreich Israel in der Mitte des 9. Jhdts. v.Chr. auf. Obwohl Ahab in der biblischen Tradition schlecht wegkommt, scheint der Jahwekult zu seiner Zeit als Staatskult eingesetzt worden zu sein.¹⁰ Die Kultlegende des Sieges des Propheten Elia („Mein Gott ist Jahwe“) stützt diese Auffassung (1.Kön. 18). Auch im Südreich Juda kommt es zu dieser Zeit zu einer Häufung Jahwe-haltiger Königsnamen so dass davon auszugehen ist, dass der Jahwekult auch dort Staatskult wurde. Die Tatsache der Monolatrie Jahwes bedeutet aber keine Änderung des Religionstyps als Fruchtbarkeitskult. In der Elia-Erzählung erscheint Jahwe als Wetter- und Regengott.

Analog zu den anderen Kulturen jener Zeit gab es im Jahwekult beamtete Seher und Propheten, die als Wahrsager und als politische Ratgeber fungierten, insbesondere was den Ausgang geplanter Feldzüge der Herrscher betraf. Erwartet wurde von dem visionären Kultpersonal, dass sie Heil für das eigene Land und Unheil für den politischen und militärischen Gegner prophezeiten. Diese Funktion erfüllten ganz offensichtlich auch die Schriftpropheten des 8. und 7. vorchristlichen Jahrhunderts, Amos, Jesaja, Hosea. Jesaja, der zum Kultpersonal des Jerusalemer Tempels gehörte, wie die Berufungsgeschichte in Jes. 6 zeigt, hat in der Zeit des syrisch-ephraimitischen Krieges (734-732) den Untergang Syriens und Israels als der Feinde Judas durch die Assyrer von Juda aus verkündet, ebenso Hosea und Amos, der Judäer war und wohl vom sicheren Jerusalem und nicht von Bethel aus den Untergang des Nordreiches vorausgesagt hat.¹¹ Die Unheilsprophetie gegen die Gegner war gleichzeitig Heilsprophetie für den eigenen Staat. Vermutlich basierte die Weissagung allein auf der genauen Beobachtung der politischen Verhältnisse und der richtigen Einschätzung der Kräfteverhältnisse und war nicht verbunden mit ethischen und sozialkritischen Argumenten.

Denn die Tora als spezifisches Jahwerecht gab es zu der Zeit noch nicht. Sie ist nach der neuen Auffassung erst in der späten Exilszeit oder nach dem Exil (6./5. Jhdt.) im frühen Judentum entstanden, so dass die Propheten darauf nicht Bezug nehmen konnten.

Die bislang als Heroen im Auftrag des so ganz anderen Gottes Jahwe interpretierten frühen Schriftpropheten verlieren damit viel von ihrem Glanz und ihrem Vorbildcharakter als mutige, religiös motivierte Sozial- und Herrschaftskritiker ihrer Zeit.

Es waren mindestens zwei Faktoren, die zu der mit der Historie nicht übereinstimmenden Überlieferungs- und Wirkungsgeschichte geführt haben:

a. Zunächst einmal ist die tiefgreifende Krise zu nennen, in die der Untergang des Nordreiches Israel (722), mehr noch aber das Babylonische Exil und mit ihm der Untergang des Südreiches Juda, einschließlich der Zerstörung des Jahwe-Tempels in Jerusalem, geführt haben. Normalerweise wäre mit dem Ende des Staates auch das Schicksal des Staatskultes und des Dynastiegottes Jahwe besiegelt gewesen. Gegenüber den Göttern der siegreichen Mächte hatte er sich als zu schwach erwiesen. Die besondere Leistung der Israeliten bzw. der frühen Juden in der Krisenzeit muss nun darin gesehen werden, dass es ihnen gelang, das damit gestellte Theodizeeproblem auf nachhaltige Weise zu lösen: Nicht an dem Gott Jahwe hat es gelegen, dass sich seine Anhänger in der desolaten Situation befanden, sondern die Schuld trugen die Menschen, insbesondere die politischen Eliten. Um das nachzuweisen, wurde eine reine Anfangszeit des relativ ungetriebenen Verhältnisses zwischen Jahwe und seinem Volk Israel konstruiert, die während des Exodus aus Ägypten gegeben war.

Der Untergang des Gottesvolkes konnte dann mit der Abkehr von Jahwe in der nachfolgenden Zeit begründet werden. Das galt insbesondere für das Nordreich Israel, das sich von der – aus der länger existierenden Südreich-Perspektive einzig legitimen – Daviddynastie abgewandt hatte und den Jahweglauben – historisch unrichtig – zugunsten der Götzenanbetung aufgegeben hatte. Mit der gemeinsamen Ursprungsgeschichte des Exodus aus Ägypten schuf sich das späte Israel bzw. das frühe Judentum ein gemeinsames Nationalepos, das ihm nach dem Exil, da es keine staatliche Identität mehr hatte, eine religiös-ethnische Identität unter fremder Oberherrschaft und in der Diaspora verschaffte. Hierzu gehörte nun auch das spezifische Ethos der Tora, mit dem sich das Judentum von den anderen abgrenzte.

Die großen theologischen Werke des Jahwisten und der Priesterschrift sowie des Deuteronomisten sind nach neuerer Auffassung während oder nach der Zeit des Exils als theologische Reflexionen auf die neue Situation entstanden. Dabei verraten die jeweiligen Perspektiven den Entstehungsort. Weil der Jahwist die Fremdlingschaft Israels betont, wird von der Entstehung in Babylonien ausgegangen, während der Deuteronomist in restaurativer Weise die Jahwe-Religion der Davididen sowie die notwendige Kultzentralisation in Jerusalem als Norm hervorhebt und daher in Jerusalem angesiedelt werden muss.¹² Die Priesterschrift dagegen mit ihrem Landanspruch, verkleidet in die fiktive Landnahme der Frühgeschichte, „ist nicht mehr als der Anspruch einer religiösen Minderheit auf den uneingeschränkten Besitz des Landes. Sie stammt aus einer Zeit, in der die gläubige Judentheit das Land Palästina mit einer anderen Wohnbevölkerung teilen mußte.“¹³

b. Der zweite Faktor war die Uminterpretation des Begriffs „Israel“. Bezeichnete er in der staatlichen Zeit das politische Staatsgebilde des Nordreiches, wurde er nach dessen Untergang zu einer religiösen Bezeichnung des Jahwevolkes, das in Juda noch fortexisierte. Der Begriff Israel wurde so ausgedehnt auf Juda. Die Unheilsverkündigung der frühen Propheten an das politische Israel konnte von daher nun auch auf das religiöse Israel bezogen werden, wodurch sich der Charakter der ursprünglichen impliziten Heilsankündigung für Juda zur Unheilsankündigung uminterpretieren ließ, die sich mit dem Babylonischen Exil dann auch eingestellt hat.

2 Didaktische Folgerungen

Es stellt sich nun die Frage, wie mit diesem neueren Erklärungsmodell im Unterricht umgegangen werden kann, nachdem uns die frühen Propheten, wie Amos und Jesaja, als vorbildliche und in die Gegenwart übertragbare Sozial- und Herrschaftskritiker abhanden gekommen sind. Der Prophet Jeremia ist wohl der einzige Prophet, der Kritik an den eigenen Herrschern wegen ihrer antibabylonischen Politik geübt und vor den Folgen dieser Politik gewarnt hat.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass die Lösung des Dummstellens und des Ignorierens der Forschungsentwicklung in der alttestamentlichen Wissenschaft keine weiterhin verantwortbare Lösung darstellt, denn für den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach gilt wie für alle anderen Schulfächer, dass er sich am Stand seiner Bezugswissenschaften zu orientieren hat.

Während mehrerer Fortbildungstagungen des ARPM wurden Unterrichtsmodelle zum Thema „Propheten“ entwickelt, die dem neuen Paradigma Rechnung tragen. Diese Modelle werden hier dokumentiert.

Modell A:

Der Vorrang der Unheilsprophezeiung als Prinzip der ethischen Urteilsbildung bei unentscheidbaren Wetten um die Zukunft

Didaktische Gesichtspunkte

In dieser Unterrichtseinheit wird das religionsgeschichtliche Analogiemodell auch religionspädagogisch im Sinne der Analogie gewendet: Die Propheten werden hier nicht als religiöse Menschen mit einem besonderen Gottesbewusstsein behandelt, die zur notwendigen Vorgeschichte des Christentums gehören, sondern als solche, an denen Allgemeingültiges und Generalisierbares aufscheint. Das ist im Sinne einer „sapientalen Theologie“ (Hartmut Rosenau), in der das Glaubenswissen nicht dem Weltwissen entgegengesetzt ist, sondern mit der Erfahrungsweisheit im Alltag übereinstimmt.

Das Prinzip des Vorrangs der ungünstigen Prognose soll als ethischer Maßstab solcher Erfahrungsweisheit eingeübt werden, das an verschiedenen Fallbeispielen von Wetten um die Zukunft durchdekliniert werden soll.

Erfahrungsgemäß sind Experten oft unterschiedlicher Auffassung über technische oder politische Maßnahmen zur Lösung sich aufdrängender ökologischer, wirtschaftlicher oder sicherheitspolitischer Probleme und über die Folgen der Maßnahmen. Ob sich nur die gewünschten Folgen einstellen oder nicht vielleicht auch unerwünschte Nebeneffekte, die letzten Endes schwerer wiegen als die gewünschten Effekte, lässt sich meist nicht im Voraus entscheiden. Das wird erst in der Zukunft sichtbar. Prognosen von Experten und Politikern haben daher oftmals den Charakter von unentscheidbaren Wetten um die

Zukunft. Zur Zeit, da die Wette geschlossen wird, besteht eine Patt-Situation. Und doch müssen Entscheidungen getroffen werden, die rational verantwortbar sind und nicht einfach interessegeleitet. Beispiel: Klimaerwärmung: Die einen Experten weisen auf die Risiken der Klimaerwärmung hin, die in zunehmenden Naturkatastrophen, wie schweren Stürmen, zunehmender Dürre, weltweiter Wasserverknappung, Abschmelzen der Gletscher und des Polareises, Anstieg der Meerespiegel, Ausdehnung von Krankheiten usw., bestehen, und fordern aktive Maßnahmen insbesondere der Industrienationen zur Eindämmung des Schadstoffausstoßes als wesentlicher Ursache der Erwärmung. Andere halten die Situation für nicht so dramatisch und sind optimistisch: „Wir werden das wuppen.“ Die Frage ist nun: Welcher Auffassung ist in dieser scheinbaren Patt-Situation mehr Glauben zu schenken? Die Antwort lautet: Es ist diejenige Prognose vorzuziehen, die den Menschen, die von den Folgen der Maßnahmen oder Unterlassungen betroffen sind, eine größere Handlungsfreiheit als Bedingung ihrer Menschenwürde einräumen. Das ist in der Regel die ungünstige Prognose, die zu Maßnahmen führt, die das Eintreten der unerwünschten Folgen verhindert oder zumindest in ihrer negativen Wirkung verringert. „Es ist die Vorschrift, primitiv gesagt, daß der Unheilsprophezeiung mehr Gehör zu geben ist als der Heilsprophezeiung.“ (Hans Jonas, Das Prinzip Verantwortung, Frankfurt 1984, 70). Durch das Kriterium der Handlungsfreiheit künftiger Menschen beim Eintreten ungünstiger Folgen wird die Patt-Situation bei der Wette um die Zukunft aufgelöst.

Die Unterrichtseinheit ist auf 5-6 U-Stunden angelegt und frühestens für den 9. Jahrgang geeignet.

Lernziele:

- Die Schüler sollen an Fallbeispielen das ethische Prinzip des Vorrangs der ungünstigen Prognose gewinnen und anwenden.
- Ihre ethische Urteilsfähigkeit soll dadurch gestärkt werden.
- Sie sollen die Jahwepropheten Jeremia und Hananja als Menschen kennenlernen, die mit ihren Prophezeiungen eine damals aktuell unentscheidbare Wette um die Zukunft geschlossen haben.
- Sie sollen an ihnen das ethische Prinzip des Vorrangs der Unheilsprophezeiung auf Grund der bereits eingetretenen Zukunft und der Entscheidbarkeit der Wahrheit als sinnvoll erkennen.

Beschreibung der U-Einheit

- **Einstieg (2 U-Stunden):**

Fallbeispiel 1:

Zwei unterschiedliche Wettervorhersagen für dieselbe Region und denselben Zeitraum (M1)

[Aufgabe: Herausarbeiten der Unterschiede: 90%ige Regenwahrscheinlichkeit gegenüber 30%iger Regenwahrscheinlichkeit sowie Temperaturdifferenzen für Samstag, 15.5.04].

Problematisierung:

Für nächsten Samstag, 15.5.04, ist eine Radtour geplant. Welcher Wetterprognose ist der Vorzug zu geben? Begründung für die ungünstige Prognose: Wenn man die Radtour nicht abblasen will, kann man sich mit Regenkleidung davor schützen. Trifft die schlechte Prognose ein, kann man durch Mitnahme der Regenkleidung die Folgen des Nasswerdens verringern. Trifft die günstigere Prognose ein, muss man von der Regenkleidung keinen Gebrauch machen. Die Handlungsmöglichkeiten in diesem Fall sind größer, als wenn man sich auf die gute Wetterprognose verlässt, keinen Regenschutz mitnimmt und dem Regen schutzlos ausgeliefert ist.

Fallbeispiel 2:

Zwei gegensätzliche Prognosen hinsichtlich der Risiken der globalen Klimaentwicklung (M2/M3)
[Aufgabe: Die möglichen Folgen der Klimaerwärmung, die Ursachen der Klimaerwärmung, Einschätzungsunterschiede, die jeweiligen Handlungskonsequenzen aus den Einschätzungsunterschieden]. Methodisch können die gegensätzlichen Positionen in Form einer Podiumsdiskussion zur Geltung gebracht werden.

Problematisierung:

Ihr seid Politiker und müsst jetzt Entscheidungen treffen, ob Maßnahmen ergriffen werden oder nicht. Wem würdet ihr Recht geben? Erörterung möglicher Maßnahmen mit Begründung.

• **Erarbeitung (2 U-Stunden):**

Jeremia 28, 1-11: Die öffentliche Auseinandersetzung zwischen den Jahwepropheten Hananja und Jeremia, zwischen Heils- und Unheilsprophetie
[Aufgabe: Lesen des Textes, Herausarbeiten von Zeit, Ort, Situation der Auseinandersetzung, der Texthinweise zur geschichtlichen Lage, der Botschaften Jeremias und Hananjas, der Instanz, auf die sich beide Propheten berufen [HERR = Jahwe], zum Symbol des Jochs vgl. Jer. 27, 1-11]. Die Szene kann als Spielszene gestaltet werden.

Informationen zur politischen Situation vor dem Fall Jerusalems, zur antibabylonischen Politik der Könige Judas und zur Person Jeremias (M4)

Problematisierung:

Erörterung mit Begründung, welchem der beiden Jahwepropheten Zedekia hätte glauben müssen.

Information über das Schicksal Judas

Problematisierung:

Wie hätte Zedekia handeln müssen, wenn er Jeremia geglaubt hätte? Was wäre gewesen, wenn er Jeremias

Warnungen Ernst genommen hätte und Hananjas Prophezeiung eingetreten wäre?

• **Transfer und Vertiefung (1-2- U-Stunden):**

Fallbeispiel: Irak-Krieg (M4/M5)

[Aufgabe: Erörterung und Diskussion der Positionen der Kriegsbefürworter und Kriegsgegner].

Problematisierung: Vergleich zwischen dem Propheten Jeremia und den Gegenwartspropheten.

• **Ergebnissicherung:**

„Es ist die Vorschrift, primitiv gesagt, daß der Unheilsprophezeiung mehr Gehör zu geben ist als der Heilsprophezeiung.“ (Hans Jonas) Begründung: Wenn man der Unheilsprophezeiung folgt, kann das Unheil vielleicht verhindert werden oder aber, wenn es sich doch einstellt, kann man Vorsichtsmaßnahmen dagegen treffen, die die Folgen mildern und die Handlungsspielräume vergrößern.

• **Gestaltung eines Schulgottesdienstes**
(z.B. zum Buß- und Bettag)



Bemerkungen

- 1 Thomas S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Suhrkamp: Frankfurt 1978³
- 2 Albrecht Alt, Der Gott der Väter, in: Kleine Schriften zur Geschichte Israels, Bd. I, 1953, 1-78; Martin Noth, Geschichte Israels, Vandenhoeck&Ruprecht: Göttingen 19697, besonders, 114 ff.
- 3 Das neue Kursbuch Religion 7/8, Calwer/Diesterweg: Stuttgart/Frankfurt 1986, 4,12
- 4 Entdeckungen machen 2, Cornelsen: Berlin 1993, 168
- 5 Religionsbuch 7/8, Cornelsen: Berlin 2001, 117
- 6 Ernst Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Werkausgabe Bd. 2, Suhrkamp: Frankfurt 1967, 575 ff.
- 7 Erhard S. Gerstenberger, Jahwe und seine Aschera, unter: www.uni-essen.de/Ev-Theologie/courses/courses-stuff/lit-Gerstenberger03.htm, 6
- 8 Manfred Weippert, zitiert bei Christoph Bultmann, Gott und die Götter im antiken Juda und im neuzeitlichen Europa, in: ZThK 1/2004, 1-18, hier: 6
- 9 Christoph Levin, Das Alte Testament, C.H.Beck: München 2001, 37
- 10 ebd., 42
- 11 ebd., 43 ff.
- 12 ebd., 48 ff.
- 13 ebd., 81

M 1: Wetterprognose für das Vorharzgebiet

Samstag	15.05.2004	10° bis 13°C	Regen		90 %
Sonntag	16.05.2004	12° bis 15°C	Wolkig		20 %

Aus: www.allewetter.de

Samstag, 15.05.2004	Vor- mittag	Nach- mittag
Wetter:		
Max. Temp:	16 °C	
Min. Temp:	8 °C	
Niederschlag?	30 %	

Sonntag, 16.05.2004	Vor- mittag	Nach- mittag
Wetter:		
Max. Temp:	18 °C	
Min. Temp:	8 °C	
Niederschlag?	10 %	

Aus: www.dwd.de

M 2: Die Auswirkungen des Klimawandels

Entscheidend ist, daß in allen Fällen die Geschwindigkeit der Erwärmung im 21. Jahrhundert höher sein wird als jemals in den letzten 10.000 Jahren. Während sich globale Klimaveränderungen durch vorhandene Klimamodelle relativ gut simulieren lassen, ist dies für regionale Veränderungen nur schwer möglich. Das IPCC (...) geht davon aus, daß sich die Landflächen schneller erwärmen werden als die Ozeane. Die Durchschnittstemperaturen in Äquatornähe werden sich nur geringfügig verändern, während insbesondere die winterlichen Temperaturen im hohen Norden überdurchschnittlich ansteigen werden.

Wichtige Fragen sind:

Wie stark wird der Meeresspiegel ansteigen? Werden sich die Klimazonen verschieben? Wie stark werden die Wasservorräte betroffen sein? Welche Auswirkungen hat der Klimawandel auf die Intensität und Häufigkeit von Naturkatastrophen?

Die oben genannten Fragen zu beantworten ist alles andere als einfach. Die Problematik liegt zum einem darin, daß sich mehrere Faktoren gleichzeitig ändern (z.B. Meeresspiegelanstieg und Wasservorräte) und damit die Rückkoppelungswirkungen der einzelnen Ökosysteme zueinander berücksichtigt werden müssen. Auch sind menschliche Systeme und Ökosysteme anpassungsfähig, diese Anpassungsleistungen müssen bei der Analyse der Folgen mitberücksichtigt werden. Des weiteren sind Öko-/Geosysteme nicht-linear, d.h. sie können trotz kontinuierlicher Beeinflussung schlagartig ihren Zustand ändern. Es ist nicht immer eindeutig, wann ein System umkippt und wie lange es externe Beeinflussung tolerieren kann. Gefährdet sind aber vor allem diejenigen ökologischen und sozio-ökonomischen Systeme, die am empfindlichsten auf Klimaschwankungen reagieren und sich am wenigsten anpassen können. Dazu gehören z.B. bereits stark belastete Ökosysteme sowie stark verwundbare sozio-ökonomischen Systeme in Entwicklungsländern.

Anstieg des Meeresspiegels

Ein globaler Temperaturanstieg wird zu einem Anstieg des Meeresspiegels führen. Hauptursache hierfür ist eine durch die Temperaturerhöhung ausgelöste Erwärmung und Ausdehnung des Meerwassers. Hinzu kommt, daß sich das Gesamtvolumen der Ozeane durch ein Abschmelzen der Gebirgsgletscher zusätzlich erhöht. Der Einfluss der Polkappen auf das Gesamtvolumen der Weltmeere bietet kein einheitliches Bild. Während sich die Eismassen in Grönland verringern, wachsen die Eisschilde der Antarkis an und gleichen damit den Eisschwind wieder aus. Bereits während der letzten 100 Jahre war ein Anstieg des Meeresspiegels um 10 – 25 cm festzustellen. Das IPCC geht davon aus, daß der Meeresspiegel bis zum Jahr 2100 um 15 – 95 cm ansteigen wird. Die Risiken eines Meeresspiegelanstiegs sind sehr vielfältig. Vor allem Küstenzonen und kleine Inseln werden besonders betroffen sein. [...]

Die in diesem Bereich zu erwartenden volkswirtschaftlichen Kosten für Küstenschutzmaßnahmen sowie für den Verlust von Landfläche und Sturmschäden werden enorm sein. Eine niederländische Studie kommt für einen Anstieg des Meeresspiegels um einen Meter auf weltweite Kosten von 488 Mrd. US\$ alleine für den Küstenschutz.

Die hier aufgeführten Schäden werden, mit Ausnahme der 30 Binnenländer, alle Länder der Erde betreffen. Flache Länder, wie z.B. die Niederlande oder Bangladesch, werden weitaus größeren Gefahren ausgesetzt als andere Küstenländer. Besonders gefährdet sind hier naturgemäß die kleinen Inselstaaten, bei denen ein Küstenschutz nahezu unmöglich ist. Sie laufen Gefahr gänzlich zu verschwinden. [...]

Verschiebungen der Klimazonen

Durch die Temperaturerhöhung ist eine weltweite Zunahme der Verdunstung, der absoluten Luftfeuchte und der Niederschläge zu erwarten, wobei es zu einer regionalen und saisonalen Umverteilung der Niederschläge kommen kann. In gemäßigten Breiten würde es aufgrund der Temperaturerhöhung weniger schneien und mehr regnen. Vor allem in den Subtropen ist das Schmelzwasser aus den Bergen bei ausbleibenden Regenfällen die Basis der Wasserversorgung während der Sommermonate. Durch die Erwärmung ist es wahrscheinlich, daß weniger Schnee fällt und die Schneeschmelze in den Bergen früher einsetzt. Die Folgen wären Hochwasser in Winter und Frühjahr sowie Dürreperioden in Sommer und Herbst. Bei einer Erwärmung um 3° C geht man außerdem von einer Verschiebung der Vegetationszonen um ca. 300 km nach Norden aus. Ökosysteme können eine Temperaturveränderung um bis zu 0,1° C pro Dekade verkraften. Diese wird aber mit voraussichtlich 0,3° C weit überschritten, was ein großräumiges Waldsterben und insgesamt ein Artensterben in großem Ausmaß zur Folge haben könnte. In Südeuropa ist ein Trend von Wald zu Steppenvegetation zu befürchten.

Auch die menschliche Gesundheit könnte von einer globalen Erwärmung stark betroffen sein. Es könnte sich die geographische Verteilung krankheitsübertragender Tierarten ändern. Es wird befürchtet, daß sich beispielsweise die Gebiete, in denen die Malaria sich ausbreiten kann, deutlich vergrößert werden. Auch das Auftreten von Krankheiten, die durch Zecken übertragen werden können (z.B. Enzephalitis), könnte sich rapide steigern. [...]

Trinkwasserknappheit

Die zu erwartende Trinkwasserknappheit hängt mit den beiden vorhergehenden Problembereichen zusammen. Aufgrund der schon angesprochenen Niederschlagsumverteilung und der zurückgehenden Grundwasservorkommen, insbesondere in Afrika, wird es in Teilen der Dritten Welt zu chronischer Wasserknappheit kommen. Erschwerend kommt hinzu, daß der Anstieg des Meeresspiegels in vielen Regionen die Süßwasserversorgung gefährdet, da das Meerwasser in flach liegende Grundwasservorräte eindringen kann. Trinkwasseraufbereitungsanlagen und Reservoirs, die oftmals küstennah gelegen sind, können durch eventuelle Überflutungen gefährdet werden. [...]

Naturkatastrophen

Die weltweit schlimmsten Naturkatastrophen resultieren aus Wetterextremereignissen. In den 90er Jahren gab es drei mal so viele schwere Naturkatastrophen wie in den 60er Jahren. Insbesondere die Häufigkeit von Stürmen und Überschwemmungen nahm stark zu. [...]

Für die Zukunft sieht das IPCC die Zunahme von Stürmen und Überschwemmungen als wahrscheinlich an, falls die CO₂-Emissionen weiter steigen.

<http://www.giub.uni-bonn.de/fs/klima/3szenari.htm>

M 3: „Wir werden das wuppen“

DER SPIEGEL Nr. 34/03 – Der Klimaforscher Hans von Storch über die Ursachen des Sahara-Sommers, unbegründete Ängste vor dem Weltuntergang und die Anpassung des Menschen an die globale Erwärmung

SPIEGEL: Herr von Storch, wie haben Sie sich als Klimaforscher vor der Hitze der vergangenen Wochen geschützt?

Storch: Das brauchte ich gar nicht. Wie jedes Jahr habe ich meinen Urlaub in meinem Ferienhaus in Dänemark verbracht. Dort konnte ich den Sommer richtig genießen.

SPIEGEL: Wir haben also einen typischen Gewinner der Klimaveränderung vor uns.

Storch: Jedenfalls habe ich nichts dagegen, wenn das Wasser hier oben im Norden auch mal 21 Grad hat. So komme ich endlich dazu, im Meer zu baden. Es liegt natürlich auf der Hand: Gewinner einer voranschreitenden Erwärmung werden tendenziell all jene Gegenden sein, wo es bisher eher zu kalt und ungemütlich war.

SPIEGEL: Im letzten Jahr brach die Hochwasserkatastrophe über die Elbanrainer herein, in diesem Jahr hat die große Dürre Europa im Griff. Bereitet Ihnen diese Entwicklung denn keine Sorgen?

