

3/13

www.reli.ch  
Zeitschrift für Religionsunterricht  
TVZ Theologischer Verlag Zürich

# reli.

## Gott oder nicht?



## GOTT ODER NICHT?

### »» GRUNDSÄTZLICH

- Monika Jakobs  
**Der Gottesglaube  
bei Kindern und Jugendlichen** 3
- Andreas Kyriacou  
**Abschied vom Gretchen** 6
- Petra Bleisch  
**«Der Glaube an ...»  
als Thema im schulischen Unterricht** 8
- Petra Bleisch, Matthias Kuhl  
**Über Religionsunterricht und Religionsfreiheit** 10

### »»» PRAKTISCH

- US  
Eva Zoller Morf  
**Wer ist wirklich blind?** 12
- US/MS  
Dorothea Marti, Matthias Kuhl  
**Gretchens fragende Enkelin** 15
- MS/OS  
Oliver Steffen  
**Spielen mit Gott** 19
- MS/OS  
Sabine Boser  
**«Hallöchen, wir sind Gott»** 22
- OS  
Andreas Hohn  
**Ein Hallelujah jenseits von Eden** 24
- OS  
Patrik Böhler  
**«La Ga La Si»** 27
- OS  
Andreas Köhler-Andereggen  
**Den «Bildersturm» begleiten** 30

### »»» SERVICE

- Rezension** 33
- Aus der KAKOKI** 34
- Vorschau** 35



#### Liebe Leserinnen und Leser

Die Frage nach Gott scheint – zumindest für Gläubige der monotheistischen Religionen – die zentrale religiöse Frage überhaupt zu sein: Mit der Frage nach Gott steht und fällt die ganze Religion.

Doch Gott ist weder leicht zu haben noch überhaupt zu fassen. Denn er, nein: sie, nein: es, nein: Gott ist zwangsläufig niemals so, wie z. B. ich ihn mir als alten Mann mit rauschendem Bart (oder wie auch immer sonst) denken könnte. Ach, hätten auch wir doch einen unaussprechlichen Gottesnamen wie Jüdinnen und Juden!

Haben wir aber nicht, und das ist tatsächlich bedauerlich. Stattdessen haben wir eine lange Kirchengeschichte voller Bilder. Viele verschiedene und entsetzliche Bilder von Gott, der alles macht und alles kann, der immer alle überwacht, streng richtet und hart bestraft, der für Anstand und Ordnung sorgt, der Herrschaft und Unterdrückung garantiert, der Kindesmisshandlung und Ausbeutung deckt, der Völker segnet und Kriege gutheisst und bei alledem angeblich immer ein ganz lieber bleibt. Und selbst, wenn wir heute für andere versöhnliche und gnädige Gottesbilder eintreten, sind die alten Bilder nicht vergangen. Auch unsere Kinder und Kindeskinde werden sich noch damit herumschlagen müssen. Ach, könnten wir uns doch heute noch einmal ganz neu erfinden!

Können wir aber nicht, und das mag ein grosses Glück sein. Wir würden doch alle Fehler noch einmal machen, wenn wir die alten nicht erkennen könnten. Und darum müssen wir uns irgendwie dazu stellen. Manche tun das mit einem Abschied von Gott, Glauben und Religion, andere befreien sich von ihrer «Gottesvergiftung» und treiben die alten Gottesbilder mit neuen aus – oder noch besser: ohne neue, um die alten sich selbst ad absurdum führen zu lassen.

Die Erkenntnis der prinzipiellen Unerkennbarkeit Gottes aber kann (mit Sölle) auch zum Abschied vom werkhafte Glauben als Fürwahrhalten der Existenz von ... und zum Glauben als Lebenshaltung mit Gott «als eine Sonne im Rücken» (Luther) geleiten. Die Frage nach Gott führt mit der Unerkennbarkeit Gottes trotzdem nicht ins Leere, sondern zu einer bewussten Leerstelle [ ] als Ausdruck des Unabbildbaren, zu einer offen gehaltenen und niemals verbindlich und lehrhaft zu beantwortenden Frage.

Individuelle Versuche, die Frage nach Gott persönlich zu beantworten, sind gleichwohl nicht verboten, sondern – im Gegenteil – innerhalb eines Religionsunterrichts, in dem Kinder und Jugendliche nicht Objekte der Belehrung, sondern Subjekte des Lernens sind, sehr sinnvoll.

Um Gott «als eine Sonne im Rücken» erfahren zu können, müssen wir uns allerdings dem Leben, der Welt und den Menschen zuwenden.

Ich wünsche Ihnen viel Freude am Unterricht!

Matthias Kuhl  
matthias.kuhl@reli.ch

# Der Gottesglaube bei Kindern und Jugendlichen

Wie menschliche Beziehungswelten das Gottesbild prägen

**Will man Kinder und Jugendliche mit Religion vertraut machen, muss die Frage nach Gott als Zentrum des Glaubens in verschiedenen Kontexten – Familie, Glaubensgemeinschaft und Gesellschaft – bedacht werden. Zur religiösen Begleitung gehört es, die intellektuelle und die emotionale Dimension des Glaubens zu berücksichtigen, aber auch Erziehungs- und Bildungsziele der Eltern sowie der staatlichen Schule zu beachten.**

**Monika Jakobs, Luzern**

## Schädlicher und heilsamer Glaube

Ist Glaube an Gott hilfreich oder krankmachend? Das ist eine viel diskutierte Frage in der Religionspsychologie. Autobiografische Zeugnisse von negativer oder gar traumatischer religiöser Erziehung (z. B. Tilmann Moser mit seiner «Gottesvergiftung» von 1978) weisen darauf hin, dass nicht ein bestimmtes Gottesbild allein für schädliche Wirkungen verantwortlich gemacht werden kann. Entscheidend ist vielmehr das Zusammenwirken von autoritärer Erziehung und einem defizitbestimmten Menschenbild einerseits und dem entsprechenden Gottesbild bzw. der religiösen Praxis andererseits. Der Gott, der alles sieht und bestraft, kann sich nur dann negativ auswirken, wenn er zur Ideologie eines von Überwachung und Sanktion geprägten Erziehungsstils wird. Im umgekehrten Falle gilt dies genauso. Sicher kann ein positives Gottesbild in einer unerträglich bedrückenden Situation von einem Kind als Trost erlebt werden, z. B. als Vaterersatz bei einem fehlenden oder fehlbaren Vater; allerdings können Weltflucht und Realitätsverlust die Folgen sein und die Entwicklung eines lebens- und weltbejahenden Glaubens verhindern.

Anders ausgedrückt: Gottesvorstellungen und religiöse Praxis entfalten ihre Wirksamkeit im Zusammenspiel mit realen Beziehungen. Ein Abendgebet z. B. gibt dann Sicherheit und Vertrauen, wenn die Eltern oder eine andere Bezugsperson die-

ses Gefühl auch glaubhaft vermitteln können. Nicht eine bestimmte Form der Religion allein ist heilsam oder schädlich, sondern die Beziehung, in die die religiöse Vermittlung und Praxis eingebettet ist.

In den letzten Jahrzehnten hat sich der Erziehungsstil in den meisten Familien verändert: Er ist liebevoller und partnerschaftlicher geworden; es gibt mehr Nähe zwischen Eltern und Kindern und die Förderung der Kinder ist ein zentrales Anliegen. Zu einem solchen Erziehungsverständnis passt ein autoritärer Glaube ebenso wenig wie eine religiöse Praxis, die auf der Befolgung von Regeln und Verboten beruht. Es scheint, dass die Transformation des Erziehungsstils innerhalb der letzten zwei bis drei Generationen gelungen ist, während das Glaubensverständnis quasi unverändert blieb. Sie passen nun nicht mehr zusammen.

Deshalb darf es nicht verwundern, dass es den meisten Eltern vor allem wichtig ist, ihren Kindern in religiöser Hinsicht nichts aufzuzwingen, nicht selten mit dem Ziel, dass sich diese «später selbst entscheiden können». Kindern religiöse sinnstiftende Orientierung anzubieten, die Entwicklung und persönliche Entscheidung ermöglicht, scheint schwierig zu sein, denn viele haben dies selbst nicht erlebt.

## Gottesbilder bei Kindern

Gottesvorstellungen bei Kindern stehen in untrennbarem Zusammenhang mit ihrer emotionalen Befindlichkeit einerseits und ihrer intellektuellen Entwicklung anderer-

seits. Die in der psychoanalytischen Tradition stehende Ana-Maria Rizzuto hat 1981 auf den Zusammenhang zwischen menschlichen Beziehungen und Gottesbildern bei ganz kleinen Kindern hingewiesen. Diese noch nicht geformten oder mitgeteilten Gottesvorstellungen werden dabei nicht nach dem Vorbild einer Bezugsperson gebildet, sondern im Sinne eines Übergangsobjektes: Sie repräsentieren also etwas, das für das Kind zentral, aber nicht immer real anwesend ist (z. B. Schutz und Geborgenheit).

Nach Piaget ist das Denken des Kindes im Vorschulalter präoperational. Kennzeichen sind: Finalismus (alles, was existiert, hat einen Zweck: Der Baum ist da, um Schatten zu spenden), Artifizialismus (alles, was existiert, ist von jemandem gemacht: Ein starker Mann hat die Berge gemacht) und Animismus (Dinge und Phänomene sind belebt: Der Blitz ist böse). Im kindlichen Reden von Gott werden diese Merkmale unmittelbar anschaulich: Gott ist da, um uns zu beschützen; er hat den Berg etc. gemacht; er setzt sich mit den belebten Dingen auseinander.

Im Primarschulalter entwickelt sich das Denken weiter hin zum konkret-operationalen. Das Kind kann jetzt Begriffe bilden und lernt, etwas von einem anderen Standpunkt als seinem eigenen aus zu betrachten. Abstrakt denken kann es noch nicht. Dementsprechend entwickeln sich die Gottesvorstellungen. Wenn ein Vorschulkind etwa hört, dass Gott überall sei, nimmt es dies wörtlich und sagt: Er ist auf dem Bett,



© Marianne Peter

unter dem Bett, an der Decke etc. Uneigentliches, bildliches Sprechen – etwa mittels Symbolen und Legenden – wird noch wörtlich verstanden. Ein älteres Kind kann in einem nächsten Schritt schon sagen: «Gott wohnt in unserem Herzen» (vgl. Hull 1997). Das Wichtigste aber ist: Alle Kinder reden – sofern sie es überhaupt tun – auf altersentsprechendem Niveau sinnvoll von Gott und integrieren das, was sie hören, in ihr Weltverständnis. Sie nehmen das, was sie hören, auf und machen sich ihren Reim darauf.