Storch: Nein, das macht mir keine Angst - genauso wenig, wie ich mich als Kind vor Sturmfluten gefürchtet habe.

SPIEGEL: Ihre Gelassenheit in allen Ehren. Aber viele Menschen fürchten, dass es in Zukunft fast überall schlechtere Ernten geben wird.

Storch: So schlimm wird es schon nicht werden. Zunächst muss man immer im Hinterkopf behalten, dass wir Klimaforscher nur mögliche Szenarien anbieten. Es kann also auch ganz anders kommen. Wahr ist aber: Es wird wohl wärmer werden. Und alles spricht dafür, dass diese Entwicklung bereits begonnen hat. Und wir werden noch mehr Hitze bekommen.

SPIEGEL: Und wie ist es mit den Superstürmen, die im Treibhausklima angeblich mit nie da gewesener Wucht unsere Dörfer und Städte verwüsten werden?

Storch: Auch bei den Stürmen erwarten wir nur eine geringe Zunahme bis Ende des Jahrhunderts. Heute ist davon noch überhaupt nichts zu sehen. Mit den Stürmen habe ich mich selbst ausführlich beschäftigt als Koordinator eines EU-Projekts. Dabei fanden wir heraus, dass von 1960 bis 1990 tatsächlich eine Verstärkung der Stürme zu beobachten war. Seit 1995 jedoch ist das Phänomen weg, es ist erstaunlicherweise wieder ruhiger geworden.

SPIEGEL: Wir müssen lernen, mit der Erwärmung zu leben?

Storch: Wir müssen den Menschen die Angst vor der Klimaveränderung nehmen. Ich bin sicher: Wir werden das schon wuppen.

aus: DER SPIEGEL Nr. 34/2003

M 4: Die politische Situation zur Zeit des Propheten Jeremia

Im Jahre 722 v.Chr. war das Nordreich Israel den Assyern zum Opfer gefallen, die ihr Herrschaftsgebiet vom Zweistromland bis nach Ägypten ausgedehnt hatten. Der Kleinstaat Juda war den Assyern tributpflichtig geworden, existierte aber als selbstständiger Staat weiter. Die assyrische Herrschaft war aber nur von kurzer Dauer. Im Jahre 609 v. Chr. wurden sie von den Neubabyloniern, deren Stammgebiet das untere Euphratgebiet war, endgültig besiegt, nachdem das assyrische Großreich schon vorher durch babylonische und medische Angriffe geschwächt worden war. In der Zeit des Niedergangs der Assyrer herrschte in Juda der König Josia. Er erstrebte mit einigem Erfolg die Wiederherstellung des Großreiches Israels, wie es zur Zeit Davids bestanden hatte. Zudem führte er religiöse Reformen durch, indem er den Jahwekult am Tempel von Jerusalem zentralisierte und Heiligtümer an anderen Orten verbot (622 v. Chr.). Josia kam bei Megiddo am Karmelgebirge ums Leben, als er sich dem ägyptischen Pharao Necho in den Weg stellte, der 609 den Assyern gegen die Babylonier mit seinem Heer zu Hilfe eilte.

Trotz der assyrisch-ägyptischen Niederlage beherrschten die Ägypter noch bis ca. 600 das Gebiet von Palästina. Necho setzte anstelle des Josia-Sohnes Joahas dessen Bruder Jojakim als König von Juda ein. Als die neubabylonische Herrschaft bis nach Ägypten hin expandierte, wurde Jojakim Vasall der Babylonier. Immer wieder jedoch unternahm dieser mit Hilfe von Nachbarstaaten und auch mit ägyptischer Hilfe Versuche, sich von der babylonischen Oberherrschaft zu befreien. Das führte im Jahre 598 zu einer Strafexpedition der Babylonier, die auch „Chaldäer“ genannt wurden. Jerusalem wurde belagert. Mitten in dieser Belagerung starb Jojakim. An seine Stelle trat dessen Sohn Jojachin, der sich nach kurzer Regierungszeit mit seinen Familienmitgliedern und zahlreichen Mitgliedern des Adels den babylonischen Belagerern ergab, um Jerusalem zu retten, und der ins Exil nach Babylon gebracht wurde. Auch der Tempelschatz wurde nach Babylon gebracht. Nebukadnezar, der Herrscher Babyloniens, setzte Zedekia, einen Onkel Jojachins und Sohn des Josia, als Vasallen auf den Königsthron Judas. Doch auch der beteiligte sich an einer Erhebung gegen die Babylonier im Jahre 589. Die Strafaktion der Chaldäer war nun gnadenlos. Zahlreiche Städte Judas wurden zerstört. Schließlich kam es zur Belagerung Jerusalems, die kurzzeitig wegen des Gerüchts, die ägyptische Armee würde den Judäern zu Hilfe eilen, unterbrochen wurde. Als sich dieses Gerücht jedoch als Ente erwies, nahmen die Babylonier die Belagerung Jerusalems wieder auf, zerstörten die Stadtmauer im Jahre 587 und verbrannten die Stadt mitsamt dem Tempel. Weitere Tausende von Judäern wurden ins babylonische Exil gebracht und in der Nähe Babylons angesiedelt. Nun hatte auch der Staat Juda aufgehört zu existieren. Als Statthalter über Restjuda wurde ein Mann namens Gedalja eingesetzt, der schon bald einem Attentat zum Opfer fiel. Aus Angst vor einer erneuten Strafexpedition flüchteten viele der Restjudäer nach Ägypten.

Die Perioden vom Ende Josias bis zum Untergang Jerusalems ist der Zeitraum, in dem der Prophet Jeremia wirkte. Um 640 in Anatot nordöstlich von Jerusalem in einer Priesteradelsfamilie geboren, wandte er sich insbesondere gegen die antibabylonische Politik der Könige Jojakim und Zedekia. Während andere Jahwepropheten, wie Hananja, die babylonische Gefahr eher gering einschätzten und auch nach der Exilierung Jojachins an eine schnelle Wiederkehr der Exilierten glaubten, warnte Jeremia vor der Gefahr aus dem Norden, vor dem Joch der Unterdrückung, sowie vor Gewalt und Verwüstung. Zur Bekräftigung seiner Botschaft zerschmetterte er einen Krug (Jer. 19) und legte sich ein hölzernes Joch auf den Nacken (Jer. 27), um die Zukunft Israels sinnfällig deutlich zu machen. In Jeremia 28 zerbricht der Heilsprophet Hananja ebenfalls in einer Zeichenhandlung dieses Joch, um zu zeigen, dass die babylonische Macht in den nächsten zwei Jahren zerbrochen werden wird und die Exilierten zurückkommen.

Jeremia wird inhaftiert und von einem Jahwepriester in Jerusalem gefoltert (Jer. 19,14-20,6). Anders als der Jahweprophet Uria, der ebenfalls Unheil prognostiziert hatte (Jer. 26,20-24), wird er nicht hingerichtet, sondern kommt durch Fürsprache der Ältesten Jerusalems wieder frei (Jer. 26, 16 ff.). Schließlich wird er erneut inhaftiert, und zwar als er während der zweiten Belagerung Jerusalems die Stadt wegen der Regelung einer Erbschaftsangelegenheit verließ. Das wurde als versuchter Hochverrat und als Kollaboration mit dem Feind gewertet (Jer. 37, 11 ff.). Aus der Haft - zunächst unter unmenschlichen Bedingungen in einer Zisterne (Jer. 38) - wurde er erst durch die Babylonier nach dem Fall Jerusalems befreit (Jer. 39). Nach der Ermordung des Statthalters Gedalja wurde Jeremia nach Ägypten verschleppt, wohin führende Judäer aus Angst vor der Strafe der Babylonier flüchteten. Hier verliert sich seine Spur.

M 5: Prognostizierte Folgen eines geplanten Irak-Krieges

IM WORTLAUT

Rumsfeld nennt Acht-Punkte-Plan als Kriegsziel

„Spezifische Ziele“: Vernichtung der Massenvernichtungswaffen und Befreiung des irakischen Volkes
US-Verteidigungsminister Donald Rumsfeld hat am Freitag einen Acht-Punkte-Plan zum Irak-Krieg vorgelegt. Ziel sei es, das amerikanische Volk zu verteidigen, die irakischen Massenvernichtungswaffen zu vernichten und das irakische Volk zu befreien. Die von Rumsfeld aufgezählten „spezifischen Ziele“ dokumentieren wir in einer dpa-Übersetzung.

1. Das Regime von Saddam Hussein durch den Einsatz von Militärmacht mit einer Stärke und von einem Umfang auszuschalten, die den Irakern klar machen, dass Saddam und sein Regime am Ende sind.
2. Die irakischen Massenvernichtungswaffen, deren Trägersysteme und Produktionsstätten zu finden, zu isolieren und zu zerstören.
3. Terroristen, die im Irak Zuflucht gefunden haben, zu suchen, gefangen zu nehmen und zu vertreiben.
4. Informationen über Terrornetzwerke im Irak und anderswo zu sammeln.
5. Informationen über das globale Netzwerk illegaler Aktivitäten mit Massenvernichtungswaffen zu sammeln.
6. Die Sanktionen zu beenden und umgehend humanitäre Hilfe, Nahrungs- und Arzneimittel an die Vertriebenen und die irakische Bevölkerung zu liefern.
7. Die irakischen Ölfelder und Naturressourcen zu sichern, die dem Volk gehören, und die das Volk braucht, um das Land nach Jahrzehnten der Vernachlässigung durch das irakische Regime wieder aufzubauen.
8. Den Irakern zu helfen, die Bedingungen für einen raschen Übergang zu einer repräsentativen Regierung zu schaffen, die die Nachbarn nicht bedroht und die territoriale Integrität des Landes sicherstellt.

[document info]
Copyright © Frankfurter Rundschau online 2004
Dokument erstellt am 21.03.2003 um 21:00:22 Uhr
Erscheinungsdatum 21.03.2003

M 6: Risiken eines Krieges gegen den Terrorismus

IM WORTLAUT

„Krieg gegen den Terrorismus kann nicht funktionieren“

Die Berliner Erklärung

Der Krieg gegen den Terrorismus kann gar nicht funktionieren. Er kann es nicht, weil Terrorismus ein Verbrechen ist, die neue Form einer global agierenden privatisierten Gewalt. Das Wort „Krieg“ spricht dem Terroristen die Würde eines feindlichen Kriegers zu. Er ist aber ein Verbrecher. Das Wort „Krieg“ teilt die Welt auf in solche, die „zu uns“ und solche, die „zu ihnen“ gehören. Dies ist genau das, was die Terroristen wollen. Der Krieg gegen den Terrorismus bringt immer neue Gewalt über unschuldige Menschen und nährt Gefühle des Hasses und der Rache, die zum Terrorismus führen.

Wir befinden uns am Rande einer Eskalation weltweiter Gewalt. Sie könnte Züge annehmen, die dem israelisch-palästinensischen Konflikt ähneln, nur eben im globalen Maßstab. Der drohende Teufelskreis der Zerstörung und Selbstzerstörung könnte die Verwendung nuklearer, chemischer und biologischer Waffen einschließen, aber auch weitere Akte des Völkermords, unvorhersehbare terroristische Anschläge, ganz abgesehen von „vorbeugenden Schlägen“ der USA, die sich als kontraproduktive Schläge erweisen werden.

In unserer globalisierten Welt, in der alle von allen abhängig sind, gibt es keinen gerechten Krieg. Was wir brauchen, ist legitime Gewalt (force) zur Eindämmung von privatisierter Gewalt (violence). Daher gibt immer noch Aufgaben für militärische Streitkräfte. Sie müssen internationales Recht durchsetzen und Menschen beschützen, also tun, was die Polizei tun sollte, wozu sie aber nicht mehr in der Lage ist.

Wir rufen alle auf, Regierungen, Parlamente, nichtstaatliche Organisationen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Künstler und Künstlerinnen, Universitäten, Kirchen, und Glaubensgemeinschaften, Medien, alle, die ihre Verantwortung als Bürgerinnen und Bürger spüren, dem Krieg und dem Unilateralismus entgegenzutreten und die Kräfte zu bündeln für eine andere Strategie zur Bekämpfung des Terrorismus. Diese Strategie muß auf multilaterale Zusammenarbeit setzen und die Errichtung einer globalen Rechtsordnung zum Ziel haben. Darin sollte eingeschlossen sein:

1. Die Förderung humanistischer Werte und Verhaltensnormen, die internationales Recht stützen und untermauern können. Die Menschenrechte müssen überall in gleicher Weise angewandt werden: im Irak wie in Saudi-Arabien oder Iran, in Tschetschenien wie in Rußland, in Pakistan wie in Afghanistan. Wir brauchen einen wirklichen Dialog zwischen denen, die für Demokratie stehen, damit wir zukunftstaugliche Lösungen finden für die „schwarzen Löcher“ ,die Konfliktherde dieser Erde, aus denen Terrorismus kommt: Kaschmir, Kongo, Somalia, Sudan, Tschetschenien, um nur einige der wichtigsten zu nennen.
2. Die Einrichtung von Verfahren, mit denen sich internationales Recht durchsetzen läßt. Der internationale Strafgerichtshof sollte so rasch wie möglich und ohne Ausnahmen eingerichtet werden. Schutzstreitkräfte sollten auf europäischer oder Weltebene (UNO) gebildet werden. Sie müßten so ausgebildet und bewaffnet sein, daß sie in Konflikten Zivilisten schützen und denen das Handwerk legen können, die an ihnen Verbrechen begehen. Ein Anwachsen der finanziellen Ressourcen, die auf globaler Ebene nötig sind, um eine globale Rechtsordnung zu finanzieren.

Dazu gehört der Kampf gegen die Armut wie der Schutz der Umwelt und anderer globalen Gemeinschaftsgüter, aber auch Welt-Polizeikräfte, die nötig sind, um dem Recht weltweit Geltung zu verschaffen.

3. Wir erheben nicht den Anspruch, dass diese Strategie den Terrorismus ausrotten kann. Das Äußerste, was wir tun können, ist, den Terrorismus einzudämmen, seine Ausbreiten und Verschärfung zu verhindern. Aber wir sind fest davon überzeugt, daß es nicht gelingen wird, Demokratie und Rechtsstaat nur in einem Teil der Welt zu erhalten. Der Krieg wird die Werte zerstören, die uns etwas bedeuten. Die einzige Hoffnung, die wir haben, richtet sich darauf, diesen Werten weltweit Geltung zu verschaffen. Dies ist die Aufgabe jedes und jeder einzelnen und jeder Regierung.

Zum 10.12.2003 zu Ehren der Verleihung des Friedensnobelpreises an Jimmy Carter

Zum 15.1.2003 zu Ehren des Gedenktages an Martin Luther King in den USA

Zu Ehren von Rigoberta Menchu und von Bertha Sophie von Suttner

InitiatorInnen

**Eva Quistorp, MdEP a.D., internationales Friedensbüro, Frauen für Frieden, Berlin,Genf;
Prof. Mary Kaldor, Friedensforscherin Autorin, London school of economics, London;
Dr. Erhard Eppler, Bundesminister a.D., Autor ,Deutschland;c/o internationales
Friedensbüro**

Seit dem 3.12. unterzeichnet von mehr als 1000 Personen aus der EU und den USA und Kanada, Israel und Palästina, Russland, Asien, Afrika, Lateinamerika.

[document info]
Copyright © Frankfurter Rundschau online 2004
Dokument erstellt am 10.02.2004 um 18:44:50 Uhr
Erscheinungsdatum 01.02.2003

Modell B:

Die Leiderfahrungen sprechen nicht gegen Gott, sondern gegen die Menschen

Didaktische Vorbemerkungen

Das Leid in der Welt ist ein Ernst zu nehmendes Argument der Bestreitung der Existenz eines zugleich mächtigen und guten Gottes. In einer theologisch verantwortlichen Rede von Gott muss das Theodizeeproblem plausibel beantwortet werden.

Die Bewältigung der Glaubenskrise, in die die babylonische Gefangenschaft die Judäer/Israeliten gebracht hat, soll als eine mögliche Antwort vorgestellt werden. Zugleich wird dadurch der nachhaltige Transformationsprozess des Jahweglaubens in der Exilszeit rekonstruiert. Die Transformation bestand darin, dass die Auffassung von der ungebrochenen Erfahrbarkeit Jahwes in Ernteerfolgen und militärischen Siegen [Ps. 137, 7-9] sich zu einer Auffassung der paradoxen, über das eigene Leid vermittelten Wirksamkeit Jahwes verwandelte. Damit verbunden war eine Veränderung des Gottesbildes: War Jahwe vorher ein partikularer Nationalgott, wurde er nun tendenziell zum Universalgott, der auch die Feinde Israels als Instrument seiner Wirksamkeit benutzt. In Jer. 27,6 sagt Jahwe in einem Botenspruch: „Nun aber habe ich alle diese Länder in die Hand meines Knechts Nebukadnezar, des Königs von Babel [Hervorh: *bab*], gegeben...“ Diese Aussage impliziert, dass die Katastrophe und das Leiden Israels als Strafe Gottes für menschliche Schuld aufgefasst wird. Solches Leiden ist somit keine Bestreitung der Existenz Gottes oder seiner Macht, vielmehr wendet sich Gottes Macht gegen diejenigen, die ihn verehren. Die Leiderfahrungen sprechen daher nicht gegen Gott, sondern gegen das Verhalten der Menschen. Hinzu kommt die Auffassung von der pädagogischen Abzweckung der paradoxen Wirksamkeit Gottes. Der Sinn des Unheils liegt in der Umkehr in religiös-ritueller wie in sittlich-moralischer Hinsicht. Der Gesetzesgehorsam als Bedingung künftiger Rettung zeigt sich in der späteren redaktionellen Bearbeitung der Prophetenbücher, wie z.B. in der Entwicklung der Bundestheologie in Jer. 31, 31-34.

Dabei ist freilich darauf zu achten, dass diese Lösung des Theodizeeproblems nicht zum Zynismus gerät. Sie ist nur dann eine mögliche Lösung, wenn es sich – wie im Falle Israels – um eine Antwort der Leidenden selbst handelt und nicht als Antwort von Zuschauern, die außerhalb der Leiderfahrung stehen.

Ausgangspunkt der U-Einheit ist das Theodizeeproblem, wie es sich den in der ersten Deportation Exilierten gestellt und sich in Ps. 137 ausgedrückt hat. Aus dem Text sollen die Schüler die Hinweise auf die geschichtliche Situation erheben sowie das Gottesbild der Exilierten und die Wirkung der Katastrophe auf ihren Glauben. Durch Informationen über den Jahweglauben als Abart des Baalsglaubens und über die Josianische Kultzentrali-

sation in Jerusalem im Jahre 622 sowie über die politische Lage in Juda zwischen 609 und 586 (Modell A/M 4) soll die Situation weiter erhellt werden. Dass Jahwe ursprünglich ein Fruchtbarkeits- und Nationalgott war, soll durch den Vergleich von Psalm 93 und dem Baalszyklus herausgearbeitet werden (M 2). In einem weiteren Schritt sollen Vermutungen darüber angestellt werden, welche Konsequenzen sich für den Jahweglauben der Exilierten ergeben könnten (Hoffnung darauf, dass sich Jahwe doch noch als mächtiger erweist [Verse 7-9], Aufgabe des Glaubens zugunsten keines oder der Babylonier Glauben; Deutung der Katastrophe als Strafe Gottes, Unerklärlichkeit des Sinns des Leidens).

Die Wandlung des Glaubens an Jahwe von einem Fruchtbarkeits- und Kriegsgott Israels zu einem Universalgott, der auch fremde Nationen in seinen Dienst nimmt gegen die eigene Nation, kann aus Jer. 27 herausgearbeitet werden. Die Lösung der Theodizeefrage, die hier in der Schuld der Menschen und nicht in der Ohnmacht Jahwes gesucht wird, ist zu erheben.

In einer weiteren Erarbeitungsphase wird Jer. 31, 23-34 behandelt. Dabei muss zunächst ermittelt werden, aus welcher Zeit dieser Text stammen könnte im Vergleich zu Jer. 27 und Ps. 137. Die Verheißungen für die Zukunft verweisen auf die spätexilische Zeit im Unterschied zu dem vorexilischen und frühexilischen Text. Es ist zu problematisieren, ob der Text vom selben Verfasser wie das vorexilische Drohwort stammen kann. Sodann kann daran der spätere redaktionelle Bearbeitungsprozess des Jeremiabuches deutlich gemacht werden. Aus Jer. 31 sollen die Verheißungen und die Bedingungen für die bessere Zukunft in Form eines neuen Bundes und eines neuen Gehorsams herausgearbeitet werden. Als Ergebnis ist zu sichern, dass die bessere Zukunft an der künftigen Einhaltung des rituellen und moralischen Gesetzes hängt.

Der Lernerfolg wird dann dadurch überprüft, dass die Schüler den Schluss von Ps. 137 [statt der Verse 7-9] ändern, indem sie die Lösung des Theodizeeproblems als einen neuen Abschlussvers formulieren, wobei es nicht auf die Metrik, sondern nur auf den Inhalt ankommt.

Diese U-Einheit ist für den 10. Jahrgang konzipiert und umfasst ca. 6 U-Stunden.

Lernziele:

Die Schüler sollen

- anhand von Ps. 137 mit dem Theodizeeproblem konfrontiert werden;
- den vor- und frühexilischen Jahweglauben als Fruchtbarkeits- und Nationalkult begreifen;
- die geschichtlichen Hintergründe der babylonischen Gefangenschaft kennenlernen;
- mögliche Antworten an das Theodizeeproblems finden und erörtern;
- anhand von Jer. 27 die Lösungsandeutung der Theodizeeproblematik herausarbeiten;

- Jer. 31 als spätere redaktionelle Bearbeitung des Jeremiabuches identifizieren;
- die Bedingungen einer besseren Zukunft anhand von Jer. 31 ermitteln;
- die historische Lösung der Theodizeeproblematik in Ps. 137 anstelle der Verse 7-9 eintragen.

Darstellung der U-Einheit

- **Einstieg:**

Song: „Rivers of Babylon“ interpretiert z.B. durch Boney M (Album: Nightflight To Venus)
(Aufgaben: Hören, Übersetzung des Liedtextes (M1))

- **Erarbeitung 1:**

Psalm 137
(Aufgaben: Lesen, Textvergleich mit Song; Erarbeitung der geschichtlichen Situation des Psalmisten, seiner Stimmung und seines Problems; Erarbeitung des Gottesbildes [Heimat in Jerusalem; Kriegsgott gegen die Feinde Israels])

- **Erarbeitung 2:**

Hintergrundinformationen über die politische Lage zwischen 609 und 586 [vgl. Modell A/M4]

- **Erarbeitung 3:**

Hintergrundinformationen über den Jahweglauben
Vergleich von Psalm 93 mit dem Baalszyklus (M2)

Problematisierung 1:

Welche anderen Konsequenzen als die Hoffnung auf eine mächtige Rache Jahwes [Verse 7-9] könnte die Leiderfahrung für die Exilierten gehabt haben?
(Aufgabe des Jahweglaubens, Unerkennbarkeit eines Leidenssinnes oder Leid als Strafe Jahwes; Erörterungen der möglichen Lösungen)

- **Erarbeitung 4:**

Jeremia 27:
(Erarbeitung der Botschaft, zeitliche Einordnung des Textes, Deutung des kommenden Unheils durch den Propheten, Bezeichnung Nebukadnezars als Knecht Jahwes, Frage nach dem möglichen Grund dieser Bezeichnung, Vergleich mit dem Gottesbild des Psalmisten)

- **Erarbeitung 5:**

Vergleich der Deutung des Exils beim Psalmisten mit der Jeremias

Problematisierung 2:

Welche Konsequenzen könnten die Psalmbeter im Exil aus der Botschaft Jeremias gezogen haben?
(Bitte um Schuldvergebung und Neuanfang)

- **Erarbeitung 6:**

Jeremia 31, 31-34

(Erarbeitung der Botschaft, relative Chronologie im Vergleich zu Jer. 27 und Ps. 137, Identifizierung als späterer Zusatz, die Bedingungen der verheißenen Zukunft)

- **Bündelung:**

Der Wandel des Jahweglaubens (Tabellarische Gegenüberstellung)

Das ursprüngliche Theodizeeproblem und die Lösung

- **Ergebnissicherung:**

Neuer Schluss von Ps. 137 anstelle der Verse 7-9 im Sinne Jeremias und der späteren Bearbeitung des Jeremiabuches

M 1: Boney M: Rivers of Babylon

Refrain:

By the rivers of Babylon, there we sat down
Ye-eah we wept, when we remembered Zion.
By the rivers of Babylon, there we sat down
Ye-eah we wept, when we remembered Zion.

When the wicked
Carried us away in captivity
Requiring from us a song
Now how shall we sing the Lord's song in a strange land?

When the wicked
Carried us away in captivity
Requiring from us a song
Now how shall we sing the Lord's song in a starngeland?