Nach Fritz Oser und Paul Gmünder ist das kindliche Gottesbild von der Vorstellung einer Macht geprägt, die alles kann und in die Welt eingreift (Stufe 1). Auf der zweiten Stufe kann das Kind bereits in eine Kommunikation mit Gott eintreten; es versucht ihn zu beeinflussen, beispielsweise durch Gebete und Versprechungen. Das Modell der religiösen Entwicklung von Oser/Gmünder betont vor allem die Bedeutung der kognitiven Entwicklung, berücksichtigt aber nicht die emotionale Dimension. In einem Nachtrag hat Oser auf die Bedeutung von Erfahrungen hingewiesen: Die Vorstellung etwa, man könnte Gott be-

einflussen, kann sich beim Kind nur dann entwickeln, wenn es die Erfahrung macht, auch real Menschen beeinflussen zu können, wenn es also schon einen entscheidenden Schritt in Richtung der eigenen Wirkmächtigkeit getan hat.

Anna-Katharina Szagun gelingt es, die emotionale Dimension von Gottesvorstellungen einzufangen, indem sie Kinder dazu anleitet, ihre Vorstellungen dreidimensional mit verschiedensten Materialien frei auszudrücken. Die Verbindung zwischen Erfahrung und Glaube, etwa im Umgang mit Krisen, wird hier handgreiflich durch Symbole wie Mauern oder Draht, Materialien, die als angenehm oder unangenehm empfunden werden. Sie können die Verbindung zwischen Lebensgefühl und Gottesbild besonders gut ausdrücken, wenn dies sprachlogisch nicht möglich ist. Dabei zeigt sich auch, wie sehr diese Vorstellungen auf dem Hintergrund einer «kulturellen Tapete» zu verstehen sind (Szagun 2010). Sie sind geprägt durch verschiedenste kulturelle und religiöse Bild- und Deuteangebote.

Zentral ist, dass Kinder intellektuell und emotional verschiedene Stufen des Gottes-

verständnisses durchlaufen, die nicht abgekürzt werden können. Nur ihr Durchleben ermöglicht eine längerfristige Entwicklung. Deshalb kann es in diesem Alter nicht darum gehen, Vorstellungen als richtig oder falsch einzuordnen, sondern darüber frei ins Gespräch zu kommen.

#### Gottesglaube bei Jugendlichen

Die neueste schweizerische Statistik besagt, dass 4 von 5 Jugendlichen an etwas Göttliches glauben. In diesem Bereich bewegen sich die meisten Daten, wenn sehr allgemein gefragt wird. Der Gottesglaube der Jugendlichen hat aber meist wenig Kontur. In einem Interview (Palumbo 2009) führt Dominik Schenker aus, es handle sich dabei um eine undefinierbare höhere Macht ohne Dogmen und Bekenntnisse, die keinesfalls «zu extrem» sein dürfe. Schenker spricht von einer «sozial tolerierten Minimum-Religion». Hier spielen gesellschaftliche Entwicklungen wie die Pluralisierung und Individualisierung von Religion eine entscheidende Rolle.

Zum anderen beeinflussen auch in der Jugendzeit entwicklungspsychologische Prozesse religiöse Vorstellungen. Nach Fritz

Oser und Paul Gmünder ist die «deistische» Stufe 3 typisch für das Jugendalter (wobei manche Menschen auch noch im Erwachsenenalter auf den Stufen 1, 2 oder 3 verharren). Stufe 3 ist geprägt durch eine zunehmende Autonomie des Individuums; entsprechend kommt es zu einer «Abtrennung des Ultimatens». Petra Freudenberger-Lötz (2010) nennt drei Bruchstellen, die im Jugendalter zu einer Distanzierung vom Glauben führen: 1. Die Theodizeefrage, die die kindliche Vorstellung des «lieben» und die des Macher-Gotts in Frage stellt; 2. die neu gewonnene kognitive Möglichkeit eines naturwissenschaftlichen Verständnisses mit seiner Infragestellung religiöser Vorstellungen; 3. der Verdacht, dass Gott und der Glaube daran vielleicht nichts anderes als eine Illusion sind.

Die Ablösung von elterlichen und anderen Autoritäten ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. Sie muss durchlebt und durchlitten werden, damit Individuation möglich ist. Die gleichaltrige Peergroup wird zur entscheidenden Instanz. Die oben geschilderte religiöse Entwicklung geht damit einher. Ablösung von den Eltern kann auch Ablösung von deren religiösen Vorstellungen bedeuten; aber auch ein verstärktes Interesse an Religion, wenn dies von der Peergroup mitgetragen wird und/oder dabei hilft, eine Entwicklungsaufgabe zu bewältigen. Ein Beispiel: Die Bewegung «Wahre Liebe wartet», eine Gruppe von jungen Menschen, die sich verpflichten, Sexualität nicht vor der Ehe zu praktizieren, eröffnet eine spezifische, von einer Peergroup mitgetragene Lösung für die Entwicklungsaufgabe, zu einer eigenständigen sexuellen Identität zu finden. Umgekehrt kann eine besonders liberale sexuelle Praxis die gleiche Aufgabe erfüllen.

In einer Phase, in der bei den meisten Jugendlichen das Gefühlsleben extreme Ausschläge zeigt, ist die Auseinandersetzung mit dem Glauben ebenfalls diesen Schwankungen unterworfen. Alles, was in irgendeiner Weise aufgezwungen erscheint, hat keine Chance.

### Religiöse Erziehung in der Familie

Soll man also Kinder zum Glauben an Gott heranzuführen oder nicht? Zunächst müssen sich Eltern der Frage stellen, was sie selbst glauben und was sie davon weitergeben möchten. Dabei sind Zweifel und Unsicherheiten nicht verboten. Allerdings

sollten die eigenen religiösen Probleme (z. B. mit religiösen Autoritäten) nicht auf die Kinder projiziert werden, will man ihnen einen selbstverantworteten Glauben ermöglichen. Vielleicht ist es so, dass die vielbeschworene Angst vor Indoktrination eine Folge des selbst erlebten Zwangs ist. Wichtig ist die Grundentscheidung, ob man religiöse «Signale» oder Fragen von Kindern aufnehmen will oder nicht. Grundlegend ist die Bereitschaft, mit den Kindern zu kommunizieren. Manchmal wird das religiöse Interesse schnell gelöscht, manchmal wiederkommen. Kinderbibeln und andere Medien können zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit religiösen Fragen anregen und den Austausch initiieren. Dabei spielen das Beziehungs-geschehen, die Emotionalität und Gesprächskultur in dieser Begegnung eine zentrale Rolle und färben den Glauben mindestens genauso wie die religiösen Bilder und Inhalte.

Eltern müssen nicht beurteilen, ob die kindlichen Gedanken und Äusserungen richtig oder falsch sind. Durch das gemeinsame Sprechen können sie aber dazu beitragen, dass Kinder religiös sprachfähiger werden. Nicht zuletzt kann es Spass machen, sich auf die Vorstellungswelt der Kinder einzulassen, von der Erwachsene selbst lernen können.

### Religiöse Bildung in der Schule

Im schulischen Kontext wird die intellektuelle Auseinandersetzung mit verschiedenen Gottesvorstellungen im Vordergrund stehen. Das Kennenlernen einer bestimmten traditionellen Sprache und Vorstellungswelt trägt zur religiösen Sprachfähigkeit bei. Im schulischen Kontext – sei er bekenntnisunabhängig oder konfessionell – kann es nicht darum gehen, bestimmte Gottesbilder zu propagieren. Je nach Kontext wird sich aber die Frage nach der existenziellen Bedeutung des Glaubens an Gott stellen. Warum glauben Menschen an Gott? Was verändert sich in ihrem Leben durch den Glauben? Freudenberger-Lötz verwendet den Ausdruck der kognitiven Klarheit: «Kognitive Klarheit bedeutet, dass Kinder und Jugendliche vernetztes Wissen erwerben und eine Ordnung in ihrer religiösen Vorstellungswelt erzielen» (Freudenberger-Lötz 2010, S. 13). Sie kann auch dazu beitragen, emotionale Sicherheit zu erlangen.

### Anfällig für den Glauben

Ob Menschen «unrettbar religiös» sind, kann man weder beweisen noch widerlegen. Heute gilt zu akzeptieren, dass es nicht nur Menschen gibt, die einen anderen Glauben haben als ich oder «wir», sondern auch solche, die nicht glauben. Menschen sind in unterschiedlicher Weise «anfällig» für den Glauben. Dieser Glaube aber kann positiv und sinnstiftend sein, zuweilen aber auch schädlich. Ziel religiöser Bildung ist es, Kinder und Jugendliche einerseits für die religiöse Dimension zu öffnen, sie andererseits dazu zu befähigen, ausbeuterische, in Abhängigkeit führende, verdummende religiöse Angebote zu identifizieren und abzulehnen. Insofern ist religiöse Bildung untrennbar Teil der allgemeinen Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung: Ein Mensch, der ein gutes Gefühl für sich selbst hat, der sich selbst gut kennt, der stabil, vertrauend und selbstbewusst ist, wird religiösem Unsinn nicht aufsitzen und sich dennoch auf die spirituelle Dimension des Lebens einlassen können.

### Literatur

- Petra Freudenberger-Lötz: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen, in: Jahrbuch für Kindertheologie (Sonderband), Stuttgart 2010, S. 11–20.
- John M. Hull: Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997.
- Daniela Palumbo: Wie hast Du es mit Gott? in: Der Schweizerische Beobachter 7/09, Zürich 2009.
- Anna-Katharina Szagun: Das vielfältige Ackerfeld – auch heute noch aktuell, in: Jahrbuch für Kindertheologie (Sonderband), Stuttgart 2010, S. 157–175.

*Prof. Dr. Monika Jakobs ist Professorin für Religionspädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät der Universität Luzern und Leiterin des Religionspädagogischen Instituts (RPI).*

# Abschied vom Gretchen

## Über eine für die Volksschule nebensächliche Frage

**Eine deutliche Mehrheit der Schweizer Bevölkerung hat ein distanziertes Verhältnis zu Religion, die Gretchenfrage beschäftigt sie im Alltag also kaum. Lebenskundlicher Unterricht an der Volksschule muss dieser Ausgangslage gerecht werden und Fragen zu gesellschaftlichen Werten, nicht die Frage nach «Gott oder nicht?» ins Zentrum stellen.**

### Andreas Kyriacou, Zürich

Für knapp zwei Drittel der Bevölkerung in der Schweiz spielt Religion im Alltag kaum eine Rolle, auch wenn noch immer viele Menschen eingeschriebene Mitglieder einer Religionsgemeinschaft, zumeist einer Landeskirche sind. In Gotteshäuser zieht es sie allenfalls an grossen Festen, und auch, wenn sie ihre Kinder taufen oder konfirmieren lassen, sind sie nicht der Ansicht, dass diese Rituale im Vergleich zu anderen Elementen der Erziehung besonders wichtig seien. Diese «Distanzierten», wie sie der Lausanner Soziologe Jörg Stolz (2011) in seinen Untersuchungen zur Religiosität in der Schweiz nennt, haben durchaus spirituelle Vorstellungen, die aber ihr Leben kaum prägen. Die Gretchenfrage ist für sie von geringer Bedeutung.

Alltagsrelevant ist Religion im traditionellen Sinn nur noch für 17 Prozent der Bevölkerung. Weitere 9 Prozent orientieren sich an alternativen Heilslehren. Rund 10 Prozent der Bevölkerung organisieren sich ihr Leben gänzlich ohne religiöse Praxis und ohne religiöse Glaubensüberzeugungen.

Religionskundlicher Unterricht an der Volksschule muss dieser Ausgangslage Rechnung tragen. Wenn nun im Hinblick auf diesen Unterricht die Frage «Gott oder nicht?» gestellt wird, muss die Antwort unter Verweis auf die Religionslandschaft der Schweiz redlich sein: Religion spielt im Alltag der Bevölkerungsmehrheit eine untergeordnete Rolle und die Frage «Gott oder

nicht?» ist daher für den religionskundlichen Unterricht nebensächlich.

### Die Gretchenfrage ist eine höchst private

Die Frage «Gott oder nicht?» ist meist sehr persönlich gemeint. Gretchens Erkundigung bei Faust «Nun sag, wie hast du's mit der Religion?» ist längst zur Metapher für Fragetypen geworden, die dem oder der Befragten ein Bekenntnis abverlangen und deshalb oft beklemmend wirken.

Lehrpersonen haben hier Zurückhaltung zu üben: Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit haben, ihre religiösen Ansichten für sich zu behalten. Das Schweizerische Datenschutzgesetz zählt «die religiösen, weltanschaulichen, politischen oder gewerkschaftlichen Ansichten oder Tätigkeiten» mit gutem Grund zu den besonders schützenswerten Personendaten.

Es irritiert deshalb, dass die Sekundarlehrerin und Präsidentin des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbands, Lilo Lätzsch, in einem Radiointerview (Ueltschi 2012) berichtet, sie thematisiere im Fach «Religion und Kultur» Atheismus nur dann, wenn es Atheisten in der Klasse gebe. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass dreizehn- oder vierzehnjährige Schülerinnen und Schüler eine gefestigte Antwort auf die Gretchenfrage haben und dazu gewillt sind, sich nach ihrem Glauben (oder dessen «Fehlen») kategorisieren zu lassen.

Im Staatskundeunterricht würde es keiner Lehrperson einfallen, eine politische Partei nur dann zu thematisieren, wenn es entsprechende Parteianhänger in der Klasse

gibt. Und im Geschichtsunterricht werden vor der Thematisierung der Arbeiterbewegung nicht zunächst die Schülerinnen und Schüler befragt, ob sie Sozialisten oder Liberale seien.

Selbstredend sind gerade Themen, bei denen unterschiedliche Wertvorstellungen aufeinanderprallen, wertvoll für die Schulung wichtiger Kompetenzen. Die Fähigkeit, fremde Perspektiven einzunehmen und eigene Vorstellungen zu reflektieren kann und soll im schulischen Kontext geübt werden, beispielsweise mit Rollenspielen. Im realen Klassenkontext wird es üblicherweise der Fall sein, dass Kinder und Jugendliche bei solchen Debatten sehr wohl ihre eigenen Wertvorstellungen einbringen. Doch so, wie es ihnen möglich sein muss, ihre politischen Ansichten für sich zu behalten oder schlicht keine zu haben, muss ihnen dieses Recht auch in Bezug auf religiöse Positionen zugestanden werden. Genau wie der Staatskundeunterricht nicht zum Ziel hat, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler eine Affinität zu einer Partei entwickeln, darf religionskundlicher Unterricht nicht von der Prämisse ausgehen, dass alle Schüler glaubensmässig irgendwohin gehören. Die Distanziertheit gegenüber der Gretchenfrage, die in der Bevölkerung zur Normalität geworden ist, darf im schulischen Kontext nicht als unerwünschtes Phänomen dargestellt werden.

Religionskundlicher Unterricht muss deshalb Glaubensformen nicht nur distanziert und ausgewogen präsentieren, son-

dern muss auch zwingend einen Ethikunterricht beinhalten, der Wertefragen auch in einem nicht-religiösen Kontext angeht.

### Der Lackmустest:

#### Neue Fächer zu Religionskunde und Ethik

Im Lehrplan 21 schimmert diese wichtige Einsicht durch, wird doch «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als zusammenhängender Fachbereich positioniert. Alle Kantone, die in den letzten Jahren den vorher konfessionsgebundenen Religionsunterricht durch ein zukunftsfähiges Fach abgelöst haben, verfolgen den Ansatz, Religionskunde und Ethik in einem gemeinsamen Gefäss unterzubringen – mit einer Ausnahme. Die Ausnahme ist Zürich: Hier hat inzwischen eine Einengung der Sichtweise stattgefunden, die dem Wortlaut des ursprünglichen Vorstosses klar widerspricht.

Die damalige Kantonsrätin Andrea Widmer-Graf begründete im Jahr 2005 ihr Postulat folgendermassen: «Im Fach «Religion und Kultur» sollen Fragen nach ethischem Handeln und nach Werthaltungen zur Sprache kommen. Ein obligatorisches Fach hat den grossen Vorteil, dass alle Kinder einbezogen werden. Auf diese Art kann das Fach einen wesentlichen Beitrag zur Integration und zu einem friedlichen Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft leisten. Es trägt zu einem besseren Verständnis von unterschiedlichen Kulturen und Religionen bei und fördert Solidarität, Rücksichtnahme und Toleranz.»

Trotz dieser politischen Vorgabe wurde das Fach «Religion und Kultur» auf religionskundliche Inhalte reduziert. Dies wirkte sich selbstredend auf die Lehrmaterialien aus, die unter der Leitung von zwei Theologen entstanden: Im Fokus stehen fünf Religionen. Den Büchern ist anzusehen, dass es im Vorfeld ein Feilschen um den Grad der Berücksichtigung nicht nur unter den Religionen gab, sondern auch innerhalb der unterschiedlichen Strömungen der einzelnen Religionsgemeinschaften. Der Versuch, diese Heterogenität darzustellen, ist im Grunde begrüssenswert, er führte aber auch zu einer Fülle an Details über Bräuche, Glaubenssätze, Kultobjekte etc., so dass davon wohl ebenso wenig im Gedächtnis der Schülerinnen und Schüler bleiben wird wie Jahreszahlen von Schlachten im Geschichtsunterricht.

Immerhin: Die Präsentation dieser Inhalte erfolgt mehrheitlich mit der nötigen Distanz, die Lehrbücher dürften also einen Beitrag leisten, dass über und nicht *in* Reli-

gion unterrichtet wird. Der Hauptmangel ist aber, dass eben fast ausschliesslich über *Religion* berichtet wird. Im Lehrerkommentar wird einleitend behauptet, die Lehrmittel gingen von der Erfahrungswelt der Schüler aus. Doch das stimmt nur sehr bedingt. Es wird eine Allgegenwart von Religion suggeriert, welche nicht der Realität entspricht. Die NZZ-Redaktorin Dorothee Vögeli bezeichnete das Fach in einem Kommentar treffenderweise als «Minderheitenprogramm für Kinder, die in einem Klima gelebter Religion aufwachsen».

#### Stigmatisierung des Nichtreligiösen in Zürich

Schüler aus nichtreligiösen Elternhäusern finden sich nicht wieder. Auf keiner Stufe wird ein solches Kind vorgestellt, einzig im Oberstufenlehrbuch findet sich ein Porträt einer jungen Medizinstudentin, die sich von der Religion abgewandt hat.

Die Konsequenz ist, dass nichtreligiöse Kinder sich intensiv mit religiösen Inhalten auseinandersetzen, Kinder aus religiösen Elternhäusern sich aber kaum mit areligiösen Anschauungen beschäftigen müssen. Die Frage «Gott oder nicht?» wird implizit bejaht, und so entsteht der Eindruck, nichtreligiösen Kindern fehle etwas. Ein Lehrbuch für die Volksschule müsste aber einer solchen Stigmatisierung aktiv entgegenwirken. Stattdessen wird sie aktiv gefördert. Der Nicht-Glaube wird nur in zwei kurzen Absätzen angeschnitten, der eine davon lautet: «Im 20. Jahrhundert haben kommunistische Staaten wie China, die ehemalige Sowjetunion oder die ehemalige Deutsche Demokratische Republik (DDR) den Atheismus für verbindlich erklärt.»

Die Herstellung der Verbindung des Atheismus mit totalitären Regimes unter schlägt, dass atheistische Bewegungen als

Ausläufer der Aufklärung entstanden und in der Schweiz wie anderswo in Europa nicht nur in marxistischen sondern auch in bürgerlich-liberalen Kreisen entstanden sind. Gerade im Kanton Zürich, der 1831 eine radikal-liberale Verfassung in Kraft gesetzt hatte, die unter anderem die Säkularisierung des Bildungswesens einforderte, sollte dieses Geschichtsbewusstsein eigentlich vorhanden sein.