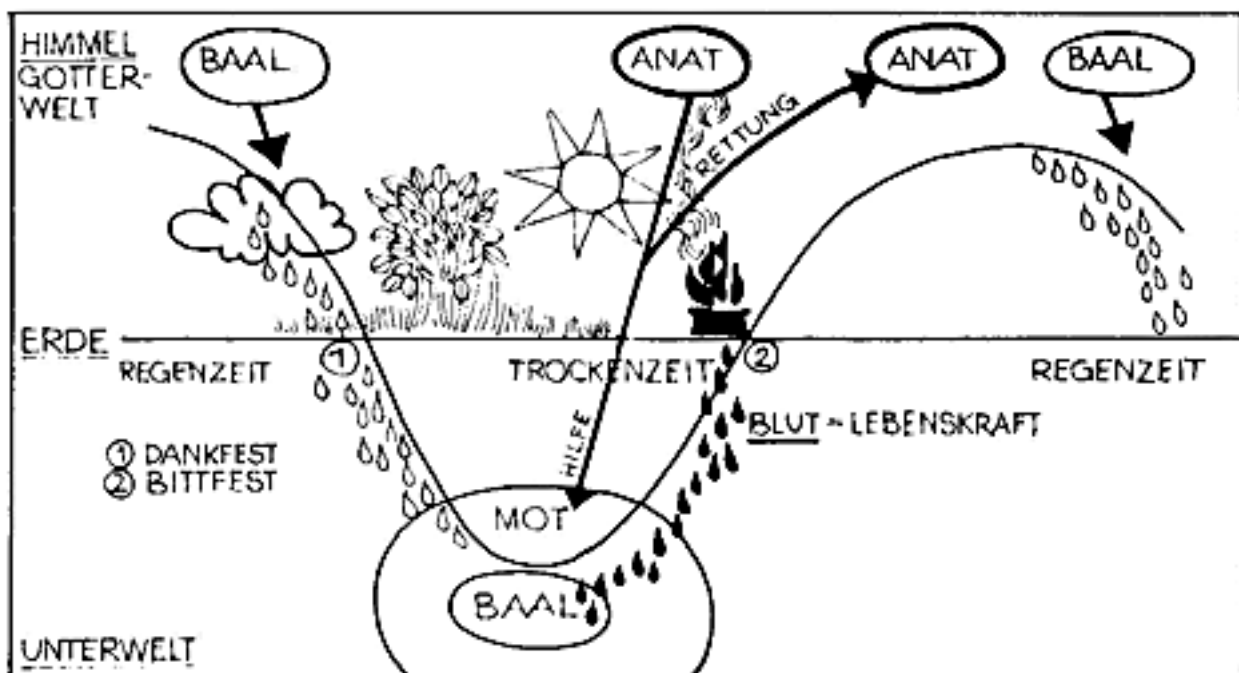
Let the words of our mouths and the meditations of our hearts
Be acceptable in thy sight here tonight

M 2

BAAL galt als der Gott des Gewitters und des Regens. In Bildern wird er oft mit der Donnerkeule in der Hand dargestellt. Im Regen während der Regenzeit kommt er selbst zur Erde und befruchtet sie, daß auf ihr etwas wachsen und gedeihen kann. Mit den Regentropfen versickert BAAL dann in die Unterwelt. Dort wird er von dem Totengott MOT überwältigt und gefangengehalten - dem Gott der Trockenheit und Dürre. Auf der Erde hat dies dann eine Trockenzeit zur Folge. Damit es wieder regnen kann, muß BAAL aus den Klauen des MOT befreit werden. Seine Schwester, die Göttin ANAT, kommt ihm zu Hilfe und versucht ihn aus der Unterwelt zu befreien. Außerdem braucht BAAL neue Lebenskraft. Diese Lebenskraft steckt nach altorientalischer Ansicht im Blut von Tieren und Menschen. Wenn die Menschen also wollen, daß es wieder regnet, müssen sie BAAL Blut opfern. Ist so durch die göttliche Hilfe der ANAT und die menschliche Hilfe BAAL wieder in den Götterwelt aufgestiegen, kann es wieder regnen. Das ganze mythische Drama beginnt von vorne.

Dieser Mythos wurde jährlich an zwei Festen rituell in Szene gesetzt: Am **Dankfest** zu Beginn der Regenzeit wurde BAAL in z.T. ekstatischen Feiern für die Fruchtbarkeit, die er spendete, gelobt.

Nach der Ernte am Ende der Trockenzeit wurde in einem **Bittfest** mit blutigen Opfern die Auferstehung BAALS herbeigebeten.



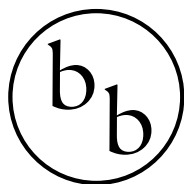
<http://www.gerhkolb.onlinehome.de/elias.htm#A3>

Psalm 93

Jahwe ist König geworden!
 Hoheit hat angelegt,
 hat angelegt Jahwe,
 hat mit Kraft sich gegürtet.
 Es erheben die Ströme, Jahwe,

es erheben die Ströme ihre Stimme.
 Mehr als die Stimmen vieler Wasser
 Ist mächtig, mehr als die Brandung des Meeres
 Ist mächtig in der Höhe Jahwe,
 Jahwe für alle Zeit.

Übersetzung von Christoph Levin, in: ders., Das Alte Testament, C.H.Beck: München 2001, 37



u-einheit: schöpfung – „und gott schuf den menschen...“



julia jans

Curriculare Einbindung der Stunde

Stunde	Thema der Stunde	Didaktisch-methodischer Schwerpunkt
1. Stunde	Der erste Schöpfungsbericht	Einführung und Erarbeitung des priester-schriftlichen Schöpfungsberichts – Bildbetrachtung, gelenkte Internetrecherche „Schriftrollenfund“; arbeitsteilige PA
2. Stunde	Kreationismus contra Evolutionslehre	Erarbeitung von Grundzügen der Evolutionslehre – Bildbetrachtung, Textarbeit; arbeitsteilige GA
3. Stunde	„Es werde Licht...“	Erarbeitung des ersten Schöpfungstages – Fantasierese, kreatives Zeichnen, Präsentation; EA
4. Stunde	„Ein Gewölbe entstehe...“	Erarbeitung von verschiedenen Weltbildern – Bildbetrachtung, Textarbeit; arbeitsteilige GA, Gruppenpräsentation
5. Stunde	„...Land lasse junges Grün wachsen...“	Erarbeitung der Problematik von Atomwaffen – Bildbetrachtung, Textarbeit; GA
6. Stunde	„...und auch die Sterne...“	Erarbeitung der Urknalltheorie – Romanauszug „Sophies Welt“, kreatives Schreiben; UG, EA
7. Stunde	„...das Wasser wimmle von leb. Wesen...“	Erarbeitung der Problematik von Tierversuchen – freie Internetrecherche; PA
8. Stunde	„Und Gott schuf den Menschen...“	Einführung des jahwistischen Schöpfungsberichts – Bildbetrachtung, Papyrusfund, Bild- u. Textinterpretation; gelenkte Internetrecherche; PA, GA
9. Stunde	„...und schuf sie als Mann und Frau...“	Erarbeitung des jahwistischen Schöpfungsberichts in Bezug auf seine anthropozentrische Ausrichtung (Vergleich mit dem Hohelied) – Erfahrungsberichte, Bildbetrachtung (Chagall), Bibelarbeit, Kunst „auf-räumen“; PA
10. Stunde	„Seit fruchtbar und mehret euch...“	Erarbeitung von Grundzügen der Bioethik im Zeitalter der Klontechnik – Karikaturen betrachten und erstellen; UG, EA
11. Stunde	„Machet euch die Erde Untertan...“	Erarbeitung von Grundzügen der Bioethik im Zeitalter der Stammzellenforschung – Podiumsdiskussion/ Erörterung anhand eines Fallbeispiels; GA
12. Stunde	„Sie nahm von den Früchten und aß...“	Reflexion – Diskussion über die Unterrichtseinheit: Wissen(-schaft) Segen oder Fluch?; GA, UG
-	Exkursion: Planetarium	Festigung und Erweiterung der erlernten Weltentstehung – Geschichten/Theorien

Ziel der Unterrichtseinheit:

Die S. sollen die Schöpfungsberichte der Bibel vor dem Hintergrund naturwissenschaftlicher Theorien zur Weltentstehung/-entwicklung (Urknall- und Evolutionstheorie) reflektieren und ihre aktuelle Relevanz für den Schutz von Welt und Leben bedenken.

Ziel der Unterrichtsstunde:

Die S. sollen die Existenz zweier unterschiedlicher biblischer Schöpfungsberichte sowie ihre Verknüpfung im Bild „Schöpfung“ von Sieger Köder benennen.

Teilziele:

Kognitive Lernziele

Die Schüler sollen...

- den ersten Schöpfungsbericht als Teilinhalt des Bildes „Schöpfung“ benennen können, indem sie es sinnerfassend deuten. (1)
- Hypothesen zum Inhalt des fehlenden Puzzleteils anstellen können, indem sie das Bild vor dem Hintergrund des ersten Schöpfungsberichts deuten. (2)
- Gruppenziel: das Bild „Schöpfung“ werkimmanent interpretieren können, indem sie es als Gesamtkomposition sinnerfassend betrachten. (3)
- Gruppenziel: den zweiten Schöpfungsbericht interpretieren und Unterschiede im Vergleich zum ersten erkennen können, indem sie ihn sinnerfassend lesen. (4)
- das gefundene Bildelement vor dem Hintergrund des zweiten Schöpfungsberichts deuten können, indem sie Parallelen zwischen Bildelement und Textinhalt ziehen. (5)
- die Verbindung des ersten und zweiten Schöpfungsberichts im Bild Sieger Köders benennen können, indem sie dieses als Gesamtkomposition deuten. (6)

Sozial-affektive Lernziele

Die Schüler sollen...

- ihre Teamfähigkeit trainieren können, indem sie mit ihrem Partner den jeweiligen Detektivauftrag erfüllen. (7)

Instrumentelle Lernziele

Die Schüler sollen...

- erlernte Internetsuchstrategien selbstständig anwenden können, indem sie das Bild bzw. den Papyrustext im Internet suchen. (8)

Lerngruppenanalyse

Aufgrund von Ergebnissen der religiösen Entwicklungspsychologie ist davon auszugehen, dass Jugendliche der 9. Klasse Schöpfung nicht mehr mythisch-wörtlich, sondern kritisch und mehrperspektivisch verstehen. Dabei sind sie vor allem naturwissenschaftlich geprägt. So ist anzunehmen, dass sie die verschiedenen Schöpfungsberichte miteinander vergleichen, kritisch hinterfragen und naturwissenschaftlichen Theorien, wie z.B. der Urknalltheorie, gegenüberstellen. Dabei ist mit zahlreichen Deutungsmöglichkeiten zu rechnen. Hier sind z.B. die Apriorität sowie der Deismus zu nennen. Letzterer geht davon aus, dass Gott die Welt erschaffen, sich jedoch zurückgezogen hat und schließlich nicht mehr erhaltend an ihr tätig ist. Bei der Apriorität hingegen ist Gott die Voraussetzung für menschlich-schaffende Tätigkeit.¹

Diese Kombination verschiedener Deutungsmöglichkeiten können die Schüler/innen in dem Bild „Schöpfung“ von Sieger Köder erkennen. Erfahrungsgemäß entwickeln sie erstaunliche und weitreichende Interpretationsansätze bei Bildbetrachtungen und zeigen ein höchst motiviertes Arbeitsverhalten. Daher ist die Erarbeitung von Unterrichtsinhalten anhand von Bildern naheliegend.

Ein den Jugendlichen bekannter Maler religiöser Bilder ist Marc Chagall. Einige seiner Werke wurden im Religionsunterricht bereits analysiert und kreativ umstrukturiert. Aufgrund der unverkennbaren Ähnlichkeiten im Werk Chagalls und Sieger Köders ist davon auszugehen, dass die Lerngruppe einen raschen Zugang zum Bild „Schöpfung“ finden wird. Da ihnen der erste Schöpfungsbericht (vgl. 1. Mose, 1ff.) bereits bekannt ist, werden sie seine bildnerische Interpretation schnell erkennen. Weiterhin ist es möglich, dass sogar die Darstellung des Urknalls erfasst wird.

Da sich die Schüler/innen der Lerngruppe im Umgang mit dem Internet als sehr geschickt erweisen, ist davon auszugehen, dass sie ihre „Detektivaufträge“ rasch lösen können. Das Entwickeln von „Suchbegriffen“ und „Suchstrategien“ beherrschen sie bereits in hohem Maße. Sogar den Umgang mit einer virtuellen Bibel bzw. Konkordanz haben sie bereits erprobt. Auch das sinnentnehmende Lesen gefundener Texte sowie das Selektieren wichtiger Informationen wurden geübt.

Insgesamt ist von einem engagierten und fruchtbaren Arbeitsverhalten auszugehen, zumal die Freude an Bildern und das Interesse am Umgang mit dem Computer aufgegriffen und miteinander verbunden werden, um bekannte mit neuen Unterrichtsinhalten zu verknüpfen.

Sachanalyse

Sieger Köder, geboren 1925,² ist nicht nur Priester, sondern einer der bekanntesten Maler unserer Zeit. Sein Bild „Schöpfung“ erzählt den Schöpfungsbericht neu. In ihm vereinen sich Schöpfungsglaube und naturwissenschaftliche Evolutionslehre.³

Der häufige Vergleich seines Werkes mit dem Chagalls⁴ beruht nicht zuletzt auf der ausgeprägten Farbwahl, die seine Bilder kennzeichnet. Dabei spielen vor allem die Farben Blau, Rot, Grün sowie Gelb eine bedeutungstragende Rolle.

Der Himmel als auch der tiefe Grund der Erde gestaltet der Künstler blau. In Grün und Gelb erscheinen Bestandteile der Natur, wie grüne Pflanzen, Getreide und der Mensch. Das Zentrum bildet ein roter Kern, der in blauen Händen liegt. Dieser kann als Uranfang gedeutet werden. So besteht die Möglichkeit, dass es sich um einen glühenden Atomkern handelt, aus dem die Urknalltheorie abzuleiten ist. Daraus entwickelte sich u.a. unsere Erde mit ihren Meeren, Gebirgen, Pflanzen, Tieren und Menschen. Die nach oben geöffneten Hände (Gottes) symbolisieren, dass die Schöpfung aus ihnen hervorgegangen ist und gleichzeitig in ihnen ruht. So sind der Glaube an einen Schöpfer sowie sein Erhaltungswirken mit der Evolutionslehre verbunden. Gleichzeitig umrahmt die blaue Farbe das gesamte Bild und kann als allumfassende Gottesnähe in der Schöpfung gedeutet werden. Die Farben Grün und Gelb stehen als Zeichen für Leben. An oberster Position befindet sich hier das Menschenpaar im Garten Eden bzw. in der Evolution. Ihre grünliche Färbung trägt zu dem Eindruck bei, sie wüchsen aus den Sträuchern hervor. Dies unterstreicht ihre Verbundenheit mit der Natur. Trotzdem bilden sie in der Liebe zwischen Mann und Frau die Krone der Schöpfung. Die Schlange verdeutlicht hingegen die Grenzen und Gefährdungen in Gottes Schöpfung.

Schließlich ist die Komposition der drei Kugeln zu benennen. Die Dominanz der Kreisformen symbolisiert Vollkommenheit, Geschlossenheit und Stabilität. Die erste Kugel, welche in Gottes Hand liegt, kennzeichnet neben der Urknalltheorie die Liebe Gottes. Auf ihr baut alles auf. So auch die nächsten zwei Kugeln, die die geschaffene Welt darstellen.⁵

Während die Gesamtkomposition des Bildes auf dem ersten (priesterschriftlichen) kosmozentrischen Schöpfungsbericht (vgl. 1. Mose 1, 1ff.) beruht, der von der Erschaffung der Welt in sieben Tagen berichtet, und diesen mit der Evolutionslehre verbindet, flechtet die dritte Kugel den zweiten (jahwistischen) Schöpfungsbericht (vgl. 1. Mose 2, 4ff.) mit ein.

Dieser ältere Text ist im Gegensatz zum ersten anthropozentrisch ausgerichtet und liefert einen anderen Schöpfungsablauf. Er orientiert sich in erster Linie an Fragen, die den Menschen betreffen: „Wozu lebt der Mensch? Was hat er mit der Erde zu tun?“ usw.⁶

So wird hier von dem Leben des Menschen im Paradies, bzw. im Garten Eden berichtet. Gott erschafft ihn aus „Erde vom Acker“, bläst ihm den „Odem des Lebens“ ein und setzt ihn in den „Garten Eden“, von dem er leben und in dem er arbeiten soll. Damit der Mensch nicht allein ist, macht Gott schließlich aus Erde die Tiere. Letztlich stellt er ihm eine menschliche Gefährtin zur Seite, die er aus einer seiner Rippen formt.⁷

Didaktische Analyse

In den niedersächsischen Rahmenrichtlinien der Realschule für das Fach evangelische Religion findet das Thema „Schöpfung“ seine Einordnung im Lernfeld A. Der „alttestamentliche Themenbereich“ sieht seine festgelegte Behandlung unter dem Schwerpunkt „Schöpfung – Verantwortung für die Welt“ in der 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe vor. Als thematische Aspekte werden hier „die Frage nach dem Sinn des Lebens“, „der Vergleich von Schöpfungsgeschichten“, „das Sein-Wollen wie Gott“ und „die Verantwortung für die Schöpfung“ genannt.⁸ Entsprechendes gilt für den Stoffverteilungsplan des 9. Jahrganges der (Haupt- und) Realschule Weyhausen.

Der didaktische Schwerpunkt der vorliegenden Unterrichtseinheit bzw. –stunde liegt auf dem biblischen Zugang. Dabei soll Schöpfung „bedacht“ (hören, erzählen, sich auseinandersetzen) werden. Von zentralen Aussagen des priesterschriftlichen Schöpfungsberichtes aus sollen themenorientierte Verbindungen zu anderen Schöpfungsberichten bzw. –theorien sowie schließlich zu naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und somit zum Alltag der Jugendlichen gezogen werden.⁹

Diese befinden sich zur Zeit der Pubertät noch in einer Orientierungsphase. Sie suchen ihren Platz in der Welt und stellen sich Fragen nach dem Sinn (des) Lebens. Besonders der jahwistische Schöpfungsbericht befasst sich aufgrund seiner anthropozentrischen Ausrichtung mit den Belangen und Fragen des Menschen. Die Fragen und Probleme der Jugendlichen greift das Thema „Schöpfung“ somit exemplarisch auf, sodass ihnen im Rahmen des Religionsunterrichts nachgegangen werden muss und er somit eine Hilfestellung für die Orientierung Jugendlicher bieten kann.¹⁰

Gegenwärtige Entwicklungen in der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen, wie der technische Fortschritt, genetische Manipulationen, Klon- sowie Stammzellenforschung u.ä. werfen ethische Fragen nach der Ehrfurcht vor dem Leben auf. Daher ist auf die biblischen Schöpfungsberichte, die keineswegs mit den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen konkurrieren, zurückzugreifen und die Verantwortung der Menschen für die ihnen von Gott anvertraute Schöpfung zu unterstreichen. An dieser Stelle verdeutlicht besonders der jahwistische und anthropozentrisch ausgerichtete Schöpfungsbericht, wie Gott sich das Leben des Menschen in der Schöpfung vorgestellt hat. Dabei sollte es ihm gut gehen, er sollte im Paradies leben und sich vor der Erkenntnis (dem Wissen) hüten.¹¹

Daraus leitet sich die Zukunftsbedeutung des Themas ab. Der technische Fortschritt schreitet durch weitreichende Erkenntnisgewinnung immer weiter voran. Die Möglichkeiten der Wissenschaft sind fast unbegrenzt. Wo werden diese Entwicklungen hinführen? Hierbei ist es von besonderer Bedeutung weiterführende Fragen der Bioethik aufzuwerfen und die eigentliche Aufgabe des Menschen in Bezug auf die Schöpfung wieder ins Gedächtnis zu rufen: „den Schutz unserer Welt“.¹²

Methodische Analyse

Der methodische Schwerpunkt der vorliegenden Unterrichtsstunde liegt auf dem „E-Learning“, das die Verwendung des Internet zum Online-Lernen bezeichnet.

Hierbei sind grundsätzliche Vorüberlegungen anzustellen, denn das Internet ist nicht immer ein geeignetes Medium zur Informationsbeschaffung, d.h. wer sich mit Hilfe des Internets informieren möchte, sollte möglichst schon gewisse Vorkenntnisse und Informationen bezüglich des Themas und/oder der Suchstrategien besitzen. Letztere als auch thematische Vorkenntnisse über den ersten (priesterlichen) Schöpfungsbericht sind in der Lerngruppe vorhanden.

Weiterhin ist es möglich, dass der Zugriff auf bestimmte Web-Seiten nicht mehr möglich ist, da diese kurzfristig überarbeitet werden oder gar nicht mehr vorhanden sind. Daher ist die Kenntnis oder das Anbieten von alternativen Web-Seiten zu bedenken.

Diese sind schließlich weitestgehend didaktisch aufzubereiten, um ihre Zuverlässigkeit sicherzustellen und den erwünschten Lernerfolg zu gewährleisten. Hier wird die Relevanz „alter“ Medien erkennbar. Das bedeutet, dass für den Fall eines technischen Defekts Bibeln, Konkordanzen, Lexika und Kunstbücher bereitzuhalten sind, mit denen die Schüler/innen im Notfall arbeiten können.

Ihre Aufgabe ist es, im Rahmen einer „gelenkten Internetrecherche“ Informationen auszumachen. Dabei werden zwei arbeitsteilige Detektivaufträge an Partner vergeben.

Der eine besteht darin, das Element, welches im Bild „Schöpfung“ durch vorherige Bearbeitung des Lehrers fehlt, mit Hilfe des Internets zu finden. Hierzu werden nur wenige Hinweise/Hilfestellungen gegeben. Weiterhin sind inhaltliche Informationen zum Bild zu recherchieren. Schließlich soll es als Gesamtkomposition werkimmanent interpretiert werden.

Im Rahmen der anderen Aufgabe erhalten die Schüler/innen einen Papyrusfund, der nur noch Fragmente des zweiten (jahwistischen), ihnen unbekanntes, Schöpfungsberichtes enthält. Prägnante Begriffe des Fundes sollen sie selektieren, um den Text mit Hilfe einer virtuellen Konkordanz ausfindig zu machen. Dieser soll anschließend vervollständigt und in seinen Gesamtzusammenhang gestellt werden.

Schließlich sind die Detektive wieder zusammenzuführen, um ihre Ergebnisse zu präsentieren und in einen Zusammenhang zu bringen. Dabei sollen sie das gefundene Bildelement vor dem Hintergrund der Geschichte des Papyrusfundes deuten und erkennen, dass das Bild Sieger Köders verschiedene Schöpfungsberichte bzw. -theorien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen miteinander in Einklang bringt.

Quellen

1. Lachmann, R.: Theologische Schlüsselbegriffe. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1999.
2. Niedersächsischer Kultusminister: Rahmenrichtlinien für die Realschule. Evangelischer Religionsunterricht. Schroedel, Hannover 1994.
3. o.V.: Kursbuch Religion (Lehrerband). Diesterweg/CalwerFrankfurt am Main 2000.
4. o.V.: Die Bibel, Luthers Übersetzung. Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 1985.
5. Widmann, G.: Die Bilder der Bibel von Sieger Köder. Schwabenverlag, Ostfildern 1996.
6. Internetadressen: www.schwabenverlag.de
http://de.wikipedia.org/wiki/Sieger_Köder

Bemerkungen

- 1 vgl. Lachmann, S. 331
- 2 vgl. o.V.: http://de.wikipedia.org/wiki/Sieger_Köder
- 3 vgl. o.V.: Kursbuch Religion (Lehrerband), S. S. 101, vgl. Widmann, S. 12
- 4 vgl. o.V.: www.schwabenverlag.de
- 5 vgl. o.V.: Kursbuch Religion (Lehrerband), S. S. 101, vgl. Widmann, S.12
- 6 vgl. Lachmann, S. 321, 322
- 7 vgl. o.V. Lutherbibel, 1. Mose 2, 4ff.
- 8 vgl. nied. Kultusminister, S. 23, 49
- 9 vgl. Lachmann, S. 335, 333
- 10 vgl. Lachmann, S. 334
- 11 vgl. Lachmann, S. 332-334, nied. Kultusminister, S. 49
- 12 vgl. Lachmann, S. 332-334, nied. Kultusminister, S. 49

Geplanter Stundenverlauf

Zeit (min.), Phase, Ziel	Unterrichtsgeschehen	didaktisch-methodischer Kommentar	Aktions- und Sozialformen	Medien
10 Einstieg Z 1, 2	<ul style="list-style-type: none"> - L. präsentiert Puzzle, S. versuchen es zusammenzusetzen - S. stellen fest, dass ein Teil des Puzzles fehlt - S. beschreiben das bisher entstandene Bild und stellen erste Deutungsversuche an - S. stellen Hypothesen zu dem fehlenden Puzzleteil an - L. fixiert Vermutungen an der Tafel - L. präsentiert Papyrusfund, der die Geschichte des fehlenden Puzzlestückes erzählt - S. lesen das Fragment 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Präsentation des Bildes als Puzzle motiviert die S. auf spielerische Weise. Weiterhin wird ihr außergewöhnlicher Zugang zu Bildern aufgegriffen. Die einzelnen Puzzlestücke sind in Sinnelemente zugeschnitten worden, die der Bildkomposition entsprechen. So können die S. diese im Sinne des ersten Schöpfungsberichtes zusammensetzen. - Durch das fehlende Puzzlestück und den hinzukommenden Papyrusfund wird der zweite Schöpfungsbericht eingeführt. - Die Detektivaufträge sollen motivierende Wirkung haben und die Bibelarbeit zu einem spannenden Erlebnis machen. - Eine Präsentation des Puzzles über Powerpoint/Beamer wäre denkbar gewesen. Jedoch sprachen technische Gründe dagegen, nach denen lediglich ein Zerlegen in quadratische Puzzlestücke möglich erschien. Hierdurch wären die Sinnelemente des Bildes zerrissen worden. An dieser Stelle kommt die Relevanz und Berechtigung alter Medien, wie des OHR, zum Ausdruck. 	UG Bildbetrachtung	Folie OHP Tafel
20 Erarbeitung Z 3, 4, 7, 8	<ul style="list-style-type: none"> - L. verteilt Arbeitsblätter - L. präsentiert Aufgabenstellung(en) mit Hilfe der Arbeitsblätter - S. wiederholt Aufgabenstellung - S. beginnen Internetrecherche 	<p>siehe methodische Analyse</p>	PA arbeitsteilige GA gelenkte Internet-recherche	Arbeitsblatt PC Internet
15 Festigung Z 5, 6	<ul style="list-style-type: none"> - L. verweist auf an der Tafel notierte Vermutungen über fehlendes Bildelement - die Bildergruppe präsentiert das gefundene Bild sowie ihre Arbeitsergebnisse und erläutert diese - Papyrusfundgruppe präsentiert ihren gefundenen Geschichtenausschnitt zu dem Bildelement und die Gesamtgeschichte - S. stellen erste Unterschiede zum ersten Schöpfungsbericht heraus - S. nennen, dass es einen zweiten Schöpfungsbericht gibt, und dass beide im Bild dargestellt sind 	<ul style="list-style-type: none"> - Der Pfad, über den das Bild gefunden wurde, ist zunächst aufzuweisen. Aufgrund von Visualisierungsschwierigkeiten (Größenverhältnisse) ist jedoch davon auszugehen, dass auf ein anderes, bereits auf einer CD gespeichertes Exemplar zurückgegriffen werden muss. - Der Bibeltext wird hingegen auf den S.-Bildschirmen visualisiert. - Zunächst präsentieren sich die zwei Gruppen ihre Ergebnisse gegenseitig. Dann gilt es sie wieder zusammenzuführen, indem sie vor dem Hintergrund des gefundenen Bildstückes und des zweiten Schöpfungsberichtes das Bild als Gesamtkomposition deuten. Dabei werden sie feststellen, dass Sieger Köder mehrere „Weltentstehung – Geschichten“ miteinander verbunden hat. 	UG Schülerpräsentation	Tafel PC Internet Beamer Arbeitsblatt

Da 1.

aus Erde vom Acker
in Odem des Lebens
und so ward
lebendiges "

in G

Garten

etzte

hatte.