In Zürich – und nur dort – schimmert durch, dass bei der Neugestaltung des religionskundlichen Unterrichts ein Team am Werk war, das die Frage «Gott oder nicht?» zu ernst nimmt. Das ist nicht nur anachronistisch, es ist in der Volksschule auch vollkommen deplatziert.

#### Literatur

- Jörg Stolz u. a.: Religiosität in der modernen Welt. Bedingungen, Konstruktionen und sozialer Wandel. Schlussbericht NFP 58, Lausanne 2011. – Online (Kurzlink): [bit.ly/12AcXzm](http://bit.ly/12AcXzm)
- Kathrin Ueltschi: Neues Schulfach «Religion und Kultur», SRF-Sendung «Kontext» vom 18. Juni 2012. – Online (Kurzlink): [bit.ly/1aQnM8t](http://bit.ly/1aQnM8t)
- Dorothee Vögeli: Zürcher Religions-Lehrbuch mit zentraler Lücke, NZZ vom 6. Juli 2013. – Online (Kurzlink): [bit.ly/12eHnYS](http://bit.ly/12eHnYS)
- Zürcher Schulfach «Religion und Kultur». Tipps für Lehrpersonen, SchulleiterInnen, SchulpflegerInnen, Eltern und SchülerInnen, hg. v. Zürcher Freidenker, Zürich 2013. – Online (Kurzlink): [bit.ly/rk\\_flyer](http://bit.ly/rk_flyer)

\_\_\_\_\_ **Andreas Kyriacou ist Berater für Wissensmanagement und Präsident der Freidenker-Vereinigung der Schweiz. Er vertrat zeitweise die Zürcher und Winterthurer Freidenkerinnen und Freidenker in der von der Zürcher Bildungsdirektion einberufenen Begleitgruppe zum Schulfach «Religion und Kultur».**

# «Der Glaube an ...» als Thema im schulischen Unterricht

Ein «Ja, aber»

**Ob die Frage nach dem «Glauben an die Existenz von ...» einen Platz im Unterricht der öffentlichen Schule hat, kann aus religionswissenschaftlicher und rechtlicher Sicht nur mit Einschränkungen bejaht werden. Insbesondere ist dabei zu berücksichtigen, wer diese Frage in den Unterricht einbringt. Dieser Beitrag lotet die Möglichkeiten und Grenzen der Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott in der Schule aus.**

**Petra Bleisch, Freiburg i. Üe.**

*Auf einer langen Busfahrt quer durch den Peloponnes fragte mich ein damals sechsjähriges Mädchen, ob es einen Gott gibt oder nicht. Ich fragte sie zurück, was sie denn darüber denke. Das Mädchen überlegte hin und her und es entspann sich ein langes Gespräch. Am Ende meinte das Mädchen, es könne schon sein, dass es Gott gäbe, es hätte mal am Himmel sich etwas bewegen sehen, aber das könne auch etwas anderes gewesen sein.*

Während in einem ausserschulischen, familiären Rahmen ein Gespräch über den «Glauben an die Existenz von ...» für Kinder und Erwachsene sehr bereichernd sein kann, stellt sich die Frage, ob dies auch ein Thema in der öffentlichen Schule sein darf oder nicht. Falls ja, so stellt sich die Anschlussfrage, wie dieses Thema «behandelt» werden soll.

Aus religionswissenschaftlicher Sicht sind vorgängig zwei Punkte anzumerken. Zum einen zeigen Religionsgeschichte und Religionsethnologie eine Vielfalt an möglichen «übernatürlichen Mächten», «überempirischen Entitäten» oder «transzendenten Wesenheiten» auf, denen die Kinder in ihrer Sozialisation begegnet sein könnten. Deshalb kann die «Glaubensfrage» nicht auf Gott oder allenfalls Göt-

tinnen und Götter beschränkt werden. Menschen glauben auch an die Existenz von Geistern, Engeln, Dämonen, Ahnen, Elfen, Ausserirdischen, unbestimmten höheren Mächten, positiven und negativen Energien etc. Zum andern beinhaltet die Frage nach dem «Glauben an die Existenz von ...» die Annahme, dass die Frage von allen Menschen beantwortet werden kann. Ohne dies bestimmten Menschen grundsätzlich abzusprechen, ist doch an dieser Stelle zu bemerken, dass beispielsweise im Daoismus die Praxis entscheidend ist und nicht die «Glaubensfrage» und deshalb auch gefragt werden müsste, was Menschen praktizieren und was nicht.

Die «Glaubensfrage» kann potenziell durch verschiedene Akteurinnen und Akteure in die Schulstube hineingetragen werden: 1. die Gesellschaft, 2. die Lehrperson oder 3. das Kind. Dies soll im Folgenden auf mögliche Konsequenzen hin untersucht werden.

## **1. Die Gesellschaft**

Im Alter von 16 Jahren erlischt in der Schweiz das Schutzalter bezüglich Sexualität, ein Kind erreicht mit 16 Jahren das Alter der religiösen Mündigkeit, mit 18 Jahren das der politischen Mündigkeit. Während die Schule für die Vorbereitung auf die Ausübung der politischen Rechte sowie die sexuelle Selbstbestimmung Ge-

fässe in den öffentlichen Schulen geschaffen hat, ist in Bezug auf die religiöse Mündigkeit unklar, ob die Schule dies tun darf, soll, kann oder eben nicht. Anders gefasst stellt sich die Frage, ob ein ausreichendes öffentliches Interesse besteht, die Kinder in der öffentlichen Schule dahingehend zu unterrichten, dass sie mit dem Erreichen des 16. Altersjahres selbst über die Frage nach ihrer Weltanschauung und ihrer Zugehörigkeit zu einer (religiösen) Gemeinschaft entscheiden können, was die Fähigkeit zu einer kritischen Reflexion unter anderem der Glaubensfrage voraussetzen würde. Die Glaubensfrage in der öffentlichen Schule stellt sich somit vorderhand als bildungspolitische Frage, die aufgrund des derzeit nicht abgeschlossenen Prozesses zum Lehrplan 21 und fehlendem öffentlichem Konsens an dieser Stelle noch offen gelassen werden muss.

## **2. Die Lehrperson**

Trägt eine Lehrperson die Glaubensfrage in die Schulklasse, so «behandelt» sie einen religiösen Gegenstand. Diesen kann sie – in der Terminologie von Katharina Frank (2010) – auf verschiedene Arten rahmen: a) Rahmt sie ihn dogmatisch, so erklärt sie den Kindern, was der «richtige» (in der Regel: ihr eigener) Glaube ist bzw. sein sollte, wie etwa der Glaube an einen einzigen Gott, an eine Trinität von Vater, Sohn und



Heiliger Geist, an eine unbestimmbare höhere Macht etc. b) Rahmt sie die Frage lebensweltlich, so leitet sie die Kinder an, darüber nachzudenken, was ihr eigener Glaube oder Nichtglaube ist und stellt die verschiedenen Ansichten ohne Wertung nebeneinander. Würde die Lehrperson die Ansichten der Kinder anschliessend werten, so wäre dies wiederum als dogmatische Rahmung zu bestimmen. c) Rahmt sie die Frage kulturkundlich, so beschreibt sie objektiv oder erforscht zusammen mit den Kindern, was verschiedene Menschen auf der Welt glauben und ablehnen zu glauben und mit welchen Begründungen sie dies tun.

Aus rechtlicher Sicht kollidieren a) dogmatische und b) lebensweltliche Rahmung mit der negativen Religionsfreiheit der Kinder – also dem Schutz vor dem Zwang der Befolgung eines religiösen Unterrichts – da sie diese zu einer aktiven Teilnahme am religiösen Diskurs und damit an Religion anleiten. Die dogmatische Rahmung verstösst zudem gegen das Neutralitätsgebot und die Religionsfreiheit der Lehrperson selber, während nur c) die kulturkundliche Rahmung die negative Religionsfreiheit der Kinder und Lehrpersonen nicht verletzt (Bleisch/Frank 2013). Besteht eine Lehrperson darauf, eine lebensweltliche Rahmung für ein religiöses Thema in einem Unterricht ohne Dispensmöglichkeit durchzuführen und von sich aus den Kindern die Frage nach ihrem Glauben oder Nichtglauben zu stellen, so bedarf sie einer Legitimation: Diese wäre nur dann gegeben, wenn das öffentliche Interesse die Einschränkung der negativen Religionsfreiheit rechtfertigt, wenn dafür eine gesetzliche Grundlage vorhanden ist (etwa durch den Lehrplan) und diese Einschränkung verhältnismässig ist (Pahud de Mortanges 2012).

Aus fachdidaktischer Sicht stellt sich die Frage, mit welchem Ziel die Lehrperson dieses Thema in den Unterricht einbringen möchte bzw. welche Kompetenzen damit erarbeitet werden sollen. Mit einer kulturkundlichen Rahmung könnte die Lehrperson beispielsweise das Beschreiben, Vergleichen, Darstellen und die Akzeptanz der Vielfalt von menschlichen Ansichten anstreben. Dabei wären diejenigen Formen bevorzugt zu thematisieren, denen die Kinder in der Alltagswelt begegnen. Bislang fehlen dazu allerdings entsprechende empirische Forschungen. Deshalb kann hier lediglich eine Hypothese und eine Vermutung formuliert werden. Zum einen zeigen

die neuen religionssoziologischen Studien (Stolz u. a. 2011) und die Zahlen des Bundesamtes für Statistik (BFS 2012) eine starke Zunahme von Menschen, die den Religionsgemeinschaften gegenüber distanziert sind oder sich als konfessionslos bezeichnen. Daraus lässt sich folgern, dass die Glaubensfrage im Alltag der Kinder bedeutungsloser geworden ist. Zum anderen lässt sich nur vermuten, dass für Kinder insbesondere Geister und allerhand Wesen mit magischen Fähigkeiten interessant sein könnten, denen sie in den verschiedensten Medien begegnen und bei denen sie sich möglicherweise die Frage stellen, ob es sie auch tatsächlich gibt.

### 3. Das Kind

Ganz anders sieht die Situation aus, wenn ein Kind die Frage nach dem «Glauben an die Existenz von ...» in den Unterricht einbringt – sei dies spontan, in einem im Schulzimmer angebrachten Fragekasten oder als Reaktion auf eine entsprechende kulturkundliche Unterrichtssequenz.