Der mysteriöse Papyrusfund

Bei Ausgrabungen wurde der folgende Papyrus gefunden.
Leider handelt es sich dabei um ein schlecht lesbares, sehr altes Fragment.
Vermutlich stammt es aus dem 6. Jhdt. v. Chr.



Löst in Partnerarbeit folgende Aufgaben (Aufg. 2,3 in Stichwörtern):

1. Findet den Text auf dem Papyrus mit Hilfe einer virtuellen Konkordanz!

a) Gebt die Textstelle an!

b) Vervollständigt den Text des Papyrusfundes auf dem Arbeitsblatt!

2. Worüber handelt der Textausschnitt auf dem von euch vervollständigtem Papyrus?

3. Der vorliegende Papyrusfund stellt einen Teil aus einer Geschichte dar.

a) Wie ist die Überschrift zu dieser Geschichte?

b) Lest die ganze Geschichte in ihrem Zusammenhang durch! Worüber handelt sie?

Für ganz Schnelle:

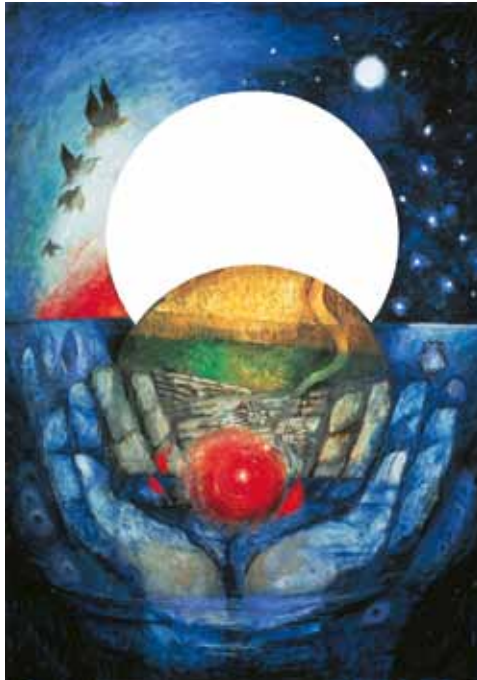
c) Welche Dinge werden in welcher Reihenfolge erschaffen?

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)



Das verlorene Bildelement

Das vorliegende Bild ist ein bekanntes Kunstwerk eines bedeutenden Malers unserer Zeit. Leider ist ein Teil dieses Meisterwerkes verloren gegangen.



Löst in Partnerarbeit folgende Aufgaben (Aufg. 2-5 in Stichwörtern):

4. Findet das fehlende Bildelement mit Hilfe des Internets (Tipp: Der Künstler heißt **Sieger Köder**)!
5. Beschreibe das gefundene Bildelement kurz!

6. Wie heißt das Bild? _____
7. In welchem Zusammenhang steht das von euch gefundene Bildelement mit dem Gesamtbild?

Für ganz Schnelle:

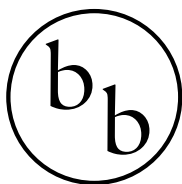
8. In dem Bild lassen sich 3 verschiedene Kugeln finden.

a) Könnt ihr sie entdecken? Beschreibt sie kurz!

1. _____
2. _____
3. _____

b) Welche Bedeutung könnte die rote Kugel haben (denkt dabei an bereits behandelte Weltentstehung-Theorien)?

c) Welche Bedeutung könnte die Übereinanderlagerung der Kugeln haben?



von träumen und träumern methodisch handeln – kartei zur katechetik

dietmar gerts

Einführung

Leben, Lehren und Lernen in Zusammenhängen ist eine klassische Forderung, die seit der Reformpädagogik im Stammbuch gesellschaftlicher Bildung steht. Eine der Natur des Kindes entsprechende Erziehung (C. G. Salzmann [1744-1811]), Pädagogisches Dreieck (J. H. Pestalozzi [1746-1827]), Selbsterlebenlassen (G. Kerschensteiner [1854-1932]), Selbstbetätigung (H. Gaudig [1860-1923]), am Lebensraum des Kindes orientierte Erziehung (B. Otto [1859-1933]), Lernen in Zusammenhängen (H. Lietz [1868-1919]), Pädagogik vom Kinde aus (M. Montessori [1870-1952]), Umwelt als Ausgangspunkt des Lernens (C. Freinet [1896-1966]) sind nur einige der Stichworte und Menschen, an die zu erinnern ist. Wie sie geraten aktuelle Prinzipien in ihrem Gefolge wie „Ganzheitlicher Unterricht“, „Handlungsorientierung“, „Freiarbeit“ u.a.m. immer wieder unter die Räder sowohl schulischer als leider auch gemeindlicher Alltagspädagogik. Viele – auch entschuldigende – Gründe können dafür genannt werden. Sie liegen mitnichten ausschließlich bei Lehrerinnen und Lehrern, Pfarrerinnen und Pfarrern. Die strukturellen Rahmenbedingungen einerseits und die pädagogisch-psychologischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen andererseits machen das Lehren und Lernen heute für alle Beteiligten zu einer Sisyphusarbeit. Nicht von ungefähr erlebt die Reformpädagogik an allen nur denkbaren Lernorten eine noch nie dagewesene Beachtung. In ihrem Gefolge hat sich ein Konzept entwickelt, für das „Lernstraßen“, „Stationenlernen“ und „Lernwerkstätten“ Synonyme sind.

„Worum geht es? Zunächst darum, dass Jugendliche selbständiger arbeiten können, als dies im herkömmlichen Unterricht üblicherweise arrangiert wird. Es geht um ein Lernangebot, das überschaubare Aufgaben bereitstellt und aus dem sie auswählen können, was sie methodisch und/oder inhaltlich anspricht. Die Jugendlichen entscheiden dabei selbst, in welchen Schritten sie ein Thema bearbeiten möchten. Gerade im Konfirmationsalter, in dem sie ja zu vielem bereit sind, nur nicht dazu, sich von anderen etwas sagen zu lassen, dürfte ihnen ein solches Lernarrangement entgegenkommen“ (R. Starck/Chr. Witting, Lernstraßen und Stationen zu Themen des Glaubens, ku-praxis 39, Gütersloh 1999, S. 3). Im Grunde enthalten diese wenigen Sätze die ganze Theorie. Das erwähnte ku-praxis-Heft entfaltet sie und bietet eine Reihe von einfachen, aber auch komplexen Praxisbeispielen zu „Kernthemen“ der Konfirmandenarbeit wie Vaterunser, Taufe und Glaubensbekenntnis. Eine Kollegin, die sich mit den Lernstraßen zum Apostolikum beschäftigt hatte, äußerte überrascht: „So habe ich als Jugendliche gelernt!“ Vor die Aufgabe gestellt, eine Freizeit zu Beginn der Konfirmandenzeit vorzubereiten, habe ich das Thema „Von Träumen und Träumern“ aufbereitet.

Die Erfahrungen sind wirklich ermutigend und rechtfertigen den enormen Arbeitsaufwand vor dem langen Wochenende: Ich erlebte hoch motivierte Jugendliche, die zwei Tage intensiv arbeiteten, sich dabei u.a. ohne Murren einen biblischen Text erschlossen und am dritten Tag ihre Arbeitsergebnisse einer staunenden Gottesdienstgemeinde präsentierten. Was sie darboten, war frech, unkonventionell, provozierend – eben jugendlich frisch. Hier scheint „des Pudels Kern“ des Lernstraßen-Angebotes zu liegen. Es geht offensichtlich nicht einfach nur um einen Griff in die pädagogische Trickkiste. Es handelt sich um ein anderes Lernen, als es etwa das verbreitete Lernziel „Einführung in die christliche Gemeinde“ nahelegt. Eröffnet man Jugendlichen einen Raum, sich auf ihre Weise mit dem Glauben der Mütter und Väter auseinanderzusetzen, nutzen sie ihn. Das stellt uns Erwachsene vor die Frage, wie Ernst wir es mit dem gemeindepädagogischen „reversal of teaching“ (H.-R. Weber 1979) bzw. dem „Perspektivenwechsel“ (EKD-Synode 1994) meinen und wie offen unsere Konfirmandenarbeit (K. Hahn 1993) wirklich ist.

Übersicht:

- | | |
|-------------------------------|------------------------|
| 1 Spaziergang | 14 Recherche |
| 2 Träume sind für uns wie ... | 15 Interview |
| 3 Platz suchen | 16 Literatur |
| 4 Tagträume | 17 Gespräch |
| 5 Elfchen | 18 Zwischenergebnis |
| 6 Traumbüchlein | |
| 7 Bibelträume | 19 Bibelarbeit |
| 8 Jakob (Gen. 2810-22) | 20 Lied |
| 9 Josef (Gen 411-46) | 21 Szene(n) |
| 10 Jesaja (Jes. 111-9) | 22 Nachricht |
| 11 Daniel (Dan 2) | 23 Präsentation |
| 12 Paulus (1. Kor. 13) | 24 Klangbild |
| 13 Johannes (Off. 211-8) r | 25 Anspiel |
| | 26 Poster |

Tut euch in Arbeitsgruppen zu jeweils vier Personen zusammen.

Jede(r) nimmt ihre/seine Karteikarten, ein paar leere Karteikarten vom Materialtisch und einen Bleistift oder einen Kugelschreiber mit. Macht zusammen einen Spaziergang.

Unterhaltet euch übers **nächtliche Träumen** – z.B.:

- Wann hast du das letzte Mal geträumt?
- Magst du jetzt den anderen einen Traum erzählen?
- Hat dein Traum eine Bedeutung; wenn ‚ja‘, welche? Oder ...
- Was – ganz allgemein – bedeuten dir deine Träume?
- Hat dir schon einmal jemand anderes seinen/ihren Traum erzählt?
- Konntest du gut zuhören oder hat dich das eher gelangweilt?
- Sollten wir also über unsere Träume sprechen oder sie besser für uns behalten?
- Wofür sind nächtliche Träume wichtig?

⇒ Karte 2

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Versucht bitte, ein sprachliches Bild, eine Metapher, zu finden, indem ihr den Halbsatz vervollständigt:

Nächtliche Träume sind für uns wie ...

Vielleicht findet ihr eine Formulierung, mit der ihr alle zufrieden seid. Vielleicht sind euch aber auch mehrere Gedanken wichtig. Notiert bitte alle auf der Karte. Wenn du magst, halte das für dich schönste Sprachbild in deinem TRAUMBÜCHLEIN fest ⇒ Karte 6. Damit habt ihr erste wichtige Ergebnisse erarbeitet. Herzlichen Glückwunsch!

⇒ Karte 3

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Ihr braucht für die nächste Aufgabe jede(r) für sich etwa 15 Minuten Zeit. Vereinbart, wann ihre euch wieder trifft. Trennt euch anschließend: Jede(r) sucht sich einen Platz, wo sie oder er einen Moment für sich allein sein kann.

⇒ Karte 4

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Von nächtlichen Träumen unterscheidet unsere Sprache **Tagträume**, die für „sehnliche Wünsche haben“ oder „sich etwas traumhaft Schönes vorstellen“ stehen. Schließ die Augen. Sieh und horch in dich hinein: Was sind deine Träume?

Mach dir hier ein paar Notizen. Du brauchst mindestens 11 Wörter!

⇒ Karte 5

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Diese Karte soll dir helfen, deine Tagträume in eine schöne Form zu bringen.

Schreibe in dein TRAUMBÜCHLEIN mit den Wörtern, die du dir gerade notiert hast, ein „Elfchen“, ein Gedicht aus 11 Worten.

Die Worte sollen sich nach folgendem Schema über 5 Zeilen verteilen:

- | | | |
|----------|-------------|--|
| 1. Zeile | ein Wort | z.B. wie eine Überschrift |
| 2. Zeile | zwei Wörter | z.B. dein sehnlichster Wunsch |
| 3. Zeile | drei Wörter | z.B. was dazu gehört |
| 4. Zeile | vier Wörter | z.B. was auch noch wichtig ist |
| 5. Zeile | ein Wort | z.B. wie ein abschließendes Ausrufezeichen |

Wenn ihr wieder zusammen seid, lest euch eure Gedichte gegenseitig vor. Lachen ist erlaubt, aber bitte **nicht auf Kosten** einer/eines anderen. Bitte respektiert, wenn jemand sein Elfchen nicht vortragen mag!!!

Beendet den Spaziergang und kommt wieder ins Haus. Verabredet, wann ihr wo – um einen Tisch herum – weiterarbeitet, und macht eine Pause

⇒ Karte 6

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Dieser Karte liegt ein TRAUMBÜCHLEIN bei. **Es ist nur für dich!**

Du kannst es dazu nutzen ...

... während des Seminars, dir persönliche Notizen zu machen

- das schönste Sprachbild: Nächtliche Träume sind für mich wie ...,
- dein Elfchen zu deinen Tagträumen,
- der wichtigste Satz für dich aus eurem Bibeltext,
- eure Wortpyramide,
- der wichtigste Gedanke für dich aus euren Gesprächen,
- die schönste Äußerung aus den Präsentationen.

... während des Seminars und danach, deinen Traum der vergangenen Nacht aufzuschreiben.

Liest du deine Träume später einmal nach, erfährst du eine Menge über dich. Vielleicht magst du ja auch über den einen oder den anderen Traum mit deinem Freund oder deiner Freundin sprechen: Dadurch öffnen sich Fenster!

⇒ Karte 7

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003
Nach Chr. Witting/O. Trenn, Worauf es ankommt, ku-praxis 39, Schöpfung, Karte 3

In der Bibel spielen Träume in allen möglichen Formen eine große Rolle:

- **Jakob** sieht im Traum einen offenen Himmel ⇒ Karte 8
- **Josef** wird durch Traumdeutung reich und berühmt ⇒ Karte 9
- **Jesaja** hat den schönsten Tagtraum der antiken Literatur ⇒ Karte 10
- **Daniel** deutet seinem König einen Alptraum ⇒ Karte 11
- **Paulus** schreibt ein geheimnisvolles Traumlied ⇒ Karte 12
- **Johannes** träumt einen neuen Himmel und eine neue Erde ⇒ Karte 13

Bitte seht die Karten durch, lest gegebenenfalls in der Bibel weiter und entscheidet euch für eine Traumgeschichte, die ihr weiter bearbeiten wollt.

Eine Abstimmung mit den anderen Arbeitsgruppen wäre gut, so dass jeder Text möglichst nur einmal gewählt wird.

Wenn ihr eure Auswahl getroffen habt, folgt ⇒ Karte 14

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

10 Aber Jakob zog aus von Beerscheba und machte sich auf den Weg nach Haran 11 und kam an eine Stätte, da blieb er über Nacht, denn die Sonne war untergegangen. Und er nahm einen Stein von der Stätte und legte ihn zu seinen Häupten und legte sich an der Stätte schlafen. 12 Und ihm träumte, und siehe, eine Leiter stand auf Erden, die rührte mit der Spitze an den Himmel, und siehe, die Engel Gottes stiegen daran auf und nieder. 13 Und der HERR stand oben darauf und sprach: Ich bin der HERR, der Gott deines Vaters Abraham, und Isaaks Gott; das Land, darauf du liegst, will ich dir und deinen Nachkommen geben. 14 Und dein Geschlecht soll werden wie der Staub auf Erden, und du sollst ausgebreitet werden gegen Westen und Osten, Norden und Süden, und durch dich und deine Nachkommen sollen alle Geschlechter auf Erden gesegnet werden. 15 Und siehe, ich bin mit dir und will dich behüten, wo du hinziehst, und will dich wieder herbringen in dies Land. Denn ich will dich nicht verlassen, bis ich alles tue, was ich dir zugesagt habe. 16 Als nun Jakob von seinem Schlaf aufwachte, sprach er: Fürwahr, der HERR ist an dieser Stätte, und ich wusste es nicht! 17 Und er fürchtete sich und sprach: Wie heilig ist diese Stätte! Hier ist nichts anderes als Gottes Haus, und hier ist die Pforte des Himmels. 18 Und Jakob stand früh am Morgen auf und nahm den Stein, den er zu seinen Häupten gelegt hatte, und richtete ihn auf zu einem Steinmal und goss Öl oben darauf 19 und nannte die Stätte Bethel [...]. 20 Und Jakob tat ein Gelübde und sprach: Wird Gott mit mir sein und mich behüten auf dem Wege, den ich reise, und mir Brot zu essen geben und Kleider anzuziehen 21 und mich mit Frieden wieder heim zu meinem Vater bringen, so soll der HERR mein Gott sein. 22 Und dieser Stein, den ich aufgerichtet habe zu einem Steinmal, soll ein Gotteshaus werden; und von allem, was du mir gibst, will ich dir den Zehnten geben. (1. Mose 28:10-22) □

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

1 Und nach zwei Jahren hatte der Pharao einen Traum, er stünde am Nil 2 und sähe aus dem Wasser steigen sieben schöne, fette Kühe; die gingen auf der Weide im Grase. 3 Nach diesen sah er andere sieben Kühe aus dem Wasser aufsteigen; die waren hässlich und mager und traten neben die Kühe am Ufer des Nils. 4 Und die hässlichen und mageren fraßen die sieben schönen, fetten Kühe. Da erwachte der Pharao. 5 Und er schlief wieder ein, und ihm träumte abermals, und er sah, dass sieben Ähren aus einem Halm wuchsen, voll und dick. 6 Danach sah er sieben dünne Ähren aufgehen, die waren vom Ostwind versengt. 7 Und die sieben mageren Ähren verschlangen die sieben dicken und vollen Ähren. Da erwachte der Pharao und merkte, dass es ein Traum war. 8 Und als es Morgen wurde, war sein Geist bekümmert, und er schickte aus und ließ rufen alle Wahrsager in Ägypten und alle Weisen und erzählte ihnen seine Träume. Aber da war keiner, der sie dem Pharao deuten konnte. 9 Da redete der oberste Schenk zum Pharao und sprach: Ich muss heute an meine Sünden denken: 10 Als der Pharao zornig wurde über seine Knechte und mich mit dem obersten Bäcker ins Gefängnis legte in des Amtmanns Hause, 11 da träumte uns beiden in einer Nacht einem jeden sein Traum, dessen Deutung ihn betraf. 12 Da war bei uns ein hebräischer Jüngling, des Amtmanns Knecht, dem erzählten wir's. Und er deutete uns unsere Träume, einem jeden nach seinem Traum. 13 Und wie er uns deutete, so ist's gekommen; denn ich bin wieder in mein Amt gesetzt, aber jener wurde aufgehängt. 14 Da sandte der Pharao hin und ließ Josef rufen, und sie ließen ihn eilends aus dem Gefängnis. Und er ließ sich scheren und zog andere Kleider an und kam hinein zum Pharao.

⇒ 1. Buch Mose, Kapitel 41, Verse 15 bis 46

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

1 Und es wird ein Reis hervorgehen aus dem Stamm Isais und ein Zweig aus seiner Wurzel Frucht bringen. 2 Auf ihm wird ruhen der Geist des HERRN, der Geist der Weisheit und des Verstandes, der Geist des Rates und der Stärke, der Geist der Erkenntnis und der Furcht des HERRN. 3 Und Wohlgefallen wird er haben an der Furcht des HERRN. Er wird nicht richten nach dem, was seine Augen sehen, noch Urteil sprechen nach dem, was seine Ohren hören, 4 sondern wird mit Gerechtigkeit richten die Armen und rechtes Urteil sprechen den Elenden im Lande, und er wird mit dem Stabe seines Mundes den Gewalttätigen schlagen und mit dem Odem seiner Lippen den Gottlosen töten. 5 Gerechtigkeit wird der Gurt seiner Lenden sein und die Treue der Gurt seiner Hüften. 6 Da werden die Wölfe bei den Lämmern wohnen und die Panther bei den Böcken lagern. Ein kleiner Knabe wird Kälber und junge Löwen und Mastvieh miteinander treiben. 7 Kühe und Bären werden zusammen weiden, dass ihre Jungen beieinander liegen, und Löwen werden Stroh fressen wie die Rinder. 8 Und ein Säugling wird spielen am Loch der Otter, und ein entwöhntes Kind wird seine Hand stecken in die Höhle der Natter. 9 Man wird nirgends Sünde tun noch freveln auf meinem ganzen heiligen Berge; denn das Land wird voll Erkenntnis des HERRN sein, wie Wasser das Meer bedeckt. (Jes. 11₁₋₉) □

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

1 Im zweiten Jahr seiner Herrschaft hatte Nebukadnezar einen Traum, über den er so erschrak, dass er aufwachte. 2 Und der König ließ alle Zeichendeuter und Weisen und Zauberer und Wahrsager zusammenrufen, dass sie ihm seinen Traum sagen sollten. Und sie kamen und traten vor den König. 3 Und der König sprach zu ihnen: Ich hab einen Traum gehabt; der hat mich erschreckt, und ich wollte gerne wissen, was es mit dem Traum gewesen ist. 4 Da sprachen die Wahrsager zum König auf aramäisch: Der König lebe ewig! Sage deinen Knechten den Traum, so wollen wir ihn deuten. 5 Der König antwortete und sprach zu den Wahrsagern: Mein Wort ist deutlich genug. Werdet ihr mir nun den Traum nicht kundtun und deuten, so sollt ihr in Stücke gehauen und eure Häuser sollen zu Schutthaufen gemacht werden. 6 Werdet ihr mir aber den Traum kundtun und deuten, so sollt ihr Geschenke, Gaben und große Ehre von mir empfangen. Darum sagt mir den Traum und seine Deutung. 7 Sie antworteten noch einmal und sprachen: Der König sage seinen Knechten den Traum, so wollen wir ihn deuten. 8 Der König antwortete und sprach: Wahrlich, ich merke, dass ihr Zeit gewinnen wollt, weil ihr seht, dass mein Wort deutlich genug ist. 9 Aber werdet ihr mir den Traum nicht sagen, so ergeht ein Urteil über euch alle, weil ihr euch vorgenommen habt, Lug und Trug vor mir zu reden, bis die Zeiten sich ändern. Darum sagt mir den Traum; so kann ich merken, dass ihr auch die Deutung trefft. 10 Da antworteten die Wahrsager vor dem König und sprachen zu ihm: Es ist kein Mensch auf Erden, der sagen könnte, was der König fordert. Ebenso gibt es auch keinen König, wie groß oder mächtig er sei, der solches von irgendeinem Zeichendeuter, Weisen oder Wahrsager fordern würde.

⇒ Dan. 2,11-49

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

1 Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte die Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle. 2 Und wenn ich prophetisch reden könnte und wüsste alle Geheimnisse und alle Erkenntnis und hätte allen Glauben, so dass ich Berge versetzen könnte, und hätte die Liebe nicht, so wäre ich nichts. 3 Und wenn ich alle meine Habe den Armen gäbe und ließe meinen Leib verbrennen, und hätte die Liebe nicht, so wäre mir's nichts nütze. 4 Die Liebe ist langmütig und freundlich, die Liebe eifert nicht, die Liebe treibt nicht Mutwillen, sie bläht sich nicht auf, 5 sie verhält sich nicht ungehörig, sie sucht nicht das Ihre, sie lässt sich nicht erbittern, sie rechnet das Böse nicht zu, 6 sie freut sich nicht über die Ungerechtigkeit, sie freut sich aber an der Wahrheit; 7 sie erträgt alles, sie glaubt alles, sie hofft alles, sie duldet alles. 8 Die Liebe hört niemals auf, wo doch das prophetische Reden aufhören wird und das Zungenreden aufhören wird und die Erkenntnis aufhören wird. 9 Denn unser Wissen ist Stückwerk, und unser prophetisches Reden ist Stückwerk. 10 Wenn aber kommen wird das Vollkommene, so wird das Stückwerk aufhören. 11 Als ich ein Kind war, da redete ich wie ein Kind und dachte wie ein Kind und war klug wie ein Kind; als ich aber ein Mann wurde, tat ich ab, was kindlich war. 12 Wir sehen jetzt durch einen Spiegel ein dunkles Bild; dann aber von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich stückweise; dann aber werde ich erkennen, wie ich erkannt bin. 13 Nun aber bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größte unter ihnen. (1. Kor. 13) □

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

1 Und ich sah einen neuen Himmel und eine neue Erde; denn der erste Himmel und die erste Erde sind vergangen, und das Meer ist nicht mehr. 2 Und ich sah die heilige Stadt, das neue Jerusalem, von Gott aus dem Himmel herabkommen, bereitet wie eine geschmückte Braut für ihren Mann. 3 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; 4 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. 5 Und der auf dem Thron sass, sprach: Siehe, ich mache alles neu! Und er spricht: Schreibe, denn diese Worte sind wahrhaftig und gewiss! 6 Und er sprach zu mir: Es ist geschehen. Ich bin das A und das O, der Anfang und das Ende. Ich will dem Durstigen geben von der Quelle des lebendigen Wassers umsonst. 7 Wer überwindet, der wird es alles ererben, und ich werde sein Gott sein, und er wird mein Sohn sein. 8 Die Feigen aber und Ungläubigen und Frevler und Mörder und Unzüchtigen und Zauberer und Götzendiener und alle Lügner, deren Teil wird in dem Pfuhl sein, der mit Feuer und Schwefel brennt; das ist der zweite Tod. (Offb. 21₁₋₈) □

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Fragen zu eurer Traumgeschichte bzw. zu eurem Traum:

- Was ist über geschichtliche Zusammenhänge in Erfahrung zu bringen, in etwa welcher Zeit ist der Text entstanden?
- In welchem inhaltlichen Zusammenhang steht er, was ist vorher passiert, was wird hinterher geschehen?
- Was weiß man über die Länder, Orte und Personen, die eventuell vorkommen?
- Gibt es Informationen über die Autoren?
- Lässt sich eine Absicht erkennen und benennen, mit der sie ihre Geschichte erzählt bzw. ihren Traum aufgeschrieben haben?

Notiert weitere Fragen:

Bitte wählt einen der folgenden Wege, um Hintergrundinformationen und/oder Eindrücke aus der Gruppe von eurer Traumgeschichte zu erhalten: Interview ⇒ Karte 15, Literatur ⇒ Karte 16 oder Gespräch ⇒ Karte 17.

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Ihr habt euch für ein Interview entschieden. Die Teamerinnen und Teamer haben die Traumgeschichten unter sich aufgeteilt und sich noch einmal über sie schlau gemacht. Zur Befragung stehen euch zur Verfügung:

Jakob ⇨
Josef ⇨
Jesaja ⇨
Daniel ⇨
Paulus ⇨
Johannes ⇨

Bitte vereinbart Zeit und Ort und stellt eure Fragen. Macht euch ein paar Notizen.

⇨ Karte 18

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Ihr habt euch für eine Literaturrecherche entschieden. Zur Verfügung stehen verschiedene Lexika und Fachbücher. Bitte versucht, mit ihrer Hilfe Antworten auf eure Fragen zu bekommen. Macht euch ein paar Notizen.

⇨ Karte 18

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Ihr habt euch für ein Gespräch in der Gruppe entschieden. Zur Vorbereitung liest jede und jeder die Traumgeschichte noch einmal und setzt dabei mit einem Bleistift Symbole an die Ränder der Karteikarte bzw, der Bibelseite:

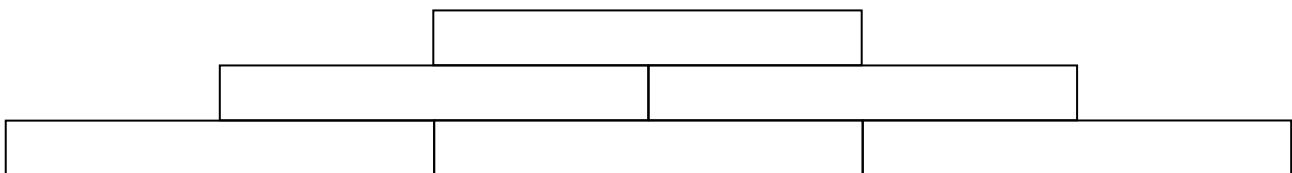
- ? wenn du etwas nicht verstehst,
- / wenn dir etwas einleuchtet,
- 9 wenn du etwas besonders schön findest,
- h wenn dich etwas ärgert.

Tauscht aus, welche Symbole ihr gesetzt habt – am besten geht das, wenn eine(r) die Verse der Reihe nach aufruft – und versucht, ein kurzes Gespräch darüber zu führen und Fragen zu klären. Wenn du magst, notiere dir den für dich wichtigsten Satz aus eurem Bibeltext in deinem TRAUMBÜCHLEIN.

⇒ Karte 18

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Ihr seid jetzt in eurer Traumgeschichte schon zu Hause. Versucht gemeinsam, als ein Zwischenergebnis eurer Arbeit die sechs für euch wichtigsten Wörter herauszufinden und ordnet sie – das wichtigste Wort nach oben – in einer „Pyramide“:



Ihr habt euch ein dickes Lob und eine Pause verdient! Wer nun noch mag, überträgt die Wortpyramide in sein TRAUMBÜCHLEIN.

⇒ Karte 19

Jetzt geht es noch darum, die Ergebnisse eurer Arbeit an der Traumgeschichte bündeln. Dafür stehen drei Wege offen; entscheidet euch für **einen**:

- Dichtet ein Lied ⇒ Karte 20
- Erfindet eine oder mehrere Szenen ⇒ Karte 21
- Formuliert eine Nachricht ⇒ Karte 22

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Dichtet ein Lied: Reim und Rhythmus müssen nicht perfekt sein. Am einfachsten ist es, ein bekanntes Lied zu nehmen und ihm einen neuen Text zu geben.

Euer Werk darf lustig, witzig, ironisch, bissig, ernst, nachdenklich, fragend oder auch weiterführend sein.

Nach dieser Anstrengung ist eine große Pause angezeigt. Dann aber ...

⇒ Karte 23

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Erfindet eine oder mehrere Szenen:

- Aus eurer Traumgeschichte, wie sie gewesen sein könnte; bzw.
- zu eurem Traum, wie er entstanden und weitergesagt worden ist; oder
- übertragen in unsere Zeit, wie es einer/einem ergeht, die/der eine Traumgeschichte erlebt bzw. einen solchen Traum hat.

Weitere Hilfe: Orientiert euch dabei an einem Symbolpaar,

- die Fragen und der Ärger oder
- das Schöne und das Einleuchtende.

Euer Werk darf lustig, witzig, ironisch, bissig, ernst, nachdenklich, fragend oder auch weiterführend sein.

Nach dieser Anstrengung ist eine große Pause angezeigt. Dann aber ...

⇒ Karte 23

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Formuliert eine Nachricht im Zeitungsstil:

- Eine knackige Überschrift,
- die Fakten mit Hilfe eurer Notizen,
- ein kurzer Kommentar, der eure Eindrücke bei den bisherigen Schritten der Bibelarbeit auf den Punkt bringt.

Euer Werk darf lustig, witzig, ironisch, bissig, ernst, nachdenklich, fragend oder auch weiterführend sein.

Nach dieser Anstrengung ist eine große Pause angezeigt. Dann aber ...

⇒ Karte 23

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Ihr habt euch bereits erarbeitet

- Ein Sprachbild ← Karte 2
- Ein Elfchen ← Karte 5
- Eine Wortpyramide ← Karte 18
- Ein Lied, eine oder mehrere Szenen oder eine Nachricht ← Karte 20, 21 oder 22

Bitte wählt ein oder mehrere Ergebnisse aus und baut sie in eine Präsentation eurer Traumgeschichte ein. Zuschauerinnen und Zuschauer oder Zuhörerinnen und Zuhörer sollen eine Vorstellung von ihr und eurer Arbeit gewinnen.

Ihr könnt euren Text/eure Texte verknüpfen mit oder verarbeiten in

- einem Klangbild ⇒ Karte 24
- einem Anspiel ⇒ Karte 25
- einem Poster ⇒ Karte 26

Entscheidet euch bitte für eine Möglichkeit!

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Gestaltet ein Klangbild zu eurer Traumgeschichte bzw. zu eurem Traum. Varianten (untereinander zu mischen): Mit einem ausgewählten Originalzitat, mit einem Elfchen oder mit der Wortpyramide, mit eurem Lied, eurer/euren Szene(n) oder eurer Nachricht – mit oder ohne Worte(n):

- Nur mit Stimmen,
- nur mit Perkussion,
- nur mit Gitarre,
- nur mit eOrgel
- in beliebiger Mischung.

In der Materialecke gibt es Geräte für die Perkussion. Vorgehen: Einfälle sammeln, Varianten ausprobieren, Entscheidungen treffen, Reihenfolge notieren, mehrere Male üben.

Euer Klangbild sollte nicht wesentlich länger als etwa 3 Minuten dauern. □

Methodisch handeln. Kartei zur Katechetik © Copyright Dietmar Gerts, Berlin 2003

Gestaltet ein Anspiel zu eurer Traumgeschichte bzw. zu eurem Traum. Varianten:

- Eine Folge von mehreren Standbildern,
- eine Pantomime, d.i. eine Darstellung von Szenen ohne Worte, nur mit Gebärden, Mienenspiel und Bewegungen.
- eine oder mehrere Spielszenen.

In der Materialecke gibt es einen Karton mit Tüchern verschiedener Farbe und Größe, die ihr als Utensilien verwenden könnt. Vorgehen: Einfälle sammeln, Varianten anspielen, Entscheidungen treffen, Szenenfolge notieren, mehrere Male üben.

Euer Anspiel sollte nicht wesentlich länger als etwa 3 Minuten dauern.

Malt ein großes Poster zu eurer Traumgeschichte bzw. zu eurem Traum, indem ihr eure Stimmungen bei der Arbeit mit Träumen und Träumern in eine Komposition von Farben umsetzt. (Es geht nicht um ein gegenständliches Gemälde!)

Varianten:

- Ihr einigt euch auf einen Entwurf und setzt ihn um,
- ihr malt gemeinsam an dem Bild, fangt irgendwo an, bezieht euch aufeinander, streitet mit Farben und ... hört auf, wenn alle mit dem Ergebnis zufrieden sind.
- Ihr präsentiert das Bild ohne Worte,
- ihr lest dazu den Bibeltext, ein Elfchen, ein Sprachbild, euer Lied, eure Szene(n) oder eure Nachricht.

In der Materialecke gibt es Packpapierbögen und Klebebänder zum Aneinanderfügen. Es gibt aber auch weißen Zeichenkarton, den ihr ebenfalls zu größeren „Leinwänden“ zusammenkleben könnt. Vorhanden sind Wachsmalstifte, Tusch- und Fingerfarben. Entscheidet euch für eine Technik! Eure Präsentation sollte nicht wesentlich länger als etwa 3 Minuten dauern.

Zunächst sind Teamsitzungen zur Vorbereitung von Vorhaben unabdingbar und doch gleichzeitig in der Gefahr zur „Sitzung“ zu verkommen. Darum sind auch für die Planung einer Vorbereitung wenigstens zwei didaktische Fragen mit den ausführenden Kriterien zu bedenken:

- a. Welchen Beitrag leisten die ausgewählten Inhalte und Methoden für die Bewältigung der aktuellen Situation der Teilnehmenden?
- b. Welchen Beitrag leisten die ausgewählten Inhalte, Medien und Methoden hinsichtlich folgender Kriterien:
 - **Anschauung** – Welche Aspekte des Themas werden anschaulich dargestellt? Wodurch werden die Inhalte anschaulich präsentiert?
 - **Selbsttätigkeit** – Wie werden die Teilnehmenden zur Selbsttätigkeit angeleitet? Welche Impulse, Materialien, Medien und Methoden helfen den Teilnehmenden, sich Aspekte des Themas durch selbstständige Arbeit zu erschließen?
 - **Interaktion** – Welche Inhalte und Methoden leiten die Teilnehmenden zur Interaktion innerhalb der Gruppe an? Welche Methodenkompetenz wird entwickelt?
 - **Kommunikation** – Wie wird die kommunikative Kompetenz der Teilnehmenden unterstützt und erweitert?
 - **Kreativität** – Welche Möglichkeiten werden den Teilnehmenden eröffnet, mit Aspekten des Themas und des Arbeitsprozesses innovativ und gestaltend umzugehen?

Diese Fragen behalten ihre Gültigkeit auch im Hinblick auf die von dem Team gemeinsam vorzubereitende Aktion; d. h. auch die geplanten methodischen Schritte im Rahmen der Konfirmandenarbeit sollten sich mit diesen Fragen und Kriterien positiv beschreiben lassen.

Wenn eine Teamsitzung regelmäßig zur Vorbereitung von Blöcken (z. B. Samstagen, oder Wochenenden) durchgeführt wird, kann mit folgender Struktur den didaktischen Kriterien mit hoher Wahrscheinlichkeit entsprochen werden:

1. Reflexion der letzten Aktion / des letzten Unterrichtsblocks

2. Sichtung möglicher Arbeitsinhalte und Methoden für die nächste Aktion
3. Erprobung eines Bausteins
4. Planung

Für die Umsetzung dieser Struktur gehe ich von der Grundannahme aus, dass alle Teammitglieder Kenntnis von einer Gesamtplanung haben; d. h. sie wissen, welche Themen in welchem Unterrichtsblock an welchem Termin geplant sind und zwar für den Zeitraum von Beginn bis zur Konfirmation einer Konfirmandengruppe: für Teamer und Teilnehmende der Konfirmandenarbeit ist **Transparenz** hergestellt worden.

Zu 1. Reflexion der letzten Aktion / des letzten Unterrichtsblocks

Am Anfang einer Teamsitzung sollte zunächst die Struktur noch einmal benannt werden, mit der an der Planung der nächsten Aktion gearbeitet werden soll. Nachdem die vier Schritte und das zu planende Thema aufgezeigt worden sind, wird das letzte gemeinsam durchgeführte Vorhaben ausgewertet. (Eine Gruppe, die sich zum ersten Mal trifft, um in die Arbeit mit Konfirmand/inn/en einzusteigen, muss auf diesen Arbeitsschritt nicht verzichten. Hier wird über die Erinnerungen der Teilnehmenden an die eigene Konfirmandenzeit gesprochen.)

Reflexion meint einerseits Erinnerung und andererseits Bewertung (Evaluation). Es geht also um den Austausch von Wahrnehmungen, die von den einzelnen Teamer/innen im Verlauf der letzten Aktion gemacht worden sind. Das Team gibt sich selbst eine Rückmeldung (Feedback). Als konstruktive Form des Feedbacks hat sich die „Sandwich“-Methode bewährt:



3. Brot
2. Fleisch mit Salatblatt
1. Grundlage

1. **Grundlage** für ein Feedback meint Klarheit im Verfahren: 1. die Erinnerungen werden in der folgender

Reihenfolge angesprochen bzw. ausgesprochen, weil dies die aufbauende Form der Rückmeldung ist. (Jede/r kennt die Art Rückmeldung, die mit „war ganz schön, aber ...“ anfängt und bei der nur das Schlechtgelaufene übrig bleibt und damit destruktiv und demotivierend ist.) 2. Was war schwierig oder schlecht oder dumm gelaufen. 3. Was war schön und hilfreich, was hat Spaß gemacht (mir selbst und den Konfis).

2. **Fleisch mit Salatblatt** meint die schwierigen und kritischen Punkte im Verlauf der letzten Aktion (Fehlverhalten einzelner Konfirmand/inn/en ebenso wie Fehler in der Handhabung einer Methode durch einen Leiter / eine Leiterin und Fehler in der Auswahl von Inhalten). Das Salatblatt steht für das Nützliche des Fehlers, also den Ausblick für was das Misslungene gut war.
3. **Brot** meint das lebensnotwendige Lob für die gelungenen und schönen Dinge, die Freude über Akzeptanz in der Leitung (wenn ein Teamer / eine Teamerin zum ersten Mal Leitungsverantwortung für eine Teilgruppe, eine Methode, einen Arbeitsschritt ... übernimmt und es ist gut gegangen) oder über die Konfirmand/inn/en, die gut mitgemacht haben etc.)

Die Reflexion kann durch eine gelenkte Fantasie eingeleitet werden, bei der vor dem inneren Auge die letzte Aktion noch einmal betrachtet wird. Eine Gesprächsrunde kann dann durch die Sandwichmethode strukturiert anschließen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, zunächst in einer Art Marktplatzsituation Erinnerungen auf vorbereitetes Flipchartpapier schreiben zu lassen. D. h. die Teamer/innen schreiben auf Papierbögen (mindestens DIN A2), die folgende Überschriften haben:

1. Was war bei der letzten Aktion schlecht und hat keinen Spaß gemacht? Was hat gefehlt oder war zu viel?
2. Was war bei der letzten Aktion schön und hilfreich und hat Spaß gemacht?

Die Bögen liegen im Raum und können beschrieben werden. Jede/r darf zur Überschrift oder zu bereits von anderen Teilnehmenden geschriebenen Erinnerungen etwas schreiben; wenn der / die letzte Teamer/in wieder auf dem eigenen Platz sitzt, werden die Plakate nach Sandwichregel gelesen. Bei der Lesung kann es nur um die Klärung von Verstehensfragen gehen! Auf dem Plakat stehen die Wahrnehmungen der Teamer/innen. Wahrnehmungen sind Wahrheiten, die die Teilnehmenden einander zur Verfügung stellen und sind darum nicht zu diskutieren.

Zu 2. Sichtung möglicher Arbeitsinhalte und Methoden für die nächste Aktion

Im zweiten Schritt werden die themenbezogenen Arbeitsinhalte und Methoden angesprochen, die für die nächste Aktion bereits angedacht worden sind. Hier gehe ich von der Grundannahme aus, dass die Teamer/innen einerseits

Kenntnis über die Themenverteilung auf die geplanten Termine der Konfirmandengruppe haben und andererseits über Arbeitshilfen verfügen, die ihnen ermöglichen, sich inhaltlich und methodisch vorzubereiten. D. h. es sollten den Teamer/inne/n möglichst der Rahmenplan der Landeskirche und mindestens ein Konfirmandenunterrichtswerk zur Verfügung gestellt werden (Optimal wäre eine kleine Arbeitsbibliothek in der Gemeinde oder im Kirchenkreis, zu der die Teamer/innen freien Zugang haben).

Das Zutrauen, Teamer/innen können selbst aussuchen und überlegen, wie das nächste Thema mit dieser Konfirmand/inn/engruppe bearbeitet werden kann, hat i. d. R. zur Folge, dass die Teamer sich ernst genommen fühlen und sich intensiv vorbereiten und in den Teamsitzungen Zugänge zu Themen diskutieren, die stärker an den Interessen der Konfirmand/inn/en orientiert sind (weil die Ehrenamtlichen näher an den Konfirmand/inn/en und an deren Themen sind).

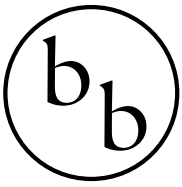
In diesem Arbeitsstrukturschritt wird aber zunächst nur gesammelt, was bei dem anstehenden Thema inhaltlich und methodisch möglich wäre. Die Sammlung wird im Rahmen der Sitzung hergestellt und für alle sichtbar (= mindestens DIN A2 / Flipchartpapier im Raum aufgehängt).

Zu 3. Erprobung eines Bausteins

Ein methodischer Schritt, ein möglicher Zugang zum Thema wird in der Teamsitzung erprobt. D. h. die Gruppe wird angeleitet, einen Arbeitsschritt zum Thema durchzuführen, wie ihn die Konfirmanden ebenso durchführen sollen. Die Erfahrung mit der Erprobung wird in der Planung berücksichtigt. Die Leitung für diesen Schritt übernehmen Teamer/innen nach Vereinbarung.

Zu 4. Planung

Erst wenn Erprobung und Sammlung abgeschlossen sind, wird die Planung der nächsten Aktion durchgeführt. Zur Planung gehört neben einem verbindlichen Zeitplan auch die Verabredung von Verantwortlichkeit für einen Arbeitsschritt, die Bereitstellung von Material, Teambildung. Die Ehrenamtlichen entscheiden mit, welchen Arbeitsschritt, welche Methode sie anleiten wollen und ob sie z. B. Zweiertteams für die Leitung von Kleingruppen bilden wollen. Es wird verabredet, wer eine Tagesleitung bzw. die Moderation übernimmt. Die wichtigste Mitteilung muss am Anfang des Planungsschrittes von jedem / jeder einzelnen Teamer/in gemacht werden: Es muss mitgeteilt werden, ob man an der nächsten Aktion leitend teilnehmen kann oder ein anderer Termin dem entgegensteht. Teamer/innen haben ein Recht auf ein Nein. In der Folge dieser Mitteilung kann dann eine verbindliche Planung erstellt werden. (Meine Erfahrung mit dieser organisierten Freiheit zum Nein ist, dass es z. B. möglich war, einen Konfirmandenunterrichtsblock ohne hauptamtliche Mitarbeiter/innen durchzuführen – diese mussten einen synodalen Termin wahrnehmen, der später entstanden war als der Konfirmandenunterrichtsplan.)



fachbeitrag: fremde kulturen im unterricht *kann man andere religionen überhaupt verstehen?*

bernd michael linke



Globalisierung ist fürwahr eines der mächtigsten Schlagworte der vergangenen Jahre. Globalisierung ist wirkmächtig, verlegt Arbeitsplätze, erschüttert soziale Sicherungssysteme, setzt Menschen in Schrecken, verleitet sie zu Protesten – und nur selten zu Hoffnungen und optimistischer Zukunftsschau. Leicht staut das Ablehnung, gar Hass auf gegen den Akteur und Profiteur dieser Entwicklung, das sind in allgemeiner Meinung zur Zeit die USA, aber es entstehen auch Theorien wie folgt: Die Welt rücke dadurch näher zusammen, es entscheide sich jetzt, wer die Zukunft bestimmt, schließlich redet man vom „Kampf der Kulturen“. Dabei ist interessant zu betrachten, dass die Ursachen keineswegs objektive ökonomische Vorgänge sind; Wirtschaftsstatistiken sehen eher die ostasiatischen Länder als Gewinner, aber auch die Europäer fahren damit so schlecht nicht. Vielmehr fühlen die Menschen, dass etwas in der Vergangenheit nie Gesehenes in allen Lebensbereichen abläuft, wie eine Kultur bestimmend wird und alle anderen marginalisiert. Und es ist dabei ein schwacher Trost zu glauben, dass wir „eigentlich“ recht haben, gebildeter sind, auf der Seite der Guten im Sinne eines Weltethos stehen. Wie bekannt können Menschen, die dabei sogar ihre eigene Religion bedroht sehen, dadurch äußerst gewalttätig werden.

An sich ist der Vorgang nichts Neues. Seit vielen tausend Jahren trafen fremde Kulturen aufeinander, manche gingen dabei unter, manche siegten, bis sie doch später verloren. In jedem Falle währte keine ewig, aber viele lebten mehr oder weniger in den nachfolgenden weiter. Beliebige vermehrbare Beispiele sind für eine grandiose Vormachtstellung Ägypten, für ein langes Weiterleben die Antike, für einen fast vollständigen Untergang das Inkareich. Blutige Auseinandersetzungen waren zahlreich, aber noch häufiger friedliches Nebeneinander. Um auch hier beliebige Beispiele von zahllosen zu nehmen: Jahrhunderte lebten Siebenbürger Sachsen in Rumänien oder armenische Christen in der Türkei mit beachtlichem Status, bis moderner Nationalismus dies nicht mehr zuließ. Von den autonomen jüdischen Gemeinden, die zweitausend Jahre lang in den Römerstädten am Rhein überlebten und dann doch in unvorstellbarem Wahn ausgelöscht wurden, ganz zu schweigen.

Offensichtlich gelingt es uns heute nicht mehr, den Fremden in Ruhe leben zu lassen, wie er will, wenn wir ihn nicht unterdrücken, dann wollen wir ihn mindestens belehren, und wenn dies nicht, so ihn wenigstens verste-

hen. Eine sehr moderne Auffassung will, dass letzteres sogar Schulstoff wird, und dabei sind wir bei der Frage dieses Artikels: Kann man überhaupt „Fremdes“ verstehen, und wenn ja, wie soll man das unterrichten? Das Thema kann leicht ins Uferlose führen, und so beschränke ich mich hier auf den Teil der Kultur, den wir Religion nennen. Selbstverständlich ist auch da keine umfassende Erörterung möglich, aber vielleicht können wir einige Ideen entwickeln, in welche Richtung ein Weiterdenken möglich wäre.

* * *

Zuerst ganz einfach eine persönliche Erfahrung. Ich selbst habe zwölf Jahre lang als Professor an verschiedenen Universitäten in Ostasien gelehrt, noch länger dort gelebt, und natürlich dabei Elemente meiner Kultur in einer fremden unterrichtet, bin dabei mit Fragen der Methode wie auch der Legitimation konfrontiert worden. Eine Grundvoraussetzung scheint mir danach universell zu gelten: Wenn eine wirkliche Kommunikation stattfinden soll, muss ich die Zielkultur kennen (ich bin Sinologe), und meine asiatischen Studenten sich umgekehrt um meine bemühen (ihre Kenntnisse sind durch die Globalisierung nicht gering). Dann beginnt ein langer hermeneutischer Prozess auf beiden Seiten, mit vielen Missverständnissen, aber auch spannenden neuen Erkenntnissen, mit der Gefahr des Scheiterns, aber auch mit der Belohnung von wunderschönen geistigen und seelischen Erlebnissen. Auf jeden Fall ist man am Ende ein anderer Mensch, eine Gefahr, die instinktiv alle jene fürchten, die sich im Besitz der Wahrheit wähnen, und das sind nicht nur die, die man Fundamentalisten nennt, sondern beispielsweise auch die vielen Gutgläubigen der Tausenden von NGOs, die in die ganze Welt ausschwärmen, um andere zu belehren und von den eigenen kulturellen Werten zu überzeugen.

Jetzt unterrichte ich wieder in Deutschland, in Jena am Fachbereich für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, und dort muss ich nun deutschen Studenten japanische, chinesische und koreanische Kultur und die dazugehörigen Wertsysteme nahe bringen. Dafür habe ich fünfzehn Doppelstunden pro Semester Zeit! Da heißt es, schnell zu Sache zu kommen: Konfuzianismus in vier Stunden, Shintō in zwei usw.

Eine bewährte Methode dabei ist der Vergleich konkreter Lebenswelten, so wie Polybios schon in der Antike die

Karrieren zweier bedeutender Persönlichkeiten verglichen hat, einer Grieche, einer Römer. Da können in spannender Form am bestimmten Fall Unterschiede und Gemeinsamkeiten leicht erkannt werden, die bei Beschreibung durch Abstrakta in grenzenlose Gemeinplätze gekleidet wären. Die zweite Methode stammt aus dem Zen: ein Kan (eigentlich „öffentlicher Aushang“, sinngemäß „erleuchtendes Paradoxon“) kann oft in Sekunden mehr an Erkenntnis bringen als lange Erläuterungen. Nehmen wir ein Beispiel. Ich frage meine Studenten: „Wie wird man Gott in China?“ Verwunderung, Verlegenheit. Wir lesen dann, dass der Kaiser als „Sohn des Himmels“ in einem Erlass eine immer weitergeschriebene Liste veröffentlicht, mal einer darauf kommt, aber auch gestrichen werden kann. Dazu sehen wir ein Bild, in dem die Ordnung des Himmels dargestellt wird, eine perfekte Hierarchie, mit drei gleichberechtigten „Führungsgöttern“, Konfuzius, Lao-tzu, Buddha. Wie im Himmel, so auf Erden! Dann frage ich: „Wie wird man Gott bei uns?“ Verlegenheit, Lachen. Keiner weiß das noch so genau, aber auch hier erkennen wir: Jesus Christus wurde Gott durch römischen Senatsbeschluss, der ihn dazu ernannte, wie er früher Jupiter und Romulus ernannt hat, dann die Kaiser – zuerst den Julius und den Augustus – vergöttlichte, zuletzt noch Konstantin selbst. Und heute? Unsere Gerichte bestimmen, wer den Rang einer Religion erhält, in extremis der Bundestag, als Vertreter des Souveräns, des Volkes. Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den Systemen. So fremd erscheint das Fremde gar nicht mehr, und die Frage nach dem, was richtig ist, erübrigt sich nun.

Allerdings, um diesen Erkenntnisprozess zu starten, müssen wir uns erst von den Vorurteilen unserer eigenen Kultur freimachen. Von dem, was Alfred Schütz das „Fraglos Gegebene“ nannte, vor allem frei von den Werten, die wir für universal halten. Manche Zeiten behaupteten, die „Frau sei dem Manne untertan“, andere, beide seien „gleich“. Die Menschen glauben immer, sie hätten „natürlich“ recht.