Aus rechtlicher Sicht nutzt das Kind sein Recht auf freie Meinungsäusserung, was ihm nicht ohne einschlägige Begründung verwehrt werden darf.

Aus fachdidaktischer Sicht sind Fragen, die von Kindern selber kommen, für den Unterricht sehr interessant. Um diese Fragen aufzugreifen kann die Lehrperson – ohne dass sie ihren eigenen Standpunkt dabei in irgendeiner Form deutlich macht – zurückfragen, was das fragende Kind darüber denkt. Zeigen auch andere Kinder ein Interesse an diesem Thema, so besteht für die Lehrperson die Möglichkeit, ein philosophisches Gespräch anzuschliessen. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass die Ausgangsfrage nicht als religiöse Frage («Gibt es Gott, Göttinnen/Götter, Engel, Geister oder nicht?»), sondern als philosophische Frage («Gibt es ausserhalb von dem, was wir sehen, hören und anfassen können, noch etwas oder nicht?») gestellt und auch so bearbeitet wird. Dabei muss die Lehrperson zum einen sicherstellen, dass die Kinder frei entscheiden können, ob sie sich am Gespräch beteiligen oder nicht. Zum anderen muss sie absolute Neutralität bewahren, also in keiner Art und Weise versuchen, die Kinder in eine bestimmte Richtung zu lenken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrperson die Glaubensfrage nur in zwei Fällen in die Schule hineinragen darf:

1. wenn sie dieses Thema kulturkundlich rahmt und Glaubensansichten verschiedener Menschen objektiv darstellt; oder
2. wenn sie etwa durch den Lehrplan dazu legitimiert ist. Wird die Frage von einem Kind in die Schule gebracht, so kann die Lehrperson diese mittels eines philosophischen Gesprächs bearbeiten, sofern sie dabei eine absolut neutrale Haltung bewahrt und die negative Religionsfreiheit der Kinder garantiert. Selbstverständlich kann sie die philosophisch gestellte Frage auch aus eigener Initiative in den Unterricht einbringen.

*Vor kurzem habe ich das Mädchen wieder getroffen und sie gefragt, ob sie jetzt eine weitere Antwort auf ihre Frage, ob es Gott gibt oder nicht, gefunden habe. Sie erinnerte sich nicht mehr und zeigte mir die neuesten Fratzen, die ihr Bruder sie gelehrt hatte.*

### Literatur

- Petra Bleisch, Katharina Frank: Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnis-unabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis, in: Dominik Helbling u. a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, S. 190–209.
- Bundesamt für Statistik: Sprachen, Religionen – Daten, Indikatoren, Bern 2012. – Online (Kurzlink): [bit.ly/17QcWdZ](http://bit.ly/17QcWdZ)
- Katharina Frank: Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung, Stuttgart 2010.
- René Pahud de Mortanges: Die Auswirkung der religiösen Pluralisierung auf die staatliche Rechtsordnung, in: Christoph Bochinger (Hg.): Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Zürich 2012, S. 145–173.
- Jörg Stolz u. a.: Religiosität in der modernen Welt. Bedingungen, Konstruktionen und sozialer Wandel. Schlussbericht NFP 58, Lausanne 2011. – Online (Kurzlink): [bit.ly/178Wq8B](http://bit.ly/178Wq8B)

*Petra Bleisch ist Primarlehrerin und Religionswissenschaftlerin und arbeitet als Dozentin im Fachbereich Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Üe. sowie als freie Mitarbeiterin am Institut für Religionsrecht an der Universität Freiburg i. Üe.*

# Über Religionsunterricht und Religionsfreiheit

Ein Briefwechsel per E-Mail

**Aus einer Rückmeldung zum vorstehenden reli.-Grundsatzbeitrag entstand ein längerer Briefwechsel per E-Mail, in dem Fragen zu einem zukunftstauglichen schulischen Religionsunterricht diskutiert werden. Der Austausch liegt hier in gekürzter Fassung vor.**

**Petra Bleisch, Freiburg i. Üe.  
Matthias Kuhl, Bern**

Von: Matthias Kuhl [matthias.kuhl@reli.ch]  
Gesendet: Donnerstag, 4. Juli 2013 22:27

*Liebe Frau Bleisch*

Herzlichen Dank für Ihren Beitrag!

Er ist gut lesbar und inhaltlich sehr klärend (wenn ich auch gar nicht einverstanden bin), die Rahmung mit dem schliesslich fratzenschneidenden Kind ist irgendwie doch bitter (für mich). Auf jeden Fall danke ich Ihnen ganz herzlich für den schönen Beitrag, der eine für reli. unübliche Position pointiert vertritt.

Überraschend finde ich übrigens, dass Sie die bildungspolitische Frage unter 1. so ganz basisdemokratisch offen lassen, solange der Souverän nicht gesprochen hat. Ich hätte da eine gewissermassen normativ aus den Grundfesten der Religionswissenschaft hergeleitete Position erwartet. Es würde mich noch interessieren, was Sie dazu meinen.

*Herzlichen Dank  
und freundliche Grüsse,  
Matthias Kuhl*

Am 05.07.2013 um 10:37 schrieb  
Bleisch Petra <bleischp@edufr.ch>:

*Lieber Herr Kuhl,*

Die Religionswissenschaft verstehe ich explizit nicht als normative Wissenschaft. Auch wenn vielleicht nicht alle Zunftkolleg/-innen mit mir einig wären, so hat sich mindestens in der deutschsprachigen Religionswissenschaft die Haltung durchgesetzt, dass die RW beschreibt und erklärt, aber nicht wertet. Das heisst in Bezug auf das Thema: Ob die Gottesfrage über bildungspolitische Entscheide in die Schu-

le gelangt oder nicht, wäre für die RW ein interessanter Forschungsgegenstand, weil dies viel über das Verhältnis von Religion und Staat aussagt. Ob aber die Schule das soll oder nicht, ist der RW selbst gleichgültig. Als nichtnormative Wissenschaft soll sie weder Religiosität fördern noch verhindern, sondern – wie bereits gesagt – beschreiben und erklären.

Für mich liegt darin auch ein zentraler Punkt für die Haltung der Lehrpersonen, die innerhalb des staatlichen Unterrichts ein Fach für alle Kinder unterrichten: Den grösstmöglichen Respekt gegenüber der (positiven und negativen) Religionsfreiheit zeigt die Lehrperson dann, wenn sie weder versucht, Religiosität zu fördern noch einzuschränken, sondern dieses Thema zusammen mit den Kindern so neutral wie möglich erforscht und beschreibt, ohne zu werten. Für mich liegt darin der Schlüssel zur Konfliktprävention.

So bin ich jetzt gespannt auf Ihre Reaktion.

*Mit herzlichen Grüssen  
Petra Bleisch*

Von: Matthias Kuhl [matthias.kuhl@reli.ch]  
Gesendet: Freitag, 5. Juli 2013 13:17

*Liebe Frau Bleisch*

Normativ meinte ich in dem Sinne, dass die RW fordern könnte, dass der säkulare Staat eine gewissermassen religionswissenschaftliche Stellung einnimmt: Ich würde ein Interesse der RW erwarten, dass die Betrachtung und Beschreibung von Religiosität tatsächlich geschieht und allgemein eingeübt wird. So liesse sich die Notwendigkeit des Religionsunterrichts auch aus RW-Sicht herleiten. Und im Anschluss an das Stichwort Konfliktprävention: Auch so

wiesse sich die Notwendigkeit eines RU begründen: Förderung von Wissen über verschiedene (eigene und andere) religiöse Tradition und Praxis als Basis von gegenseitigem Verständnis und gegenseitiger Achtung.

Was meinen Sie?

*Herzliche Grüsse,  
Matthias Kuhl*

Am 05.07.2013 um 16:38 schrieb  
Bleisch Petra <bleischp@edufr.ch>:

*Lieber Herr Kuhl,*

Ich würde das eher so formulieren: Aus der RW-Sicht ergibt sich insbesondere die Forderung, dass, sollte Religion Thema der staatlichen Schule sein, wissenschaftlich fundiertes Wissen über Religion vermittelt wird und nicht beispielsweise aus einer bestimmten religiösen Perspektive einer einzelnen Religionsgemeinschaft definiertes Wissen. Natürlich hat sie ein Interesse daran, sich einen eigenen Nachwuchs zu sichern, indem ihre Themen auch in der Schule Platz finden, wobei es sich erst noch erweisen müsste, ob dies auch tatsächlich geschieht. Die RW sieht aber auch Politik und Wissenschaft als, soziologisch betrachtet, getrennte Systeme, die einen je anderen Diskurs führen, weshalb sie m. E. zwar nicht fordern könnte, dass der Staat eine religionswissenschaftliche Stellung einnimmt, aber durchaus ein Interesse daran hat, dass dieser die Religionswissenschaft als weitere Bezugsdisziplin für den Unterricht und als Partnerin in bildungspolitischen Diskussionen anerkennt.

Zum Stichwort Konfliktprävention: Da bin ich mit Ihnen einverstanden und würde Nichtreligiöse, Atheist/-innen, Freidenker/-innen etc. miteinbeziehen wollen.

Also auch gegenseitiges Verständnis und Achtung vor Religiosität bzw. Nichtreligiosität.

*Mit herzlichen Grüßen*  
*Petra Bleisch*

Von: Matthias Kuhl [matthias.kuhl@reli.ch]  
Gesendet: Dienstag, 9. Juli 2013 10:53

*Liebe Frau Bleisch*

Ich kann das alles gut nachvollziehen.

Insgesamt noch vielleicht zwei Bemerkungen:

Um es überspitzt zu formulieren: In gewisser Weise sehe ich in dem von mir vertretenen kirchlichen RU die Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler völlig gewahrt. Mir ist klar, dass sie diese Aussage aus rein theoretischen Erwägungen ablehnen müssen. Aber ich meine das ernst: Ich mache keine Mission und keine Nachwuchssicherung, sondern ich bin interessiert und fördere das freie Denken und die höchst eigene Stellungnahme über religiöse Fragen.