In unserem Fall heißt das, wir müssen – soweit das möglich ist – zuerst unsere eigenen Vorstellungen von Religion relativieren, das Christentum – wie auch den Atheismus, dem die meisten heute anhängen! – als eine mögliche Form des Glaubens verstehen, die aber keine universelle Gültigkeit besitzt. Für mich vollkommen gültig und richtig sein kann, aber eben für den anderen nicht. Was heißt das nun konkret?

Am Anfang steht die erste – besonders für christliche Theologen bittere – Tatsache: Religion braucht keine Kirche oder Klerus, und eine zweite noch bitterere Tatsache: Religion braucht keine Theologie und – keinen Gott! Dafür gibt es zahllose Beispiele, aber was braucht Religion dann? Diese Frage ist bereits viel schwieriger zu beantworten, geht es doch da um die „*conditio humana*“ im Eigentlichen. Wie bekannt war eine weit beachtete Lösung die von Rudolf Otto, der das „Heilige“ oder „Numinose“ in das Zentrum einer definitorischen Abgrenzung rückte. M.E. hat sein Ansatz, so geistreich er auch ist, doch das Problem, dass Religionen umso weniger damit zu

beschreiben sind, je mehr man sich von Europa und dem Christentum entfernt. Das gilt auch immer noch für Mircea Eliade, der ein Spezialist für indische Religiosität war und diesen Begriff erweitern konnte. Aber auch bei ihm: Es erscheint oft schwierig, sich in diesem System die religiöse Verehrung vorzustellen, die ein Chinese für den Kosmos, ein Ägypter für den Pharao, ein Pygmäe für den Wald hat.

So befürworte ich eine weit allgemeinere Lösung, Religion als Objekt der Untersuchung ist zuerst jede Ideologie, die ihre Richtigkeit auf *metaphysische* – also außerhalb normaler menschlicher Erfahrung fußende – Gründe zurückführt. Da Religion aber immer eng mit menschlicher Gefühlswelt verbunden ist, ist ein zweites Kriterium der Wunsch zur *Transzendenz*. Nämlich das unstillbare Verlangen des Menschen, seine Vergänglichkeit, seine Kreatürlichkeit, eben die Normalität der Natur zu überwinden und irgend etwas von sich weiterbestehen zu lassen, also zu transzendieren.

Allerdings gibt es zu der Frage, was eigentlich der Mensch transzendieren möchte, durchaus unterschiedliche Auffassungen. Während Thomas Luckmann (wie viele andere) meint, in der Religion transzendiere er sein *biologisches* Wesen „und wird so erst zum Menschen“, behauptete bekanntlich Emile Durkheim, dass es um die Transzendenz des Gesellschaftlichen gehe. In jedem Fall bedeutet Transzendenz das, was die unmittelbare Evidenz lebensweltlicher Erfahrung überschreitet.

Wem diese zweifellos ungewöhnliche Definition, Religion nicht nach dem Objekt der Verehrung, sondern nach der Methodik zu bestimmen, zu unpräzise ist, dem halte ich nicht nur entgegen, dass man selbstverständlicher Weise den eigenen Religionsbegriff nicht zum Maßstab setzen darf, wie es in der Vergangenheit eigentlich immer geschah. Es müssen vielmehr, um den Blick für die wirklichen religiösen Gefühle und Seinsweisen nicht zu verstellen, eben auch die eher ungewöhnlichen Phänomene einbezogen werden, in denen Religiosität sich äußern kann. Wie kann ich die göttliche Verehrung, die dem Pharao, dem Aga Khan oder dem Dalai Lama entgegengebracht wird, Religion nennen, und die, die dem Caesar, Napoleon oder Hitler, „Aberglaube“ oder Verirrung? Wo ist der Unterschied zwischen der Verehrung des Kosmos, die ein Chinese oder Ägypter fühlt, und dem Glauben an das Walten der Naturgesetze, des Weltgeistes, der „Vorsehung“ oder dem „Sieg des Proletariats“, den der „aufgeklärte“ Europäer vertrat und vertritt? Grad der Religiosität kann weder das Kriterium der Moral noch mein eigenes Gefühl sein. Ein Glaube an die Allmacht der Vernunft unterscheidet sich prinzipiell nicht von einem Glauben an die Allmacht Gottes: beides sind „unbewiesene“ Tatsachen und nur dem religiösen Erleben des Gläubigen offenbar.

Und ein zweites ist genauso wichtig. Es gibt keine absolute Wahrheiten, nämlich solche, die von Zeit und Raum gelöst werden können. Da wir Menschen immer in diesen Kategorien leben, existieren auch unsere Wertsysteme in ihnen. Die Idee vom „Weltethos“ ist deswegen grundsätzlich unmöglich, ganz unabhängig von der Tatsache, dass sie auch leicht zu einem neuen Imperialismus missbraucht

werden könnte: Statt der Heiden bekriegen wir nun die Unethischen. Absolute Wahrheiten sind also nur in der Sphäre des Göttlichen – das nämlich absolut ist – möglich, der Erkenntnis des Gläubigen jedoch unzugänglich. Warum ist das so?

Es gibt überhaupt kein ahistorisches, angeborenes Gesellschaftssystem mit einem „natürlichen“ Wertekanon, wie es auch keine ahistorische „menschliche Natur“ gibt. Das ist keine neue Erkenntnis, schon der große Historiker und Philosoph Wilhelm Dilthey (1833-1911) sprach von einer „Geschichtlichkeit des Denkens“. Mit modernen Worten: „Menschsein ist sozio-kulturell variabel“ (Berger/Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 51). Wenn aber die Natur der Menschen, sein Ethos, sein Denken, seine sozio-kulturelle Wirklichkeit geschichtlich ist, wäre jede Definition von Wahrheit bereits in der nächsten Sekunde eine Lüge. Den meisten Religionen, auch sehr frühen, ist diese offensichtliche Tatsache klar, nur wenige, diese aber umso heftiger, kämpfen dagegen an und ziehen aus der Tatsache, dass ihr Gott „die Wahrheit“ ist, den Schluss, dass auch ihre eigenen Auffassung „wahr“ sind.

So soll auch die folgende Zusammenstellung keine Einsicht in neue Wahrheiten geben, keine theologische oder wissenschaftliche Richtung, keine Philosophie oder Dogmatik, keine Vision oder Forderung vertreten, sondern einfach einige eigentlich bekannte Tatsachen in die Erinnerung rufen und dann mögliche Konsequenzen daraus aufzeichnen. Bei den Betrachtungen, die wir im Folgenden anstellen, versuchen wir also nur eine objektivierte Binnensicht zu geben und enthalten uns jeder Wertung wie „richtig“ oder „falsch“, „gut“ oder „schlecht“. „Primitiv“ heißt also nichts weiter als „früh“, „am Anfang“, „fortgeschritten“ meint „später“ usw.

* * *

Um nun die Vielfalt der Religionen zu zeigen, kann ich natürlich nicht die vielen tausend Formen aufzählen, die unterscheidbar sind, wobei noch die Grenzen, was man dazu zählen mag, wie gesehen umstritten sind. Ich versuche hier nur sechs deutlich definierbare Modelle aufzuzeigen, die ganz prinzipiell ein völlig verschiedenes Erleben der Welt und damit einen genauso unterschiedlichen Wertekanon erzeugen, aber auch für ihre Existenz voraussetzen. Leider kann dabei nicht auf wichtige Phänomene wie den Schamanismus oder die Mystik eingegangen werden, die – jener durch Ekstase und Trance, diese durch Versenkung und Erleuchtung – vielleicht ganz wesentliche Elemente einer Einheit aller Religionen bilden können und uns – vielleicht – dem Verständnis dessen, was Religion „an sich“ ist, näher bringen könnten.

1.) Religion ist alt und gehört untrennbar zur (Vor-)geschichte der Menschheit. Da die Menschen die längste Zeit Jäger und Sammler waren, ist deren Religion rein zeitlich auch die älteste und größte: Man gebraucht oft den Namen *Naturreligion(en)*, wobei nicht klar ist, ob dabei mehr gemeint ist, dass sie natürlich (dem Menschen

angeboren) sei, oder ob in ihr die Natur verehrt wird (wie immer dies gehen sollte). In Wahrheit ist ein bedeutendes Kriterium die Verehrung der Fruchtbarkeit, der laufenden Entstehung von neuem Leben, vorzüglich bei Mensch und Tier. Ebenfalls beweisbar ist eine wie auch immer gear-tete Verehrung des Kosmos, der sich in Tag und Nacht, in Regen und Wind, in den Jahreszeiten usw. bereits den frühen Menschen äußert. Zwischen Menschen und Tieren gibt es keinen qualitativen Unterschied bei den Seelen; beide haben zwei, eine sterbliche und eine „unsterbliche“ (die sich reinkarniert). Folgerichtig haben Geister/Götter so Mensch- oder Tiergestalt. Für uns, die wir an den „unsichtbaren Gott“ glauben, erscheint dies absurd. Aber genauso selbstverständlich glaubten die Altgriechen, dass die Götter menschengestaltig seien, wie die Tungusen an die Tiergestalt usw. Scholastisch ausgedrückt: Zu der Vollkommenheit Gottes gehörte eben gerade, dass er sich auch als Mensch oder Tier zeigen konnte.

Dazu kommt das ganz besondere Problem der *Magie*, die in äußerst verschiedenen Formen auftreten kann. Der uralte Streit, ob Religion oder Magie älter und grundlegender sei, lässt sich nicht schlüssig beantworten. In der Praxis lassen sich beide zwar definitorisch trennen („Unterwerfung unter das Heilige“), kommen fast immer jedoch vereint vor. Hier werden diese Probleme ausgeklammert, obwohl Magie tatsächlich eine Einheit in der Vielheit der Religionen darstellt, vielleicht sogar die wesentlichste, so kurios dies auch dem „aufgeklärten“ Abendländer vorkommen mag. In jeder der folgenden Formen ist sie irgendwie integriert.

2.) Seit dem Neolithikum (vor ca. 6000 Jahren) entsteht die Religion der Bauern, die man oft *Fruchtbarkeitsreligion(en)* nennt. Ein eher unzutreffender Begriff, denn – wie gesehen – war diese ja schon vorher im Zentrum der Religiosität. Jetzt geht es aber um das Wachsen der Pflanzen (so auch Erntedankfeste); es herrscht eine Muttergöttin (meist jedoch kein Matriarchat), oft begleitet von einem sterbenden und wiederauferstehenden Jüngling. Parallel dazu gibt es recht oft Menschenopfer, die Fruchtbarkeit erhalten sollen. Typische Beispiele kennen wir aus Vorderasien, aber recht deckungsgleiche aus der ganzen Welt.

3.) Gleichzeitig entstehen Religionen der Viehzüchter, die sich typischer Weise als *Himmelsreligion(en)* äußern. Im Mittelpunkt steht natürlich die Fruchtbarkeit der Herden (so Erstlingsopfer in der Art des Passah); typisch ist ein Vatergott (mit Patriarchat), der oft den Charakter eines Sturm- oder Donnergottes hat. Häufig sind blutige Opfer von Tier oder gar Mensch. Klassische Beispiele sind die indogermanischen Völker, aber auch mongolische und türkische Stämme oder die Beduinen.

Allen drei Formen (die natürlich gemischt auftreten können und heute kaum noch in „Reinheit“ existieren) gemeinsam ist, dass sie a) kein allgemeines, d.h. für alle Menschen geltendes Wertesystem und eine entsprechende Sozialethik haben; b) keine Religionskriege oder Mission kennen; c) daher auch verständlicherweise „Abtrünnige“ nicht mit diesseitigem Tod oder jenseitiger Verdammnis bestrafen; und d) als gemeinsame Grundwerte ein starkes

Interesse an der Natur, eine innige Beziehung zur Familie, eine feste Bindung an die Heimat usw. haben. Das alles sind konkrete Dinge, Abstrakta sind diesen Religionen weitgehend fremd.

Soziale Form der Religionsausübung ist der Klan, später auch das Volk. Viele der aufgezählten Elemente leben noch in heutigen Religionen weiter (Shintō, Konfuzianismus, aber eben auch Judentum oder Naturreligionen), deswegen eine gesonderte Aufzählung von wichtigen Besonderheiten:

(a) „Menschen“ sind ursprünglich nur Angehörige der eigenen Gruppe, andere „human beings“ sind in der Regel von wesentlichen (Menschen-)rechten ausgeschlossen, sind gar rechtlos, allerdings oft durch praktische Regeln (Gastfreundschaft, Blutrache usw.) geschützt. Letztes Relikt in der Moderne ist der mindere Status von Ausländern, aber auch die Behandlung von „Ungläubigen“ nur als „Geduldete“. Eine abstrakte „Gerechtigkeit“ hat einen sehr geringen Stellenwert, vor allem gegenüber Zugehörigkeit zum Klan oder zur religiösen Gemeinschaft. (b) Das Leben des Individuums endete endgültig mit dem Tode, seine Seele lebte jedoch weiter und reinkarnierte sich meist im Klan (also nicht im Jenseits). Die Vorstellungen sind jedoch äußerst unterschiedlich und komplex und lassen sich nicht auf einfache Weise zusammenfassen. Auf jeden Fall existierte die Überzeugung, dass der Mensch in seinen Nachkommen weiterlebe; und (c) resultierte daraus die Meinung, dass eine Erlösung des Individuums nicht nur *nicht* sozialetisch, sondern gar völlig egoistisch sei: Entweder wird die ganze Familie gerettet oder keiner. Das sind auch in der Jetztzeit noch wichtige Probleme, die beispielsweise Zweifel im christlichen Glauben von Ostasiaten, aber auch vielen Afrikanern entstehen lassen können. Historisch interessant ist der *Ritenstreit* in der katholischen Mission Chinas, die die Frage der individuellen Erlösung nicht chinesischem Denken anpassen konnte.

Es existierte also überhaupt keine Idee von Gerechtigkeit, Gleichheit oder Freiheit, Werte, die für uns heute zentrale Gültigkeit besitzen und zum Weltethos gehören. In der Praxis jedoch kannte man selbstverständlich das Recht des anderen an, nach „seiner Façon selig zu werden“. Vollkommen absurd galt der Gedanke, man müsse andere von seinem Glauben überzeugen oder gar diesen in der ganzen Welt verbreiten. Das hatte keinen ideologischen Hintergrund, sondern entstammte der pragmatischen Tatsache, dass man sich schwächt, wenn man den eigenen starken Gott mit anderen teilt. Deswegen ist sogar der Vorgang häufiger, dass der Glaube an einen fremden Gott – mit ihm selbst – in die eigene Gesellschaft geholt wird. Aus diesen Gründen nenne ich diese drei Formen „defensive“ Religionen. Zu ihnen treten jetzt andere, die mehr oder weniger „offensiven“ Charakter haben. Eine der wesentlichsten Unterschiede ist, dass man sich jetzt zu einer Religion „bekennen“ muss und sich auch zu einer anderen „bekehren“ kann. In den älteren Typen war diese angeboren und selbstverständlich, ein Wechsel fast unbekannt. Jetzt geht es um Formen, die zur Zeit im Vordergrund stehen und großen kulturellen Einfluss aus-

üben. komplette Orientierungssysteme anbieten, Kulturstandards setzen, mächtige Handlungsanweisungen den Anhängern geben, eben „offensiv“ sind.

* * *

4.) Historisch entstehen zuerst als Religion(en) der Großreiche *Staatskulte*. Dieser Begriff wird sehr oft mit Staatsreligion verwechselt, doch ist er gerade etwas völlig Gegensätzliches. In dieser wird eine (fast immer Universal-)religion bindend vorgeschrieben, in jenem existiert ein Kult der staatlichen Funktionäre mehr oder weniger unabhängig von der Religion des Volkes. Wie auf Erden die Zentralisierung auf einen Herrscher im Mittelpunkt steht, herrscht im Himmel nur ein Gott, zuerst über andere, letztendlich als einziger (Henotheismus zu Monotheismus). Das Ziel ist jetzt die Bewahrung der Gesellschaft (früher: Natur), in der Realität oft des Reiches oder der Herrschaft. Typisch ist die soziale Differenzierung in eine Beamten- und Priesterklasse, die dem „Volk“ gegenübersteht. Kriege sind oft religiös begründet (unser Gott gegen euren), doch „Ketzerverfolgungen“ selten, solange die Herrschaft nicht in Gefahr gerät. Man hat diese Form auch mit dem Begriff *Kosmotheismus* belegt, der erstaunlich oft zutrifft. Typische Vertreter sind die alten Ägypter und Babylonier, aber auch Chinesen, Mayas, Inkas usw.

Eine besondere Form des Staatskults scheint in der Moderne weiter zu existieren. Die säkularisierten Staaten lassen diese Formen weiterleben als nationale Akte (wie die Franzosen am Triumphbogen, die Russen an der Kremllauer, die Chinesen auf dem Platz vor dem Himmelsfriedentor usw.), wie der Eid bei Gott von dem Eid auf die Verfassung ersetzt wurde. Gemeinsamkeiten und Unterschiede verlangen natürlich genauere Untersuchungen (diese beschreibe ich in anderen Veröffentlichungen), aber auch wenn man ganz einfach zeitgenössische Ansätze nimmt, Religion zu definieren, kommt man leicht zu dem Schluss, dass Staatskult nicht ausgeschlossen werden kann. So analysiert Charles Y. Glock Religionen in moderner Weise nach „Dimensionen“: 1.) Dimension der Erfahrbarkeit; 2.) Rituelle Dimension; 3.) Ideologische Dimension; 4.) Dimension der Nachfolge. Alle diese sind ohne Probleme im Staatskult nachweisbar.

Jedoch ist alten wie neuen Formen typisch, dass diese öffentlichen religiösen Zeremonien von einem privaten Glauben an etwas ganz anderes begleitet sein kann. Allerdings gilt es als schweres Verbrechen, wenn Würdenträger, die zur Teilnahme verpflichtet sind, sich verweigern. Die Toleranz gegenüber anderen Religionsformen, besonders denen, die wir unter (6.) besprechen werden, ist recht hoch, endet aber dort abrupt, wo sich der Staat gefährdet sieht. So tummelten sich im antiken Rom alle nur denkbaren Kulte, als jedoch die Christen die Kaiserverehrung in Frage stellten, wurden sie gnadenlos verfolgt, und heute verfährt der chinesische Staat genauso mit Falungong, während Tausende anderer religiöser Gruppen, die sich auf den Privatbereich beschränken, unbehelligt bleiben. Wenn ich gerade das emotionelle „gnadenlos“ benutzt

habe, so meinte ich die Entschlossenheit, nicht die Brutalität. Alle römischen Caesaren zusammen töteten nicht so viele Christen, wie ein einziger christlicher spanischer König an Mauren, Juden und „Ketzer“ in einem einzigen Autodafé an einem Tag in Toledo.

Die Gründe für dieses Verhalten des Staatskults sind leicht zu erklären. Die herrschende Klasse, die sich selbst in ihm feiert, weiß genau, dass dieser das Volk nie erreicht und dass dieses so andere Objekte und Formen der Verehrung braucht. Je mehr Kulte, desto besser, je abergläubischer, umso schöner, nur die Zentralisierung auf einen brächte Gefahr für die Herrschaft. „Toleranz“ ist hier etwas sehr Pragmatisches, um nicht zu sagen Nützliches.

Noch eine Besonderheit: Der Staatskult ist stets bereit, Gewalt anzuwenden. Er führt das aber sehr selten aus, nur als „ultima ratio“. In der Regel sind diese Systeme wirtschaftlich überlegen, ein Krieg schadet ihnen nur. Frieden bedeutet in ihnen „Befriedung“, also Ruhe und Ordnung in ihrem Territorium, aber natürlich auch an den Grenzen und in ihren Einflusszonen. Von den anderen, unterlegenen Systemen werden diese Staaten (Ägypten, Rom, China, USA usw.) und ihr Staatskult mit einer eigentümlichen Hassliebe erlebt, Unbefangenheit ist hier nicht mehr möglich, man ist dafür oder dagegen. Recht häufig beruht die Legitimation der Gegnerschaft auf Religionen, die zu dem nun als nächstes zu besprechenden Typus gehört.

5.) Aus bis jetzt noch weitgehend unbekanntem Gründen entwickeln sich in vielen Teilen der Welt in der „Achszeit“ (ca. 500 v. Chr.) die *Universalreligionen*, deren typischstes Merkmal eben dieses ist, universal, d.h. immer und überall und für alle Menschen zu gelten. Sie sind theoretisch meist monotheistisch oder gar atheistisch (wie der ursprüngliche Buddhismus), in der Praxis jedoch oft auch polytheistisch. Universalreligionen haben eine ausführliche Dogmatik und oft eine starke, Privilegien verlangende Priesterschaft. Religionskriege wie „Ketzerverfolgungen“ sind sehr häufig, ebenfalls ein starker Hang zur Apokalyptik und eine Tendenz zur laufenden Absplittung von Sekten; monastische Gruppen sind ein häufiges Phänomen. Weiterhin existiert in ihnen nur ein wesentlicher Unterschied bei den Menschen, der zwischen „Gläubigen“ und „Ungläubigen“, die je nach der Zeit vernichtet, bekehrt oder in Ruhe gelassen werden können. Eine „Erlösung“ gibt es nur für die Gläubigen, diese ist in der Regel eine individuelle.

Typische Leitbegriffe sind Gleichheit, Gerechtigkeit, auch Reinheit und Frömmigkeit, Leiden und Askese, überhaupt Abstrakta. Universalreligionen sind heutzutage sehr verbreitet, wie die abrahamitische Trias Christentum, Islam und Judentum, die buddhistische Trias Mahayana, Hinayana und Vajrayana, aber auch taoistische oder altpersische Religionen gehören dazu. Man kann auch die Derivate hinzuzählen, wie den Kommunismus und den Faschismus, denn bei unbefangener Betrachtung treffen sämtliche oben aufgeführte Kriterien auch auf diese zu. So hat bereits 1938 Eric Voegelin dafür den Begriff „politische Religionen“ geprägt, den sein Schüler Klaus Vondung ausgebaut hat. Ähnlich auch Raymond Aron

1944, der die totalitären Ideologien des 20. Jhs. „säkulare Religionen“ nannte. Ich verwende lieber den neutralen Begriff „Ersatzreligionen“, der nichts anderes meint, als dass diese Ideologien aus noch zu erforschenden Gründen die traditionellen Religionen ersetzt haben. „Politisch“ sind sicher alle Religionen, und „säkular“ manche, je nach der Tragweite, die man diesem Begriff zumisst.

Das Besondere daran ist offensichtlich, dass die Ersatzreligionen den Bedürfnissen des modernen Menschen sehr entgegenkommen, was ihre immense Bedeutung erklärt, und dass sie zweitens es verstanden haben, den unter (4.) erläuterten Staatskult zu integrieren, in Massenveranstaltungen ins ganze Volk zu bringen und ihren Zwecken nutzbar zu machen. Die Vergöttlichung von Stalin, Hitler, Mao Tse-Tung oder Kim Il-Sung war vielleicht nicht so absolut und der Welt entrückt wie die des Ramses oder Nebukadnezar, sie erreichte aber den letzten Winkel des Reiches und jedes Kind, das zur Schule ging.

Die bedeutende Verbreitung von Universalreligionen hat mich nicht nur veranlasst, der Charakteristik größeren Raum zuzubilligen, sondern zwingt mich auch zu der Bemerkung, dass dieser Typus keineswegs selbstverständlich ist oder gar eher dem Begriff „Religion“ entspricht, sondern nur eine – wenn auch die zahlenmäßig größte – Besonderheit der Religionsgeschichte. Sie stehen vor allem in ihrem Wertekanon im vollkommenen Gegensatz zu den anderen Formen. Ein eher harmloses Beispiel dafür ist, dass Lebensfreude meist verpönt ist. Der Mensch dient im Diesseits dem Allgemeinwohl und bereitet sich – unter Opfern – auf das Paradies der jeweiligen Religion vor, das im Jenseits oder wenigsten im unerreichbaren Diesseits liegt. Fruchtbarkeit wird zur Sexualität und erzeugt zumindest bei den Kultdienern Horrorvisionen, in anderen Formen dient sie rein der Vermehrung, ist also Pflicht und keine Freude.

Viel bedenklicher sind andere Charakteristika. Die Anhänger sind davon überzeugt, dass ihre Werte absolut sind und universal gelten sollten. Wenn dazu noch ein teleologisches Ziel kommt, dass nämlich der zwanghafte Lauf der Geschichte genau darauf hinläuft, dass alle bis jetzt noch Ungläubigen bekehrt werden, sind wir der Apokalyptik bereits nahe. Diese fügt dem teleologischen Gedanken noch hinzu, dass dieses Ziel erst in der Endzeit, dem Weltuntergang erreicht werden kann, und daraus folgt, dass ohne Armageddon kein Paradies zu gewinnen sei. Der vorläufige Sieg des Bösen im Endkampf zwingt Gott (oder: das Gute, den Weltgeist, das Volk usw.) sich zu offenbaren und einen neuen Äon einzuleiten, in dem endlich Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit herrschen wird. Dabei spielt nur eine geringe Rolle, wo oder wie das ersehnte neue Reich gedacht wird: als eher abstraktes Jenseits, als siebter Himmel mit irdischeren Freuden, als „Reines Land“ im Westen, als „Paradies der Werktätigen“, als „Tausendjähriges Reich“ des Volks aus Blut und Boden, oder was der Vorstellungen mehr sind.

Aus dem Bewusstsein, im Recht zu sein und Gutes zu tun, entstammen mächtige Handlungsanweisungen, die besonders gefährlich gerade dadurch sind, dass das Ziel

ein sehr begrüßenswertes ist, wogegen eigentlich nur böswillig opponiert werden kann. Ein weiterer zentraler Gedanke ist die Prolepse, das Vorziehen eines „Reich Gottes“. Die Mehrheit der Anhänger vollzieht das auf recht friedlichem Wege, durch Einhalten der himmlischen Gebote und in der Regel sehr angenehmer sozialetischer Forderungen. Gute Werke, Fleiß, Ehrlichkeit sind wesentliche Leitbegriffe. Leider gibt es aber auch eine andere Einstellung dazu. Für radikale Elemente – sie sind zum Glück fast immer in der Minderheit – sind diese Ziele nur „Sekundärtugenden“, Heiden können ja auch fleißig und ehrlich sein. Für diese Gruppen stehen „fundamentale“ Werte im Vordergrund, für deren Durchsetzung kein Preis zu hoch ist, aus Motiven, die wir oben behandelten.