Zweitens: Es kann doch nicht sein, dass um der Religionsfreiheit willen jegliche persönliche Stellungnahme aus einem RU ausgeklammert wird. Mir liegt in besonderem Masse die Auseinandersetzung mit elementaren Lebensfragen am Herzen, nicht beobachtend-beschreibend, sondern als Bearbeitung von persönlichen Fragen: nach Identität, Sinn, Weltbeschreibung, nach Leben, Tod, Leid, nach Liebe und Partnerschaft etc. Diese Fragen müssen auch aus meiner Sicht keineswegs zwangsläufig christlich-kirchlich oder aus Sicht sonst einer religiösen Tradition oder Praxis beantwortet werden. Ich denke nur, sie sollten gestellt und von Schülerinnen und Schülern individuell bearbeitet werden.

Dies wäre also etwa mein RU-Programm. Und ich halte das auch an einer öffentlichen Schule für möglich.

*Herzliche Grüsse,*  
*Matthias Kuhl*

Am 09.07.2013 um 11:33 schrieb  
Bleisch Petra <bleischp@edufr.ch>:

*Lieber Herr Kuhl,*

Aus rechtlicher Sicht verletzt Ihr kirchlicher RU in keiner Weise die Religionsfreiheit, da es den Eltern und religionsmündigen Kindern freisteht, die Kinder zu schicken bzw. ihn zu besuchen oder nicht bzw. aus der Kirche auszutreten, falls sie nicht mehr damit einverstanden wären. Aus rechtlicher Perspektive können Sie ihn

demnach auch gestalten, wie Sie es für richtig halten und dürften sogar auch Mission betreiben, solange Sie dabei nicht irgendwelche anderen Gesetze verletzen.

Ich gehe absolut mit Ihnen einig, dass in einem schulischen Unterricht Fragen nach Leben, nach Tod, nach Leid, nach Liebe und Partnerschaft etc. nicht ausgeklammert werden sollen/dürfen. Solange sie philosophisch-ethisch und nicht religiös bearbeitet werden, sehe ich darin absolut kein Problem, sie als persönliche Fragen zu diskutieren. Falls dabei religiöse Statements auftauchen, ist das ebenfalls kein Problem, solange die Lehrperson neutral bleibt und die Kinder nicht zu religiösen Statements (oder gegen diese) auffordert. Die religiöse Bearbeitung gehört aus meiner Sicht in den konfessionellen/kirchlichen Religionsunterricht.

Ich vermute, dass Ihren Ausführungen die Prämisse zugrunde liegt, dass Menschen religiös geboren werden und/oder die Religiosität eine zentrale Dimension des Menschseins darstellt (dem würde ich widersprechen wollen). Liege ich damit richtig?

*Es grüsst Sie herzlichst*  
*Petra Bleisch*

Von: Matthias Kuhl [matthias.kuhl@reli.ch]  
Gesendet: Donnerstag, 11. Juli 2013 16:52

*Liebe Frau Bleisch*

Meine These wäre ja zahnlos, wenn ich mit Ihrer Interpretation zufrieden wäre (im kirchlichen RU darf ich machen, was ich will, weil die Eltern mir ihre Kinder «ausliefern»). Ich meine mehr: Ich behaupte, dass die Art und Weise, wie ich den RU verstehe, auch in einem nichtkonfessionellen Setting die Religionsfreiheit nicht verletzt.

Ich sehe im Übrigen keinen klaren Unterschied zwischen einer philosophischen und einer religiösen Bearbeitung, solange sie nicht rituell/liturgisch geschieht, sondern intellektuell. Und in der intellektuellen Auseinandersetzung auch über religiöse Fragen hat vor allem die evangelisch-christliche Tradition einige Erfahrung.

Schliesslich: Ihre Vermutung ist falsch. Keine Prämisse, sondern keine Ahnung. Ich weiss es nicht, finden wir es heraus? Nur indem wir darüber reden dürfen.

Ein guter Vergleich ist übrigens die politische Mündigkeit, die Sie in Ihrem Beitrag ja auch erwähnen: Ich bin einverstanden, dass keine parteipolitische Beeinflussung stattfinden darf. Aber eine politische Beeinflussung lässt sich wohl nicht

verbieten, im Gegenteil ist sie sogar erwünscht als Appell zu einer demokratisch-partizipativen und pluralitätstoleranten Grundhaltung. Bereits die Einforderung der Menschenrechte ist strenggenommen politisch. Wenn man Ihre überaus strenge Auslegung der negativen Religionsfreiheit parallel auf die Meinungsfreiheit ausdehnen würde (inkl. Freiheit, keine Meinung zu haben), dann müssten Lehrpersonen darauf verzichten, von den Kindern Aussagen zu verlangen, die potenziell politisch sind.

So weit die heutige, recht diffuse und rundumschlag-mässige Widerspruchs-Sammlung von meiner Seite. Es wird nun langsam unübersichtlich.

*Herzliche Grüsse,*  
*Matthias Kuhl*

Am 12.07.2013 um 16:05 schrieb  
Bleisch Petra <bleischp@edufr.ch>:

*Lieber Herr Kuhl,*

Vielleicht unterhalten wir uns einmal bei einem Kaffee? Für die weitere Diskussion würde ich inhaltlich Folgendes vorschlagen:

1. Verfassung und Religionsfreiheit/Meinungsfreiheit bzw. Religionsunterricht und politische Bildung – Gemeinsamkeiten und Unterschiede (anders als bei der negativen Religionsfreiheit sieht die Verfassung für den Unterricht keine negative Meinungsfreiheit vor);
2. Unterschied oder nicht zwischen einer ethisch-philosophischen und einer religiösen Bearbeitung (ist jede existenzielle Frage bereits eine religiöse Frage?);
3. Frage, ob Religiosität angeboren ist oder nicht.

Das wäre auf jeden Fall ein schönes Programm. Was meinen Sie?

*Mit herzlichen Grüßen*  
*Petra Bleisch*

\_\_\_\_\_  
*Petra Bleisch ist Primarlehrerin und Religionswissenschaftlerin und arbeitet als Dozentin im Fachbereich Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Üe. sowie als freie Mitarbeiterin am Institut für Religionsrecht an der Universität Freiburg i. Üe.*

\_\_\_\_\_  
*Matthias Kuhl ist Theologe und Religionspädagoge und leitet die Medien- und Beratungsstelle MBR am Institut für Medienbildung der PHBern.*

## US

# Wer ist wirklich blind?

## Wie «7 blinde Mäuse» sehen lernen

Die berühmte Legende über einen indischen König, der die Blinden seines Reiches einen Elefanten abtasten liess, hat Ed Young zu einem vielschichtigen Bilderbuch inspiriert. Es heisst «7 blinde Mäuse» und lässt sich vielfältig für alle Altersstufen im Religionsunterricht verwenden. Besonders eignet sich hierfür die Methode des Philosophierens mit Kindern z. B. über Erkenntnis, Gottesbild, Streit und Toleranz.

Eva Zoller Morf, Altikon

### Wie können «blinde Mäuse» sehen?

Sieben blinde Mäuse machen sich in Ed Youngs Bilderbuch auf, um zu «sehen», was dort am Teich steht. Mit den «blinden Mäusen» sind natürlich die Kinder gemeint. Schon Dreijährige verstehen dies ohne Erklärung, wenn man sie selber «Mäuslein» spielen lässt. Von einer Katechetin, die das Bilderbuch für einen szenischen Kleinkindergottesdienst verwendet hatte, habe ich die Idee zu der folgenden Vorübung übernommen und in einer Unterstufenklasse leicht adaptiert ausprobiert:

Sieben verschlossene Kartonschachteln bekamen je ein kleines Loch, gerade gross genug, um eine Kinderhand hineinschlüpfen zu lassen. Erst wurde gerätselt, was wohl in den Schachteln versteckt sei. Danach durften die Kinder hineingreifen und erzählen, was sie darin «gesehen» hatten: eine Haarbürste, eine quietschende Gummimaus, einen Tannzapfen, ein Schneckenhaus, eine Orange etc. Ab und zu fragte ich nach: Welche Farbe hatte denn das Schneckenhaus? Warum weisst du, dass es ein Tannzapfen ist, obwohl du ihn nicht sehen konntest? Woran hast du die Orange erkannt? Wieso meinst du, die Gummimaus sei grau?

Diese Art zu fragen nennt man in der Methode der Kinderphilosophie «Hebammenkunst» (griechisch: Mäeutik). Den Begriff prägte einst der grosse Sokrates, dessen Mutter Hebamme war. Sokrates verglich seine Fragetechnik mit deren Arbeit: Er helfe zwar nicht bei der Geburt von Babys, aber durch seine Art zu fragen würden die (meist erwachsenen) Gesprächspartner ihre eigenen Gedanken «gebären» können. Und

genau dies ist das Anliegen der Kinderphilosophie: den Kindern dabei zu helfen, ihre ureigenen Antworten zu finden, indem sie nachdenken, vermuten, überlegen, abwägen, hinterfragen und gute Gründe für ihre Meinungen zu formulieren lernen. Dabei helfen wir ihnen als Erziehende oder Lehrende mit unseren «Hebammenfragen». Sehr oft geht es dabei auch einfach um ein Wort, von dem wir meinen, genau zu wissen, was es bedeutet, z. B. das Wort «sehen».

Ein paar Hebammenfragen dazu für Primarschulkinder:

- Was brauchen wir eigentlich alles, um zu sehen?
- Was können unsere Finger «sehen», was aber nicht? (die Form des Schneckenhauses, das Kratzen der Borsten, die Beschaffenheit des Materials, warm – kalt, nass – trocken ..., aber keine Farben)
- Welche Informationen über ein Ding geben uns die Augen? (Farbe, Form, Oberfläche ..., aber keinen Duft oder Klang)
- Was nehmen wir mit unseren anderen Sinnen wahr? (den Duft des Tannzapfens, das Quietschen der Gummimaus, den Geschmack eines Orangeschnittes ...)
- Wenn wir eine Maus ertastet haben, muss die dann wirklich grau sein? Warum nicht?
- Warum könnte jemand meinen, die Gummimaus sei grau? Welcher «Sinn» behauptet, sie sei grau? (Die Sinne liefern uns nur Wahrnehmungsdaten. Doch wer oder was macht daraus die Behauptung, die Gummimaus sei grau? Wie entstehen aus blossen Wahrnehmungen wahre – oder manchmal auch falsche – «Erkenntnisse»?)