Aus diesen und noch anderen Gründen haben Universalreligionen eine merkwürdig ambivalente Einstellung zu Gewalt und Frieden. Sie alle haben einen Kanon, in dem „Frieden“ einen hohen Stellenwert einnimmt und meist von himmlischen Mächten gefordert oder garantiert wird. Sehr häufig jedoch führen sie Angriffskriege, sei es zum Zwecke der Mission oder der ökonomischen Bereicherung, sehr oft gehen diese Zwecke parallel.

Jedoch, aus diesen Reihen kamen auch viele Visionen, die die Zukunft wesentlich beeinflusst haben und sicher auch beeinflussen werden. Nur wer bereit ist, die eingetretenen Pfade zu verlassen, hohe Risiken einzugehen, der bringt die Menschheit voran. Ohne Utopien ist kein wirklicher Fortschritt möglich, aber faustischer Erkenntnisdrang schließt eben immer auch die Gefahr des Missbrauchs mit ein, selbst wenn er edelsten Motiven entstammt. Universalreligionen bieten also ein sehr ambivalentes Bild, wenn wir sie nach einer Bewertung ihres Handelns befragen: Bei ihnen ist Positives wie Negatives möglich, in hohem Maße. In jedem Fall sind sie die zur Zeit bestimmenden, und wenn sie überhaupt gefährdet sind, dann von ihresgleichen.

6.) Als vorherrschender Typ auch grundsätzlich in Frage gestellt werden Universalreligionen überhaupt nur noch durch die – mit Vorläufern – in der Renaissance entstandenen und seit der Aufklärung sich größere Schichten erschließende *Individualreligion(en)*. Man könnte sie eine neue Art des Synkretismus nennen, so typisch ist jedenfalls das Merkmal, dass man fast beliebig verschiedene religiöse Phänomene verbinden kann. Fast noch gar nicht untersucht ist der merkwürdige Umstand, dass diese Entwicklung erstaunliche Parallelen im neuzeitlichen Ost- und Südasien hat, aber woanders kaum auftritt. Der Gläubige nimmt dabei eklektisch das „Beste“ aus existierenden Religionen; er lebt als Individuum, das sich von jedem anderen im Glauben unterscheidet. So viele Menschen, so viele Religionen! Dementsprechend ist die Religiosität nicht auf das Göttliche, sondern auf den Menschen zentriert. Die Anhänger sind meist, aber nicht immer friedlich; in der Regel jedoch haltlos, was sich in häufigem Religionswechsel und in psychischer Labilität äußert. Es gibt eine Tendenz zu Kleingruppen, gar zu Außenseitertum.

Fragt man, warum diese Individualreligionen entstehen, so ist eine überzeugende Antwort noch schwierig. Es scheint so, dass ein enger Zusammenhang dazu besteht, dass der moderne Mensch sich „frei“ und „gleich“ fühlt, also keine Autorität außer seinen eigenen Willen und seiner eigenen „Vernunft“ anerkennt. Auf jeden Fall gibt es auch auf diesem Gebiet ein „Ersatzsystem“: Die Religion hat kein Monopol als Legitimationssystem mehr, sie wird ersetzt durch Naturwissenschaft, Psychologie usw. bis hin zum New Age. Auffällig ist, dass immer mehr „NGOs“ (wie Amnesty International, Greenpeace, Ärzte ohne Grenzen usw.) als Legitimationssystem arbeiten können, also das Individuum veranlassen können, Autonomie aufzugeben und sich unterzuordnen. Der Trend zu einer „Zivilgesellschaft“ ist unübersehbar, gerade auch in diesem Bereich.

Im einzelnen können diese oft „Sekten“ genannten Gruppen sehr gewalttätig sein, sowohl gegen Abweichler innerhalb als auch gegen Andersgläubige außerhalb, meistens sind sie es aber nicht. Auf jeden Fall spielt bei ihrer Außendarstellung Frieden, Fortschritt, Menschlichkeit, glückliches und naturnahes Leben eine große Rolle. Sie betonen oft Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung, versprechen innere Ausgeglichenheit und neue Lebensfreude.

Das sind alles Ziele, die recht attraktiv sind und gegen die eigentlich niemand etwas haben kann. Sie sind in dieser Hinsicht sehr aktuell, da diese Individualreligionen – wie bereits angedeutet – sehr präzise das Lebensgefühl des modernen Menschen treffen. Ebenfalls zu beobachten ist eine große Nähe zu alternativen medizinischen Formen, Ayurveda, Akupunktur, Bachblütentherapie, NLP, TCM, Reiki usw. usw., die wiederum manchmal religiöse Züge aufweisen. Allerdings: „Gemeinschaft der Heiligen“ heißt bei ihnen meist eine ohne Gott, das Ziel ist der „neue Mensch“.

Jedoch gibt es bei den Individualreligionen eine ganze Reihe von Problemen, so dass diese Außendarstellung meist in der Binnenperspektive ganz anders aussieht. Wird z.B. nach außen Freiheit proklamiert, sind die Anhänger oft Sklaven der Führer, die zuweilen selbst wieder das Privileg der Göttlichkeit beanspruchen. Das Versprechen der ökonomischen Unabhängigkeit sieht oft so aus, dass sie ihren gesamten Besitz abgeben müssen, also wirklich „frei“ sind.

Gestaltung der Zukunft heißt bei diesem Typus meist nur, Erfüllung der individuellen Wünsche und Lösung der persönlichen Probleme, die oft psychischer Natur sind. Jedoch sei noch einmal daran erinnert, dass der Mainstream recht friedlichen Charakters ist und keine besondere Gefahr bedeutet, wenngleich die Medien oft mit Schreckensnachrichten aufwarten. Andererseits sind die Führer, sehr oft sind es Führerinnen, in vielen Fällen ökonomisch sehr clever, wenn es um das eigene Geld geht, lassen aber jegliche Verantwortung für die Allgemeinheit missen.

* * *

Das ist das Ergebnis, wenn man in aller Kürze die plurale Landschaft des religiösen Angebots überfliegt. Natürlich

kann man das Netz der kategorialen Unterscheidung grober, vor allem aber noch viel feinmaschiger machen. In jedem Fall: Da wir selbst in der Regel Angehörige einer der Typen sind („überzeugte Atheisten“ gehören dem Selbstverständnis nach zu 5.), fallen in unseren Augen die anderen ab, sind überholte Vorläufer oder spätere Entartungen. Die heute zahlreichen interreligiösen Dialoge finden daher auch fast nur zwischen Vertretern der Universalreligionen statt, am liebsten der abrahamitischen. Angehörige der Typen (1.-3.) werden nie eingeladen, da sie zahlenmäßig eher geringe Bedeutung haben und überdies als aussterbend gelten. Der Staatskult (4.) ist sowieso etwas prinzipiell Abzulehnendes, überdies der größte Konkurrent um die politische Macht. Es geht somit immer nur um die Varianten des eigenen Typus, höchstens werden Vertreter von (6.) hinzugezogen, die als „Verlorene“ behandelt werden, vielleicht in der Hoffnung, sie wieder zu integrieren. Aus allen diesen Gründen ähneln diese Dialoge in kurioser Weise oft Waffenstillstandsverhandlungen, in denen zwar der Frieden dem Krieg weichen soll, die wortführenden Generäle jedoch nie auf die Idee kommen, dass die Abschaffung des Militärs selbst auch eine Lösung des Problems sein könnte. Natürlich sind fast alle besten Willens, aber ein unbefangener Beobachter kann sich doch nicht ganz des Eindrucks erwehren, man verschiebe die Auseinandersetzung nur, in der Hoffnung, den anderen in der nächsten Runde bereits schwach oder gar nicht mehr vorzufinden. Selbstverständlich ist kaum jemand geneigt, die eigenen Wertvorstellungen zu relativieren oder gar aufzugeben.

Wie die Leserinnen und Leser sicher gemerkt haben, ist meine Einstellung zu Religionen eher zurückhaltend. Die Aufforderung, „an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“, zeigt in der Geschichte ein ambivalentes Bild. Aber das ist nicht das Problem. Religionen gehören zu den Menschen und werden immer dazu gehören. Wir müssen also mit ihnen leben, sie als unverzichtbar anerkennen und als wertvollen Bestandteil jeder Gesellschaft betrachten. Warum ist das so?

Offensichtlich sind Menschen nicht in der Lage, ein unbegründetes Wertesystem zu haben. Wir suchen eine Legitimation für unser Handeln, und diese wird immer, auch wenn sie sich manchmal pragmatisch verkleidet, einen metaphysischen Bezug gewinnen. Wenn nicht auf Gott, dann sich auf ein Abstraktum stützen, das sich verselbständigt und bald gottähnliche Züge annimmt. So endete schon in der Antike der Versuch der Philosophen, mit der Vernunft (nous) als Wertmaßstab aus diesem Legitimationszwang auszubrechen, in der Religion des Neuplatonismus. Wahrscheinlich müssen wir mit dieser Tatsache auch in Zukunft leben, ob wir sie begrüßen oder nicht. Menschliche Gesellschaft wird also immer Religionen haben, die Frage ist höchstens, welche. Diese werden also auch Einfluss darauf haben, wie wir uns mit anderen auseinandersetzen, und deswegen ist das Nachdenken darüber wichtig. Was ist also zu tun?

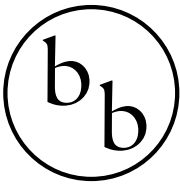
Ganz sicher ist der Begriff der Toleranz, wie ihm Gustav Mensching als Resultat seiner religionswissenschaftlichen Forschungen formulierte, einer der wichtigsten An-

sätze. Toleranz ist jedoch ein prozessualer Vorgang, keine einmal zu erwerbende Eigenschaft. Auf keine Fall ist er mit Duldung zu verwechseln, der stets der Beigeschmack der Überlegenheit anhaftet. Als Prozess ist Toleranz kaum mit einer rein auf der Ebene des Denkens ablaufenden Anstrengung zu gewinnen, sondern braucht Konkretheit, Emotion, eben Leben. Nur dann ist das Interesse des Angesprochenen geweckt, das zu jedem hermeneutischen Prozess gehört.

Ein Beispiel aus meinem Unterricht, das meinen Studentinnen und Studenten vom Lebensalter und Lebensgefühl her wichtig ist. Für sie sind die Sitten Ostasiens, die das Verhältnis von Mann und Frau bestimmen, die Liebe, Freundschaft und schließlich Heirat in soziale Formen bringen, recht fremd. Wir untersuchen nun, welche Möglichkeiten dazu es überhaupt gibt. Auf der Welt existieren fünf Typen der Eheschließung, in historischer Reihenfolge: Tauschehe, Raubehe, Kaufehe, Vermittlungsehe, Liebeshe. Dass wir heutige Menschen die Form, die wir selbst entwickelt haben, als „natürlichste“ empfinden, ist verständlich. Aber lebten die anderen Menschen, die andere Methoden bevorzugten, in düsterer Unwissenheit, um nicht zu sagen: moralischer Verworfenheit? Nein, diese Formen hatten in ihrer sozio-kulturellen Umgebung durchaus einen Sinn, einen positiven Effekt auf die Gesellschaft. Beispielsweise ist Kleingruppen, die isoliert leben und die aus genetischen Gründen exogam sein müssen, pragmatisch nur die Tauschehe möglich, wenn sie bei seltener Gelegenheit auf andere Gruppen treffen. Raubehe könnte die eigene Gesellschaft gefährden, für Kaufehe gibt es kein Geld, für die anderen Formen keine Zeit. Wir verstehen nun diese Menschen, erachten jetzt ihr Handeln nicht mehr als fremd und seltsam, empfinden die Sitte nicht mehr als abstoßend, was keineswegs ausschließt, dass wir sie für unsere Situation vehement ablehnen.

So ist meiner Ansicht nach Beobachtung und Vergleich des konkreten Lebens der hermeneutische Schlüssel zum Verständnis des Fremden. Wo abstrakte Glaubenssätze trennen, kann religiöses Handeln verbinden. Das Alltagsleben, Lachen und Weinen, Wünschen und Hoffen, Lieben und Hassen, Freuen und Leiden ist allen Menschen gemein, sie äußern das nur in unterschiedlichen sozio-kulturellen Weisen. Freilich, kein Wissenschaftler kann alle kennen (leider nicht einmal wenige richtig!), kein Lehrer kann alle im Unterricht vermitteln. Jedoch wenn im konkreten Fall auch nur einmal Verstehen für ein einzelnes Element möglich wurde, dann ist der Same gelegt. So wie das Verstehen einer fremden Sprache immer mit einem ersten Wort geschieht. Das zweite, dritte, vierte Mal wird leichter fallen, eine Systematisierung bringt weitere Fortschritte, bald wird es zur Gewohnheit.

Die noch recht junge interkulturelle Forschung hat als wichtigstes Ergebnis Folgendes erkannt. Bei der Begegnung mit Fremdem sind prinzipiell drei Reaktionen möglich, die häufigsten zuerst: die totale Ablehnung, die totale Aufnahme, eine nüchterne Akzeptanz. Diese ist also am schwersten, sie führt aber am weitesten. Für das Individuum, wie für die Menschheit an sich.



fachbeitrag: heilige stätten – sensible orte – kulturelle räume *eine interkulturelle auseinandersetzung*



jos schnurer

„Zwei Merkmale charakterisieren das Heilige: Absonderung und Unantastbarkeit. Heiliges wird abgesondert, weil es als unantastbar empfunden wird, jede Berührung würde es beflecken“

Glaubensstätten, Machtzentren, Kultorte

Heilige Stätten galten und gelten in jeder Kultur als mythische Orte, in die sich der Mensch als von einem höheren Wesen Abhängiger, als Gläubiger begibt. In Altägypten etwa wurde die pharaonische Kultstätte, der große Tempel des Amun-Rê in Karnak (nach den heutigen Erkenntnissen zur Regierungszeit von Sesostri I., 1971–1926 v. Chr. gebaut), an der Stelle errichtet, an der nach dem Schöpferglauben der erste Berg aus den Fluten von Noun, dem Urmeer, emporstieg. Zur babylonischen Zeit (ca. 7. bis 3. Jh. v. Chr.) war es der riesige Tempel Esagil („Tempel, der den Kopf erhebt“), der zu Ehren des babylonischen Gottes Marduk von den Königen Nabopolassar und Nebukadnezar II. erbaut wurde und in die Überlieferung als der „Turmbau zu Babel“ einging. Die Griechen schufen ihren Göttern „abgeschnittene“ (temenus) Stätten, etwa Apoll in Delphi und auf der Insel Delos, oder Zeus in Olympia. Dabei errichteten sie ihre Altäre unter freiem Himmel, zu denen die Menschen betend und opfernd pilgerten. Die Beziehung zwischen Gott und den Menschen wird im Judentum an drei verschiedenen heiligen Orten symbolisiert: Der Tabernakel in der ursprünglichen, beweglichen Form eines Zeltes, mit der Bundeslade, der Menorah, dem Tisch für das Opferbrot und dem Altar; der salomonische Tempel als Zeichen der Sesshaftwerdung des Volkes Israel und dem Symbol der Königsmacht Davids; und schließlich die Synagoge als den Mittelpunkt des Gemeinschaftslebens der Gläubigen. Die Muslime verstehen die Moschee als Ort der Gottesverehrung und als kulturelles Zentrum. Die Zuordnung von „weltlichen“ Einrichtungen, wie Spitälern, Hospizen, Armenhäusern und Schulen, in den Bereich der Moschee verdeutlicht die unabdingbare Einheit von Glauben und Leben im Islam und erfordert vom Moslem das, was das Wort in der Übersetzung heißt: Einer, der sich Gott unterwirft. Der frühe Buddhismus kannte keine heilige Stätte im üblichen Sinn, es sei denn den Tumulus, in dem im Norden Indiens die Reliquien Buddhas (der „Erleuchtete“) aufbewahrt wurden. Die ersten buddhistischen Gemein-

schaften, die Mönche, wanderten von einem Ort zum anderen. Sie benötigten daher keine festen heiligen Orte. In den späteren Jahrhunderten schufen sie Andacht- und Verehrungsstätten in Berghöhlen (z. B. in Yunkang in der Shanxi-Provinz), in denen sie das Leben Buddhas durch Malereien und Plastiken darstellten. Später entstanden Klöster und Pagoden, die zu Gebets- und Pilgerstätten für die Buddhisten wurden. Die Christen bauten ihre Ekklesia als Orte der Versammlung. In den Urkirchen feierte der Bischof mit den Gläubigen die heilige Messe; er versteckte sich darin jedoch auch vor Verfolgungen. In der späteren Entwicklung, in der der Katholizismus zur Staatsreligion des Römischen Reiches aufstieg, bauten die Gläubigen ihre Kathedralen als ein Zeichen für den neuen Bund zwischen Gott und den Menschen, aber auch als Symbol der kirchlichen Macht. Die Türme der Kirche mussten alle anderen Gebäude überragen und von weit her sichtbar sein.

Geographische Landschaften und mythische Stätten

Die Landschaft, in der der Mensch lebt und der er in den vielfältigen Formen seines Daseins begegnet, ist wie eine Sprache, mit der mitgeteilt wird, wie Menschen in ihrer alltäglichen und spirituellen Form leben, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Es sind Zeichen des Monumentalen, wie die Gebirgslandschaften, mittendrin eine Andachts- und Gebetsstätte, ein „heiliger Berg“, ein von Pilgern aufgehäuftes Steindenkmal, eine in Stein gehauene Fürbitte oder in den Granitfelsen gemeißelte oder in Tuffstein modellierte Abbildung. Es sind Meereslandschaften mit ihren winzigen Inseln, und mittendrin ein kleiner Friedhof, auf dessen Gräbern die Gläubigen und Trauernden an Land gespülte Muscheln gelegt haben. Es sind farbenprächtig bemalte Wohnhäuser inmitten der Städte, die von der Kenntnis der Tradition künden. Immer steckt in dieser Beziehung des Menschen zu seiner Umgebung eine Ahnung vom Mysterium des Heiligen. Anbetung, Furcht, Achtung, Staunen und Betroffenheit sind die Gefühle, selten Zugehörigkeit. Vielmehr ist es die Distanz, die den Menschen veranlasst, darüber nachzudenken, dass in dem Landschaftselement etwas Übermenschliches, Göttliches oder Unbegreifliches enthalten ist.

In dieser Beziehung ist immer auch die Frage enthalten, ob das Spirituelle in der Landschaft ähnlich zu behandeln ist wie das Weltliche, die Landschaft, die den Menschen in seinem alltäglichen Sein und Tun umgibt und prägt. Oder ob mythische Orte Sinnstätten des Religiösen sind, die dem menschlichen Dasein zu Grunde liegen. Ist also der Mensch ein religiöses Wesen? Oder ist der Mensch des Menschen Wolf (Hobbes)? Oder ist der Mensch ein Werkzeug des göttlichen Wortes, wie die Fundamentalisten glauben? Die Antworten darauf, auch die demokratischen, weisen auf die Strategie hin, die gemeinhin als Identität verstanden wird. Die Art und Weise, wie z. B. Andersdenkende mit den Denk- und Kulturgütern der Anderen umgehen, zeigt ihre Toleranz- und Konfliktfähigkeit.

Ein Beispiel für fundamentalistische Einstellungen und Strategien ist der sogenannte „Kommunitarismus“ der hinduistischen Bewegung „Hindutva“. Die Ideologie stellt die hinduistische Identität über alles andere und bekämpft Andersdenkende und Andersgläubige mit allen Mitteln. Als am „Schwarzen Sonntag“, am 6. Dezember 1992, fanatische Hindus, die zu einer religiösen Zeremonie zum Tempel des vedischen Helden Rama gekommen waren, die am selben Ort befindliche muslimische Moschee von Ayodhya zerstörten, war dies Anlass, überall in Indien gegenseitig die Tempel und Moscheen zu zerstören und einander zu töten. Als der israelische Likud-Vorsitzende Ariel Scharon bei seinem kalkulierten Gang zum muslimischen Tempelberg in Jerusalem ein Chaos im Nahen Osten provozierte, da waren es wieder Synagogen und Moscheen, die als Angriffsziele gegen den Feind dienten.

Heilige Bezirke und Pilgerstätten

Wallfahrten und Wanderungen von Pilgern zu heiligen Stätten gibt es in jeder Religion. Sie sind, wie z. B. im Islam, als Glaubenselement vorgeschrieben, wie im Katholizismus ein traditioneller Bestandteil der Glaubenspraxis, im Buddhismus ein „Weg zur Erleuchtung“, im Judentum eine Verpflichtung zur Begegnung mit der Klagemauer, den Resten der westlichen Umfassungsmauer des alten israelitischen Tempelbezirks („Nächstes Jahr in Jerusalem“), im Hinduismus eine Vereinigung des Gläubigen mit den Wassern der heiligen Ströme Ganges und Yamuna in der heiligen Stadt Prayag.

Der Jakobsweg

Der spanische Wallfahrtsort Santiago de Compostela ist für die Christen eine historische Pilgerstätte. Im 9. Jahrhundert wurde in der Nähe der Stadt Iria Flavia ein Grab entdeckt, das als das des heiligen Jakobus identifiziert wurde. Sankt Jakob war der Sohn des Zebedäus, eines Fischers vom See Tiberias und Salome, sowie der Bruder des Evangelisten Johannes. Als Apostel verkündete Jakob das Evangelium in Palästina. Unter der Herrschaft von Herodes Agrippa, dem Enkel Herodes des Großen, wurde er um 44 n. Chr. enthauptet. Die Bedeutung des Pilgerortes Santiago de Compostela besteht darin, dass bei

den Bemühungen zur Rückeroberung (Reconquista) der Halbinsel von der muslimischen Herrschaft in Europa die christliche Armee bei Clavijo (844) angeblich mit Hilfe des Heiligen den Sieg davontrug. Das trug Jakobus den Beinamen „Matamore“, den „Maurentöter“, ein. Auf mehreren Pilgerwegen, dem sogenannten „Jakobsweg“, zogen vor allem im 10., 11. und 12. Jahrhundert immer wieder Könige, Adelige und einfache Gläubige zum Grab des Apostels. Auch heute noch pilgern junge und alte Menschen zur Kathedrale von Santiago de Compostela. Auf einer Säule über dem Portico de la Gloria (Tor zur Herrlichkeit) steht in Stein gehauen der Apostel. Nach der Überlieferung und als mythische Geste des Glaubens legen die Pilger die rechte Hand an die Säule, um eine Fürbitte auszusprechen. Die Aushöhlung im Marmor lässt erkennen, wie viele unzählige Hände den Stein im Laufe der Jahrhunderte berührt haben.

Die Kaaba in Mekka

Der mythische Ort der Muslime, zusammen mit Medina und Jerusalem eine der drei heiligsten Stätten ihres Glaubens, die Kaaba („das Herz“) in der saudi-arabischen Stadt Mekka, ist ein würfelförmiger Schrein, birgt den berühmten Schwarzen Stein. Nach der Überlieferung hat Gott in der Kaaba einen Schatz niedergelegt. Und niemand hat ihn bisher geborgen, es sei denn in ihren Gebeten, Versenkungen und Ekstasen. Von überall her, aus allen Kontinenten und Ländern kommen die Gläubigen, um die vorgeschriebenen Rituale, das siebenmalige Umkreisen der Kaaba etwa, im heiligen Bezirk, in Arafa, zu ruhen und zu schlafen, im Hamam zu waschen und gewissermaßen von den Sünden zu reinigen und sich in ein unscheinbares weißes Tuch zu kleiden, wie alle anderen Pilger auch, um sich nicht von ihnen zu unterscheiden: Eins sein im Glauben; und „Es gibt keinen Gott außer Gott“ zu rufen.

Das Kumbha-Mela-Fest der Hindu

Dorthin, wo die heiligen Flüsse Ganges und Yamuna zusammenfließen, wallfahren jährlich im Monat Magha, zwischen Januar und Februar, Hunderttausende von Pilgern. Großfamilien mit Bettzeug und Bettgestellen, Kochtöpfen, Zelten und Wasserkrügen, lagern an den Ufern des riesigen Flusses. Sie tauchen im Wasser unter und reinigen sich so von ihren Sünden. Gleichzeitig verspricht die Zeremonie Verjüngung, Selbstverwirklichung und Glaubenstiefe. Verbunden mit den vorgeschriebenen Regeln, wie Fasten und Opfern, werden die Gläubigen eins mit dem mythischen Fluss Sarasvati und eins in ihrer Religion.

Wege der Erleuchtung

Buddhistische Pilgerfahrten, z. B. in Japan, gestalten sich in zweierlei Hinsicht. Zum einen gibt es die Wallfahrt an einem heiligen Ort, etwa zu einem Shintu-Schrein oder zum Haupttempel der jeweiligen buddhistischen Glau-

bensrichtung oder Schule. Diese Orte sind nicht selten in abgelegenen Landschaften errichtet, zu denen allerdings heute Straßen und Eisenbahnverbindungen führen. So liegt das Kloster der Shingonrichtung („Wahres Wort“) auf dem Berg Kojasan. Zum anderen wird die Pilgerreise praktiziert, bei der die Gläubigen einzeln oder in Gruppen 30 und mehr Tempel über größere Entfernungen aufsuchen. Insgesamt gibt es in Japan 33 ausgewiesene Pilgerwege. Ein buddhistischer Pilger muss an einer heiligen Stätte drei Handlungen vornehmen: Zuerst hinterlegt er ein Stück Papier mit Namen, Adresse, Alter und seinen persönlichen Wünschen, um deren Erfüllung er bittet. Dann spricht er ein kurzes Gebet oder einen Lehrsatz aus der Sutra, dem heiligen Buch. Danach bestätigt der Tempeldiener den Besuch des Pilgers mit seinem Siegel. In der neueren Zeit haben insbesondere die Wallfahrten zum Besuch von mehreren Tempeln immer mehr den Charakter von Freizeitbeschäftigungen angenommen. Für Tiefgläubige sind sie jedoch nach wie vor Übungen zur Besinnung auf die vorübergehende Existenz des Menschen auf der Erde; und der Weg von einem heiligen Ort zum anderen soll die Schwierigkeiten und Mühsale des Lebens verdeutlichen hin zur Vollendung in einem anderen Leben.