Der grosse Philosoph Immanuel Kant hat sich mit der Frage beschäftigt, wie es kommt, dass wir etwas *erkennen* und demzufolge *wissen*, was es ist, z. B. eine Orange: Unsere Augen geben uns die Informationen Farbe (orange) und Form (rundlich). Die Nase nimmt (selbst in der Vorstellung) den Duft wahr, die Zunge den Geschmack. (Aber wie schmeckt eigentlich eine Orange? Wie unterscheidet sich der Geschmack von einem Apfel? Warum haben wir so wenige Wörter für Geschmacks- oder auch Dufterfahrungen, aber so viele für visuelle Unterschiede?)

Doch wissen wir jetzt wirklich, was eine Orange ist? Wie *wahr* ist, was wir «*wahrnehmen*»? Oder: Weshalb kommen wir auf die Idee, dass die Gummimaus grau sei, obwohl wir in dem Schachtelspiel die Augen gar nicht benutzen konnten? Kant nennt diese Instanz «Verstand». Wir könnten es für die Kinder auch «unseren persönlichen Computer im Oberstübchen» nennen. Dieser ordnet unsere Wahrnehmungen, schuladisiert, kategorisiert, stellt Verbindungen her zu unseren Erinnerungen an frühere Erfahrungen mit Mäusen, Haarbürsten, Schnecken ..., und wenn er das logisch richtig macht, kommt dabei eine «wahre» Antworten heraus: Ich *weiss*, dass dies eine Orange ist, weil ...

Im Alltag unterlaufen uns aber auch immer wieder mal Denkfehler (die Gummimaus kann doch allerlei Farben haben). Deshalb macht es erst recht Spass, als philosophische Detektive und Detektivinnen auf die Suche zu gehen, nach jenem Wissen, das der Wahrheit vielleicht doch noch etwas näher kommt, als wir es im ersten Moment gemeint hatten. Und diese Suche bedeutet zu philosophieren.



Sechs «Mäuse» philosophieren über die Frage «Warum kann man Gott nicht sehen?»

Nur wenn Sinne und Verstand zusammenwirken, kommt Erkenntnis zustande. *Sehen* allein genügt nicht, um wirklich und wahrhaftig zu *verstehen* und zu *wissen*, was ein Ding ist. Umgekehrt ist es manchmal auch möglich, gewisse Dinge dennoch mit Sicherheit zu *erkennen* und zu benennen, ohne sie direkt vor Augen zu haben, weil unsere Erinnerungen uns innere Bilder zur Verfügung stellen (es ist eine Gummimaus, aber die muss nicht unbedingt grau sein).

Schwierig wird die Sache allerdings, wenn wir z.B. erkennen und wissen wollen, was Gott (oder auch die Seele) sei, denn Gott ist unseren fünf Sinnen nicht zugänglich und kein Verstand wäre gross genug, ihn zu fassen – wenn wir ihn in unserer Vorstellung als unendlich vermuten. Wir können höchstens versuchen, uns darüber klar zu werden, was eine Religionsgemeinschaft oder jede und jeder Einzelne persönlich damit verbindet. Dazu helfen Vergleiche mit (sinnlich) Erfahrbarem: Gott ist (für mich) stark und verlässlich wie eine Säule, greifbar wie ein Seil, an dem ich mich festhalten kann, weit wie eine Klippe ... – So benennen auch die Mäuse in Ed Youngs Bilderbuch den für sie als blinde Mäuse unsichtbaren Elefanten, den sie erstastet haben. Nur leider geht es ihnen

gleich wie den Blinden in der indischen Legende: Sie beginnen sich zu streiten, wer Recht habe, weil doch ein Seil unmöglich dasselbe sein könne wie eine Säule oder eine Klippe ...

#### «Mini Farb und dini» ...

Kehren wir zu den Unterstufenkindern und den blinden Mäusen zurück. Nach der Erforschung der Begriffe «blind», «sehen», «erkennen» und «verstehen» mit den Tast-Schachteln bearbeiteten wir ein zweites Thema, welches das vermeintlich unscheinbare Büchlein von Ed Young für einen philosophischen Religionsunterricht hergibt: Die Geschichte spielt nämlich nicht nur mit dem Begriff «blind», sondern auch mit den Regenbogenfarben und mit der symbolträchtigen Zahl Sieben, indem an jedem Wochentag eine der sechs unterschiedlich eingefärbten Mäuse den Elefanten abtasten geht. Da jede Maus einen anderen Teil des Elefanten berührt (ein Bein, den Schwanz, die Stirn ...), kommt es eben zum erwähnten Streit. Doch am Sonntag beendet die siebte und einzige weisse Maus die Meinungsverschiedenheiten, indem sie den ganzen Elefanten überklettert und danach sagt: «Ah! Jetzt verstehe ich!»

Natürlich fragen wir die Kinder am Schluss, was die Mäuse denn nun verstanden hätten, was zum Philosophieren über Gottesbilder, Religionen, Wahrheiten, Absolutheit und Toleranz führen kann – bis hin zu Gesprächen mit Jugendlichen und sogar mit Erwachsenen, für die diese Legende, die Buddha erzählt haben soll, wohl einst auch gedacht war.

Ein paar Hebammenfragen (nicht nur) für meine Unterstufenkinder:

- Was seht ihr auf dem Titelbild? (Sechs schwarze Mäuse-Silhouetten, die nach rechts rennen, und einen schwarzen Strich am linken Bildrand, der meist vor-schnell als siebte Maus «identifiziert» wird.)
- Woher wisst ihr, dass der Strich ein Mäuseschwanz ist? (Logisch! Das Buch trägt ja den Titel «7 blinde Mäuse».)
- Zum Titelblatt im Innentitel, auf dem sieben bunte Schwänze zu sehen sind: Wohin rennen diese «Mäuse»? Woran seht ihr das? (Damit wurde an das Erkenntnis-Spiel im ersten Teil angeknüpft: Wir «sehen» nämlich viel mehr, als tatsächlich sichtbar ist! Den Rest erschliesst uns der Verstand.)
- Schaut mal die Farben an. Was fällt euch auf? (Es sind die sechs Regenbogenfar-

ben plus ein weisser Schwanz. Dies merken schon Vorschulkinder, die man anschliessend den Regenbogen malen lassen könnte, nachdem man die richtige Reihenfolge der Farben mit ihnen erarbeitet hat. Dazu passt selbst noch für die Primarschülerinnen und -schüler auch das bekannte Regenbogenlied «Mini Farb und dini», z.B. im Liederbuch «Kolibri» Nr. 259, das zur Toleranz zwischen den Kindern aufruft, weil doch jede und jeder von uns seine Eigenheiten und Besonderheiten, seine eigene Farbe hat.)

- Wer von euch kann erklären, wie ein Regenbogen entsteht? (Hier fliesst sinnvollerweise ein wenig altersgemässe Physik ins Philosophieren ein: Das weisse Sonnenlicht wird beim Auftreffen auf die Regentropfen in seine unterschiedlichen Wellenlängen «gebrochen». Theologisch könnte man bei Jugendlichen noch weiter gehen und das Licht mit dem Einen, Ungeteilten – Gott – vergleichen, der durch das Auffächern in die Vielheit die Welt erschaffen habe – vielleicht sogar in sieben Tagen? Das wäre dann hermeneutisches – deutendes – Philosophieren in der Oberstufe!)

Nach diesen vielfältigen Einstiegsmöglichkeiten sahen wir uns die ganze Geschichte an, wobei ich immer mal wieder eine weitere Hebammenfrage einstreute. Die meisten der Fragen lassen selbst Erwachsene nachdenklich werden, denn das Bilderbuch weckt auf erfrischend fröhliche Weise das Philosophieren in uns allen.

Als die rote Maus am Montag hinausging, um zu «sehen», was dort am Teich stand, brachte sie die (vermeintliche) Erkenntnis zurück: «Das ist eine Säule». Das ertastete Elefantenbein ist im Buch ebenfalls rot gemalt. Dasselbe wiederholt sich bei jeder Maus, und schon Vorschulkinder merken und begründen bald einmal: Die «Schlange» (der Rüssel) ist grün gemalt, weil die Maus grün ist. Ja. Klar. Aber: Was denkt ihr, hat sich der Autor wohl gedacht, als er gerade diese Farben wählte? Wetten,

dass Schulkinder noch Einiges mehr darüber herausfinden? Und Sie selber?

Die «Hebammenkunst» besteht hier darin, die Geschichte nicht einfach zu erzählen und dabei den Kindern eine bestimmte Deutung nahezulegen, sondern die Schülerinnen und Schüler mit unseren Fragen zum Selberdenken anzuregen, ihre Meinungen z.B. über den Streit der Mäuse einzuholen, sie phantasieren zu lassen, wie es logischerweise wohl weitergehen könnte, die Bedeutung der Zahl Sieben, der Wochentage, der Regenbogenfarben herauszufinden und selber zu deuten. Und der wichtigste Schritt dabei: Die «Mäuse-Moral» von der Geschichte' «Wissen in Teilen macht eine schöne Geschichte, aber Weisheit entsteht, wenn wir das Ganze sehen» auf ihre eigene Lebenssituation zu übertragen: Worum lohnt es sich zu streiten? Gibt es nur eine Wahrheit? Wann ist ein Streit unnötig oder gar ziemlich dumm? Wann haben wir selber schon mal gestritten, weil jeder meinte, er allein habe Recht und allein die ganze Wahrheit? Wer ist wirklich «blind»?

Aus den eingestreuten Gedanken und Debatten der Kinder entstand schliesslich ein kleines Theaterspiel (M1\*), mit dem wir mehrere Schulklassen besuchten. Ich habe darüber in meinem Buch (Zoller Morf 2010) berichtet und darin auch weitere Anregungen zum Philosophieren über existenzielle Fragen wie Wahrheit, Tod, Sinn, Seele und Gottesbild gegeben. Aus dem Buch stammt auch der Brief zur Kinderfrage «Warum sehen wir Gott nicht?» (M2\*).

Dass Ed Youngs Bilderbuch Menschen aller Altersstufen berühren und zum Nachdenken bringen kann, habe ich beim Aufführen des kleinen Theaters erlebt. Die Kinder wollten als Schlusspunkt der jeweiligen Aufführung die «Mäuse-Moral» auf einem Plakat in die Höhe halten und gemeinsam vorlesen: «Wissen in Teilen macht eine schöne Geschichte, aber Weisheit entsteht, wenn wir das Ganze sehen», worauf eine der besuchten Lehrerinnen fragte: «Darf ich das Plakat bitte einmal ausleihen? Ich möchte es gern zur nächsten Sitzung in unser Lehrerzimmer mitnehmen!»