Die Sonnentempel von Stonehenge

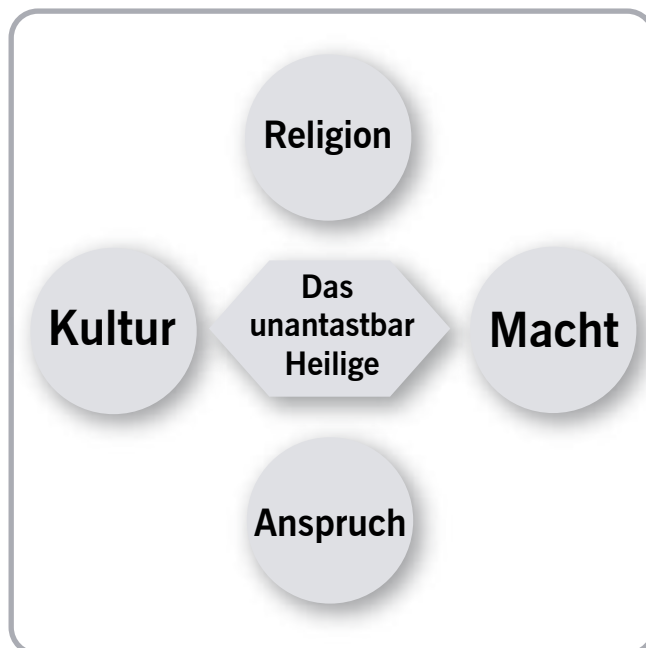
In der grasbedeckten hügeligen Kreidelandschaft Südenglands stehen, rund 120 km von London entfernt, bis zu sechs Meter hohe, aufrecht stehende, liegende und auf Pfeilern aufsitzende behauene Steine. Aus der Vogelschau erkennt man, dass die Monumente in zwei konzentrischen Kreisen und zwei hufeisenförmigen Figuren angeordnet sind. Jeder Pfeiler ist einzeln auf ein Kalkfundament aufgesetzt. Die Decksteine passen mit einer Einkerbung genau in einen Pflock, der im Pfeiler eingemeißelt ist. Man nimmt an, dass die Anlage von Stonehenge von den Inselbewohnern geschaffen wurde, die vor rund 4000 Jahren gelebt haben. Die Forschungen ergeben, dass es sich bei der Megalith-Anlage um einen Tempelbezirk gehandelt hat, der ähnlich wie andere heilige Stätten in einen äußeren, größeren, für die Gläubigen zugänglichen Raum und einen inneren Bereich, zu dem nur die Eingeweihten und Priester Zugang hatten, aufgeteilt war.

Didaktische Strukturen

Eine Auseinandersetzung über die Frage, was das Thema für eine didaktische Bedeutung haben und wie es für die Unterrichtsarbeit umgesetzt werden könnte, ist grundsätzlich mit der Feststellung verbunden, dass Interkulturelles und Globales Lernen ein wichtiger Bestandteil des Lernens in unserer EINEN WELT und Grundlage einer gegenwartsorientierten und zukunftsfähigen Allgemeinbildung ist. „Ich habe Angst vor einer Welt, in der eine schrankenlose Rationalität und eine Kultur regiert, der nichts heilig ist. Eine solche Welt wäre nämlich eine Welt ohne Moral und ohne Kultur“. Dies schreibt ein „laizistischer Rationalist“, der gleichzeitig bekennt „gläubig“

zu sein. Sein kategorischer Imperativ: „Verlange von dir selbst soviel wie möglich, und vergebe den anderen soviel wie möglich“. Er kommt damit zu einer Interpretation des menschlichen Vernunftgedankens und zu einer Toleranzauffassung, die den Menschen als ein Wesen begreift, das Fehler macht und gleichzeitig zur Existenz eine Hoffnung braucht: „Die Sünde ist ebenso wie die Verteidigung des Heiligen fester Bestandteil der Erfahrung des Menschen“.

Hier können wir auch mit unseren didaktischen Überlegungen ansetzen. Indem wir Orte des Heiligen aus den Philosophien, Denk- und Glaubensbemühungen der Menschen von verschiedenen Kulturen kennen lernen und reflektieren, lernen wir die vielfältigen Verhaltensweisen kennen und können sie einordnen in unser eigenes kulturelles Identitätssystem. Empathie, nämlich die Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen (fremden) Menschen hineinzudenken und -zufühlen, ist lernbar. Sie ist lernbar durch Beispiele und Begegnung. So begründet sich eine politische Ethik in einer multikulturellen Gesellschaft, die eine Herausforderung für schulisches Lernen darstellt. Dabei sind sowohl die (alle!) Unterrichtsfächer, als auch die Didaktik und Methodik des fächerübergreifenden und projektorientierten Lernens, in allen Schulformen und -stufen. Die Auseinandersetzung mit „heiligen Stätten“ beginnt in unserer Kultur und Umgebung; sie bezieht die Kulturäußerungen und -elemente der Menschen anderer kultureller Herkunft in unserer eigenen Gesellschaft ein, wie sie auch den Blick weitert für das Dasein der Menschheit in unserer Einen Welt.



Anmerkungen

- 1 Juan Plazaolo Artola, Die sakrale Architektur, in: UNESCO-Kurier 11/1990, S. 5; vgl. dazu auch die Schwerpunktheft des UNESCO-Kurier „Religion und Politik heute: Fundamentalismus“ (12/94), „Pilgerfahrten“ (5/95) und „Der Mensch und seine Landschaft“ (5/97)
- 2 vgl. dazu: Jos Schnurer, Für Eine Welt – in Einer Welt. Überlebensfragen bei der Weiterentwicklung von Bildungs- und Erzie-

hungsaufgaben der Schule, Verlag Dialogische Erziehung, Oldenburg 2003, 267 S.; ders., Interkulturelles Verstehen. Lernen für das Leben in der „Einen Welt“, in: W. Münzinger / W. Klafki (Hrsg.), Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung; Die Deutsche Schule, 3. Beiheft 1995, S. 60 - 74; sowie: ders., Überlegungen zu einer „Didaktik für das Leben in Einer Welt“, in: Herward Sieberg / Jos Schnurer (Hrsg.), „Ich bin völlig Africaner und hier wie zu Hause...“ F. K. Hornemann (1772-1801). Begegnungen mit West- und Zentralafrika im Wandel der Zeit; Hildesheimer Universitätsschriften, Bd. 7, 1999, S. 192 ff

- 3 Adam Michnik, Ökumene von Glauben und Vernunft; in: UNESCO-Kurier 12/1994, S. 19
- 4 Micha Brumlik, in: Will Kymlicka, Multikulturalismus und Demokratie, Frankfurt/M – Wien 2000, S. 11
- 5 vgl. dazu: Harald Eichelberger, Interkulturalität als Provokation für die Pädagogen; in: Harald Eichelberger / Elisabeth Furch (Hg.), Kulturen – Sprachen – Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität, Innsbruck 1998, S. 63ff

Bildbeschreibungen

Bild 1

Im Islam sind Moscheen Gebets- und Pilgerstätten. In der 22. Sure des Koran (Kur`ân-i Kerîm), in den Versen 27 und 28 lesen wir: Und verkündige den Menschen die Pilgerfahrt. Lass



Bild 1



Bild 2

sie zu dir kommen zu Fuß und auf allen schlanken (Kamelen) ankommend aus allen tiefen Talwegen: Auf dass sie Zeugnis ablegen von den Vorteilen, die sie dadurch haben. und den Namen Allahs aussprechen an den bestimmten Tagen über dem Vieh, mit dem wir sie versorgten. So esset von ihm und speiset den Armen und den Bettler“.

Bild 2

Heilige Stätten sind in mehreren Religionen Götter-, Geister- und Dämonenorte zugleich, wie z. B. in Ladak.

Bilder 3 – 5

Pilgerfahrten sind meist anstrengende Wanderungen, bei denen die Pilger viele Entbehrungen auf sich nehmen, wie etwa die Pilger in Kambodscha (3), in den Hochgebirgslandschaften des Himalaja (4) und in den peruanischen Anden (5)

Bilder 6 – 8

Die Verehrung ihrer Götter, Heiligen und Mächtigen haben die Pilger immer auch in Stein gehauen, wie die Monumentalstadien entlang der Seidenstraße (6), die Götterfiguren im Iran (7) und die Buddhafiguren in Lhasa (8).

Bilder 9 – 10

Pilger unterwegs: Ladak (9) und ein Mönch in Tibet (10)



Bild 3



Bild 4



Bild 5



Bild 6



Bild 7



Bild 8



Bild 9



Bild 10



Donella MEADOWS

Wenn die Welt ein Dorf wäre? Bombus-Verlag München, 2. Aufl., 2003, 48 S., ISBN 3.936261-02-4, 5,90 EUR, stabiler Einband, 13 x 16 cm

Danella Meadows schrieb ihren kleinen, eindrucksvollen Vergleich „If the world were a Village“ in einer ihrer Kolumnen in der Zeitschrift „The Global Citizen“ bereits 1992. Der Versuch der langjährigen Dozentin für Umweltsysteme, Ethik und Journalismus am Dartmouth College in New Hampshire / USA, Zahlen und Quantitäten etwa der Weltbevölkerung, der Lebensbedingungen der Menschen in der Welt, in Verbindung zu bringen mit Begriffen wie Gerechtigkeit, Entwicklung und Chancengleichheit, faszinierte die Leser sogleich. Hier schien etwas gelungen zu sein, was schlechterdings als unmöglich angesehen wurde, nämlich die Konsequenzen alltäglichen Handelns aufzuzeigen und vermeintlich selbstverständliche Verhältnisse in Frage zu stellen. Zu der Parabel gelangte Donella Meadows nicht von ungefähr. Sie war es, die die 1970 vom Club of Rome an eine Gruppe von sieben jungen Wissenschaftlern des Massachusetts Institute of Technology (MIT) in Auftrag gegebene Studie „Dynamics of growth in a finite world“, 1972 erstmals veröffentlicht und mittlerweile in der 16. Auflage erschienen, in eine klare, einfache Sprache brachte und damit dem Werk zu einer einzigartigen Popularität verhalf: Dennis L. Meadows, u.a... Die Grenzen des Wachstums. Diese Arbeit und Donella Meadows Buch „Die neuen Grenzen des Wachstums“, auf Deutsch 1992 erschienen, beeinflussten in entscheidendem Maße die globale Diskussion um die Überlebenschancen der Menschheit, wie sie von der sogenannten Brundtland-Kommission 1987 und der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro mit dem Begriff „Sustainability“ – nachhaltige Entwicklung punktiert wurden. Im Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“ (1995) findet sich die entscheidende Aufforderung für die Menschen hier und heute: „Die Menschheit steht vor der Herausforderung umzudenken, sich umzuorientieren und gesellschaftlich umzuorganisieren, kurz: neue Lebensformen zu finden“.

Dieser Appell könnte auch über dem, vom Bombus-Verlag in ansprechender Weise herausgegebenen und zu einem fairen Preis angebotenen Büchlein stehen. Wenn die Welt ein Dorf mit 1001 Einwohnern wäre, dann ... lebten in diesem „globalen Dorf“ 584 Asiaten, 124 Afrikaner, 95 Europäer, 84 Lateinamerikaner, 55 aus der früheren Sowjetunion, 52 Nordamerikaner und 6 Australier und Neuseeländer. Wie diese Menschen sich verständigen könnten, bei ihren verschiedenen Sprachen, Religionen, wie viele Kinder es in dem Dorf gäbe, was die Menschen zu essen, welche Bildungs- und Berufschancen sie hätten, all diese unglaublichen, gleichzeitig einfachen Zuordnungen sind auch eine faszinierende Didaktisierung des Udenkbaren. Didaktik heißt ja nichts anderes, als schwierige Begriffe und Wirklichkeiten

anschaulich zu machen. Donella Meadows ist das gelungen. Und dem Bombus-Verlag in München das Verdienst, diese kleine Schrift vorzulegen.

Wenn der Rezensent mit der Besprechung des Büchleins weit ausgeholt hat, dann auch deshalb, um deutlich zu machen, dass die wenigen Seiten inhalts- und gehaltvoll sein können für die Unterrichtsarbeit, und zwar mit Schülerinnen und Schülern aller Altersstufen und Schulformen.

Bill BRYSON

Mein Afrika-Tagebuch, Bombus-Verlag, München 2004, 80 S., 9,90 EUR; ISBN 3-936261-19-9, mit Fotos, gebunden

Der von London Sunday Times weltweit als „witzigster und beliebtester Schreiber über Menschen“ charakterisierte amerikanische Schriftsteller Bill Bryson hat sich darauf eingelassen, der Einladung von CARE International zu folgen und in Kenia mehrere Projekte der Hilfsorganisation zu besuchen. Daraus ist kein „Experten“-Bericht, auch kein Roman im Stil von „Jenseits von Afrika“ entstanden, sondern ein kleines Tagebuch. Der eigenwillige „Plauder“-Stil des Autors passt eigentlich zum Auftrag, wobei keine „Auftragsarbeit“ entstanden ist. Das Afrikabild in unserer Gesellschaft, wie es mittlerweile kritisch reflektiert wird (Susan Arndt, 2001), hat immer noch den kolonialen Touch „Willkommen in Afrika, Bwana!“. Wenn auch manchmal der Autor ein bisschen sehr viel lobhudelt, wenn es um die Arbeit der Care-Mitarbeiter geht, bemüht er sich doch, objektiv die Ziele und damit wohl auch die positiven Wirkungen der Organisation darzustellen: „Wenig muss viel bewirken und Hilfe zur Selbsthilfe führen“. Dagegen ist nichts einzuwenden! An manchen Stellen geht Brysons Begeisterung für die Entwicklungshilfearbeit von Care deutlich durch; etwa, wenn er schildert, wie mit den Mitteln von Care ein junger Farmer im Lambwe-Tal in Kenia ein Eukalyptuswäldchen anpflanzt: „Nach eineinhalb Jahren sind sie schon 4,50 Meter hoch. In weiteren eineinhalb Jahren hat er hervorragendes Nutz- und Bauholz...“. Da hätte man sich etwas mehr Reflexion über das gewünscht, was im Eine-Welt-Diskurs mittlerweile als Sustainability – Nachhaltigkeit bezeichnet wird. Schließlich geht es in vielen Regionen der Erde, in denen dieser „Fortschritt“ zu einem bösen Erwachen geführt hat, darum, die Eukalyptusbäume mühsam zu entfernen, weil sie dem Boden zuviel Wasser entziehen und anderen Pflanzen keine Chance zum Wachsen lassen.

Trotzdem: Das Büchlein vermittelt in einer direkten und auffordernden Sprache ein Stück Empathie und macht deutlich, dass es neben der Katastrophen- und Negativ-Berichterstattung von Afrika auch anderes zu berichten gilt; vor allem: „Sie sind Menschen“, die sich redlich bemühen zu existieren, meist mit viel größerem Aufwand als wir in unseren wohlhabenden Gesellschaften. Der Autor und alle, die an dem Buch gearbeitet haben, auch der Bombus-Verlag in Deutschland, stellen den Erlös beim Verkauf des Tagebuchs Care zur

Verfügung. Und das zählt - hoffentlich auch in klingender Münze!

Bill Brysons „Afrika-Tagebuch“ ist ein gutes Beispiel für das, was wir als „globale Solidarität“ bezeichnen. In der Agenda 21 wird aufgerufen zur „globalen Partnerschaft“; voila!

F. MÜLLER-SPAHN / J. MARGRAF

Wenn Spielen pathologisch wird, VIII + 120 S., 16 Abb., 16 Tab., broschiert, Verlag S. Karcher, Basel 2003; 28,50 Euro; 40 SHF; 35.00 USD, ISBN 3-8055-7517-3

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“, so Friedrich Schiller in seinem 15. Brief „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1793/94). Pädagogen, Philosophen, Soziologen und Schriftsteller haben im Laufe der Menschheitsgeschichte immer wieder die Bedeutung und Möglichkeiten menschlichen Spielens hervor gehoben; etwa, wenn Herakleitos um 500 v. Chr. darauf hinweist, dass das Schicksal der Menschheit in den Händen eines spielenden Kindes liege; oder wenn Martin Heidegger 1957 auf die Frage, warum ein Kind spiele, antwortet: „Es spielt, weil es spielt. Das Warum verschwindet im Spiel. Das Spiel kennt kein Warum. Spielend spielt es“.

Doch es gibt im Spiel und beim Spielen etwas, was nicht die Kreativität, Neugier und Phantasie der Menschen hervorruft und fördert, sondern, wenn die Formel „Glück“ und „Spiel“ aus dem Ruder eines kontrollierbaren menschlichen Verhaltens gerät und zum „Glücksspiel“ wird. „Glück im Spiel“? Diese Hoffnung treibt schließlich Millionen von Menschen an die Spieltische von „Spiel“-Casinos, in die Wettbüros der Buchmacher, die Lotto- und Toto-Annahmestellen, in die Hinterzimmer von dubiosen Lokalen und in die blinkenden und gleißenden Spielparadiese in den Städten. Spielen in den verschiedenen Formen wird zu einer nur schwer therapierbaren Abhängigkeit, zur Spielsucht.

Der an der Psychotherapeutischen Abteilung der Psychiatrischen Universitätsklinik Basel tätige Wissenschaftler F. Müller-Spahn und der ebendort lehrende Psychologe J. Margraf beantworten in ihrem Buch die Frage danach, welche Ursachen krankhaftes Spielen habe und wie pathologischem Spielen begegnet werden könne. Der Anlass für die Herausgabe der Untersuchung ist für die Autoren nicht nur das Problem, dass immerhin statistisch betrachtet ein bis zwei von erwachsenen einhundert Menschen an Spielsucht in den verschiedenen Formen leiden, dass dabei die Abhängigkeitsgefährdung von Kindern und Jugendlichen erheblich höher – „rund jeder siebte Jugendliche muss als spielsuchtgefährdet angesehen werden“ – dass Spielsucht meist zusammen mit anderen psychische Problemen auftritt, wie etwa Alkohol-, Nikotin- und Opiatabhängigkeit, Depressionen, dass der Zusammenhang von Spielsucht mit kriminellen Verhaltensweisen fließend ist, und nicht zuletzt, dass das Problem in der Gesellschaft verniedlicht und nicht erkannt wird. Nach der Schweizerischen Gesetzgebung ist für die Genehmigung zur Zulassung von Spiel-Casinos die Vorlage eines Sozialkonzepts erforderlich. Die Airport Casino Basel AG hat eine solche Untersuchung in Auftrag gegeben. Das Buch basiert auf dieser Grundlage. Es weist aber auch über diesen Zweck hinaus, indem die Autoren den bisherigen Forschungs- und Erkenntnisstand dieser persönlichkeitsverändernden SUCHT darstellen, Definitionen und diagnos-

tische Merkmale, Methoden und Instrumente aufzeigen und die Entstehungsbedingungen in der Ursachenspirale von Persönlichkeit – soziales Umfeld – Suchtmittel diskutieren. Mit der Frage „Was kann man tun?“ weisen sie auf verschiedene Therapiestrategien hin und legen ein Schema „Entwicklungsstadien des pathologischen Spielens“ vor.

Das erst einmal als positiv einzuschätzende und für die Kreativitäts- und Identitätsentwicklung des Menschen notwendige und wichtige Spielverhalten „kann im Bereich des Glücksspiels auch eskalieren, entgleisen, sich verselbständig und zu einer schweren Störung von Krankheitswert werden“. Deshalb ist es dringend geboten, über Prävention, Früherkennung und wirkungsvoller Behandlung von Spielsucht Bescheid zu wissen. Diese Anforderung richtet sich natürlich zum einen an diejenigen, die in Einrichtungen zur Suchtbehandlung tätig sind; aber auch an SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, Lehrerinnen und Lehrer, ÄrztInnen und alle in sozialen Bereich arbeitenden Experten. Das Buch sollte in den Schul- und Hochschulbibliotheken und in den öffentlichen Büchereien zur Verfügung stehen, damit auch Eltern, Betreiber von Spieleinrichtungen und in den Medien Tätigen einen Zugriff zu den Informationen haben. John Huizinga (1872 – 1945) hat den Menschen als „Homo ludens“ bezeichnet, indem er deutlich macht: „Zuerst und vor allem ist das Spielen eine freie, zwanglose Tätigkeit“. Spielsucht ist das nicht!

Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit, hrsg. vom Evangelischen Entwicklungsdienst e.V. (EED), Bonn und der Hauptgeschäftsstelle des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) für die Aktion „Brot für die Welt“, Stuttgart, 2003, 100 S., Art. – Nr. 430556 2003/.2 Dei, 5 Euro.

„Mit einer Evaluation werden spontan vorgenommene Bewertungen sichtbar gemacht und verobjektiviert“; diese Definition einer neuen (alten) Maßnahme darüber, sich als Individuum wie in einer Gruppe, eines Vereins, einer Organisation und einer NGO darüber Gedanken zu machen, was in der konkreten Arbeit geschieht, welche Ziele aufgestellt und verfolgt werden, und nicht zuletzt, welche Ergebnisse und Erfahrungen sich aus dem überwiegend ehrenamtlich vollziehenden Engagement ergeben, findet sich in der o.a. bemerkenswerten Handreichung von Annette Scheunpflug, Erziehungswissenschaftlerin an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

„Bewertungen und Beurteilungen sind ganz alltägliche Phänomene; wir beurteilen und bewerten ständig“, in der Schule, in privaten und beruflichen Bereichen, in unserer entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Deshalb ist schon erst einmal die Frage wichtig, ob es spezielle Formen der Evaluation gibt, die für das spezielle Engagement zu Projekten und Initiativen der Entwicklungs- und internationalen Zusammenarbeit geeignet sind und angewandt werden können; oder ob dafür nicht einfach die Konzepte, Ziele und Methoden übernommen werden können, die etwa für die schulische Arbeit zur Lerndiagnostik und zur Leistungsbeurteilung selbstverständlich sind. Annette Scheunpflug sagt: Ja! Denn: „Fachlich unterscheidet sich die Evaluation von Maßnahmen der entwicklungsbezogenen Bildung in keiner Weise von anderen Evaluationen“. Allerdings, so schränkt sie ein, fände entwicklungsbezogene Bildung häufig in sehr

spezifischen Arbeitssituationen statt, die es bei der Frage: „Was tue ich wie, warum; und welche Ergebnisse werden dabei erzielt?“, zu berücksichtigen gälte; wie z. B.:

In NGO und Aktionsgruppen kooperieren Haupt- und Ehrenamtliche in vielfältigen pädagogischen, schulischen und außerschulischen Zusammenhängen. Sie verknüpfen dabei Ziele des Globalen Lernens mit mittelbarer und unmittelbarer politischer Lobby-, Aufklärungs- und Bildungsarbeit; und das sowohl in konkreten Projekten als auch in der Vernetzung mit anderen Initiativen.

Weil dieses Engagement immer idealistische Zielsetzungen und Motivationen beinhaltet, sei eine sorgfältige Evaluation der eigenen Arbeit notwendig; sie erschweren aber auch die Überprüfung dieses Engagements.

Das Heft bietet vielfältige theoretische und praktische Anregungen, stellt methodische Elemente vor und stellt Fallbeispiele zur Wirkungsevaluation vor. Eines aber macht das Material auch deutlich: Evaluation in den Arbeitsfeldern der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit kann nicht bedeuten, nach „Rezepten“ oder Testverfahren zur Reflexion der Partnerschaftsarbeit Ausschau zu halten, sondern eine kriteriengeleitete Bewertung vorzunehmen. Dabei gehe es nicht darum, die Arbeit und das Engagement zu legitimieren, sondern zu verbessern. Sympathisch stellt sich auch der Scheunpflugsche Ansatz dadurch dar, bei der Evaluation nicht (nur und vor allem) nach den Fehlern, Schwächen und Mängeln in der Arbeit zu suchen, sondern in erster Linie die Stärken der Aktivitäten hervorzuheben: „Die Reflexion über die eigene Arbeit, entsprechende Zielentscheidungen und Bilanzierungen eröffnen, wenn sie im Rahmen einer Evaluation als einem gemeinsamen Verständigungsprozess stattfinden, allen Beteiligten oder Verantwortlichen die Möglichkeit, ihre Sichtweise einzubringen und an einer qualitativen Weiterentwicklung der eigenen Arbeit mitzuwirken. Damit kann Evaluation einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsstiftung und Teambildung... leisten“.

Mit Hilfe des „Evaluationszirkels“, den Annette Scheunpflug eher als einen (wiederkehrenden) Kreislauf verstanden wissen möchte, werden die Aufgaben und Möglichkeiten einer (Selbst- und Fremd-)Reflexion deutlich:

< > Ziel der Evaluation. Definition des Gegenstandes >
Definition von Kriterien und Indikatoren > Methodenauswahl und Datenerhebung > Auswertung der Daten > Kommunikation der Ergebnisse > Formulierung von Konsequenzen > <

Annette Scheunpflug äußert sich in einem Interview im Südwind-Magazin 4 / April 2004, S. 25, zu der Frage, welchen Stellenwert Globales Lernen in der schulischen curricularen und Alltagsarbeit haben solle, u.a. wie folgt: „Es geht beim Globalen Lernen darum, Aufklärung zu leisten und Menschen zu befähigen, in der Weltgesellschaft verantwortlich – aber nach ihren Maßstäben – zu leben“. Dabei wendet sie sich gegen das „Gutmenschsein“ und plädiert dafür, das entwicklungspolitische Engagement stärker auf die Sachebene zu bringen: „Es ist häufig zu beobachten, dass sich Akteure, die sich mit Globalem Lernen beschäftigen, der Qualitäts- und Konzeptdebatte deshalb entziehen, weil sie gute Absichten haben, und damit automatisch auf der ‚guten Seite‘ stehen... Eine stärkere Konzentration auf die wahrnehmbaren Effekte der eigenen Arbeit und eine stärkere Distanz zu den eigenen guten Absichten könnte ein klareres und strategischeres Vorgehen ... ermöglichen“.

Jos Schnurer

inhalt 'bb' 107-1/2004

	liebe leser hans-georg babke	1
u-einheit:	die biblische schöpfungstexte thomas gunkel	2
	„propheten“ im unterricht hans-georg babke / sabine rogge	9
u-einheit:	schöpfung – „und gott schuf den menschen...“ julia jans	25
	von träumen und träumern methodisch handeln – kartei zur katechetik dietmar gerts	34
	der teamarbeit struktur geben axel klein	48
fachbeitrag:	fremde kulturen im unterricht <i>kann man andere religionen überhaupt verstehen?</i> bernd michael linke	50
fachbeitrag:	heilige stätten – sensible orte – kulturelle räume <i>eine interkulturelle auseinandersetzung</i> jos schnurer	57
	buchtipps	62