#### Literatur

- Ed Young: 7 blinde Mäuse, aus dem Englischen von Katrin Schulz, Berlin/München 1995.
- Eva Zoller Morf: Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Anregungen für Schule und Elternhaus, Oberhofen 2010.
- Kolibri. Mein Liederbuch, hg. v. kik-Verband, Buch am Irchel 32005.

*Eva Zoller Morf, M. A., war zunächst Primarlehrerin und gründete nach ihrem Zweitstudium der Philosophie und der Religionen «s'Käuzli», die Dokumentationsstelle für Kinder- und Alltagsphilosophie (vgl. [www.kinderphilosophie.ch](http://www.kinderphilosophie.ch)), wo sie seit 25 Jahren Seminare und Beratungen zum Philosophieren mit Kindern anbietet. Seit ihrer Pensionierung als Dozentin für Kinderphilosophie am Kindergärtnerinnen-seminar Amriswil und an der Pädagogischen Hochschule Thurgau PHTG in Kreuzlingen arbeitet sie freiberuflich in der Erwachsenenbildung.*

\* Die in diesem Beitrag erwähnten Materialien finden sich auf der Website [www.reli.ch](http://www.reli.ch) als Zusatzmaterial zu Heft 3/13.

# Gretchens fragende Enkelin

Arbeit mit dem Bilderbuchkino «Ein Apfel für den lieben Gott»

Das Bilderbuch von Hermann Schulz und Dorota Wünsch thematisiert die Gretchenfrage und ihre Beantwortung für Kinder als etwas, das die Kinder «selber herausfinden» können und sollen. Dieser Beitrag stellt das entsprechende Bilderbuchkino «Ein Apfel für den lieben Gott» mit einer kurzen Einführung zu dieser noch jungen Medienart vor und gibt einige methodische Hinweise für seinen Einsatz im Unterricht.

**Dorothea Marti, Schwarzenburg**  
**Matthias Kuhl, Bern**

(mk) «Meine Grossmutter hiess Gretchen.» Dieser erste Satz aus dem Prolog des Bilderbuchs von Hermann Schulz und Dorota Wünsch enthält schon fast die ganze Geschichte. Wenn die Hauptperson in einem Bilderbuch zur Gottesfrage diesen Namen trägt, dämmert natürlich nur Erwachsenen, welche kunstvollen Bezüge dieses Buch bereit hält. Und nicht nur diesen einen: Das Titelbild zeigt in einem Garten unter Bäumen ein Mädchen mit einem angebissenen Apfel, das ganz offensichtlich gerade eine wichtige Erkenntnis gewonnen hat. Solche Früchte der Erkenntnis liegen nicht nur auf dem Umschlag des Buchs überall herum.

Grossmutter Gretchen hat ihrer Enkelin viele Geschichten aus ihrer Kindheit erzählt, eine davon ist die vom Apfel und dem lieben Gott. Das Kind, das hier die Geschichte seiner Grossmutter erzählt, erweist sich als würdige Enkelin Gretchens, wenn es noch vor der Geschichte berichtet: «Ich habe Gretchen gefragt, ob sie auch heute noch glaubt, dass damals der liebe Gott im Spiel war. Da hat sie nur gelächelt und gesagt, das müsse ich schon selber herausfinden.» So können Kinder wie Erwachsene in diesem Bilderbuch einige Entdeckungen machen.

**Das Bilderbuch**  
**«Ein Apfel für den lieben Gott»**

(dm/mk) Gretchen ist kein braves Kind wie seine Brüder. Die Eltern verzweifeln, wenn sie von Gretchens Missetaten erfahren. Sie sind entsetzt oder werden traurig, sie machen ihr Vorwürfe und drohen wütend: «Glaub ja nicht, dass der liebe Gott das nicht sieht! Irgendwann wird er dich bestrafen! Und wenn du ihn einmal brauchst ...?» Und doch bleibt Gretchen bis zum Schluss die einzige Person im Buch, die etwas zu lachen hat. Während alle anderen nur heulen oder schimpfen und die bunten Bilder des Buchs die Menschen und sogar die Tiere des Dorfes nur sorgenvoll eilend, endlos tratschend oder lauthals zeternd zeigen, bleibt Gretchen frohen Mutes. Als die ganze Familie sich ins Tischgebet versenkt, hält Gretchen die Augen offen und beschliesst nasebohrend, herauszufinden, ob der liebe Gott sie wirklich bestrafen wird. Mit roten Bäckchen, lustigem Lächeln und einigem Forscherinneneifer tut Gretchen das, «was verboten ist»: Sie schraubt Fahrrad-Ventile auf, vertauscht Einkaufstaschen, öffnet das Hühnergatter und pflückt Bauer Schlotmanns Erdbeeren! «Das wird der liebe Gott bestimmt gemerkt haben» – Gretchens nun doch leicht betretene Miene weicht schon bald einem bösen Grinsen, als sie völlig unentdeckt und un-

behelligt die Erdbeeren essen kann. Schliesslich aber sorgen der schlafende Jakob mit seinem Wagen voller schwarzer Kohlen und das aufmerksame, aber namenlose Pferd für ein aufregendes Ende der Geschichte: Gretchen ist gerettet und der liebe Gott bekommt einen Apfel. Nur die Enkelin, die die ganze Geschichte von Grossmutter Gretchen erzählt, ist noch immer nicht ganz sicher, ob wirklich der liebe Gott im Spiel war.

**Zur Medienart «Bilderbuchkino»**

(mk) Das Medium «Bilderbuchkino» ist noch relativ jung und erfreut sich seit einigen Jahren einer wachsenden Beliebtheit. Unter dem Namen «Bilderbuchkino» sind allerdings inzwischen so verschiedene Produkte auf dem Markt, dass eine kleine Übersicht hilfreich ist.

Das Wort «Bilderbuchkino» bezeichnet ursprünglich eine Veranstaltungsform, in der Bilderbücher mit technischer Unterstützung (Dias, später DVDs) einer grösseren Gruppe zugänglich gemacht werden. Dieser Idee liegt die Entdeckung zugrunde, dass Bilderbücher mit ihren ausdrucksstarken Bildern und dem sparsamen Text einerseits bei Kindern äusserst beliebte Medien sind, andererseits oft mehr als nur der Unterhaltung dienen, indem sie zentrale Lebensfragen und -themen (nicht nur) von



aus: Schulz/Wünsch: Ein Apfel für den lieben Gott, Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2004 © Peter Hammer Verlag GmbH

Kindern zur Sprache bringen und ins Bild setzen. Wenn also Bilderbücher im familiären Kreis zum Gespräch über solche elementaren und auch religiösen Lebensfragen anregen, soll die Veranstaltung «Bilderbuchkino» Ausgangspunkt für Gespräche oder Arbeit zu wichtigen Lebensthemen im Unterricht oder im Gottesdienst sein (vgl. Bilderbuchkino 2001; Näger 2003).

Ausgehend von der Veranstaltungsform «Bilderbuchkino» entwickelte sich ein Bedürfnis nach Bilderbüchern in einer geeigneten medialen Aufarbeitungsform, also als Diaserie oder digitales Bildmaterial auf DVD. Damit ist der Ausgangspunkt und das Minimalprogramm der Medienart «Bilderbuchkino» skizziert. Inzwischen liegt von Diaserien bis hin zu (Kurz-)Filmen ein breites Spektrum an Bilderbuchkinos verschiedener Ausprägungen und Weiterentwicklungen vor. Genau dadurch lässt sich das Bilderbuchkino wohl definieren, dass es die Lücke zwischen Diaserie und Film schließt (vgl. Bilder-Buch-Kino 2013; Näger 2013).

Vor allem durch didaktisches Zusatzmaterial bietet ein Bilderbuchkino ein Plus gegenüber einer reinen Bildsammlung. Gegenüber der «geschlossenen» Form eines

Films behält ein Bilderbuchkino zumeist die «offene» Form eines Bilderbuchs bei, in der Betrachterinnen und Betrachter bereits während der Rezeption zum Dialog mit Bild und Text oder zum Gespräch untereinander eingeladen werden.

In ihrer zusätzlichen medialen Ausstattung scheinen Bilderbuchkinos von der aussterbenden Medienart «Tonbild» (ursprünglich Diaserie mit Audiokassette, später CD oder DVD) beeinflusst: Viele Bilderbuchkinos bieten optional zu den Bildern den gelesenen Bilderbuch-Text oder eine umfassende Tonspur mit Klängen und Geräuschen, einige Bilderbuchkinos arbeiten sogar mit behutsam animierten Bildern. Sobald Ton oder Animation einen festen zeitlichen Ablauf eines Bilderbuchkinos zur Folge haben, kommt es in die Nähe des Films mit seiner eher «geschlossenen» Rezeption. Dennoch sollen Bilderbuchkinos nicht als Film, sondern als Bilderbuch betrachtet werden: Das Tempo der medialen Abläufe ist niemals filmisch schnell, sondern bewusst langsam, an der ruhigen Betrachtung der einzelnen, meist stehenden Bilder orientiert.

(dm) Die Medien- und Beratungsstelle Religion, Ethik, Gesundheitsförderung (MBR)





am Institut für Medienbildung der PHBern hat in enger Zusammenarbeit mit der Medienwerkstatt am gleichen Institut bereits acht eigene Bilderbuchkinos produziert und damit in diesem Bereich grosse Erfahrung. Im Folgenden stelle ich einige Grundideen der an der PHBern produzierten Bilderbuchkinos vor.

Bilderbuchkinos sind audiovisuelle Medien auf DVD, in denen ein Bilderbuch als Gesamtwerk in Bild und Text bzw. Ton aufgearbeitet ist. Dabei werden Bilder nicht durchgehend als Standbilder in der Totale geboten und haben also keine festen Einstellungsgrößen: Sie beinhalten einerseits Zooms auf ein Detail oder Zoom-Outs von einem kleinen Ausschnitt zur Totale und andererseits Kamerafahrten durch ein Bild hindurch. Wenn es der Unterstützung der Geschichte dient, wird bisweilen eine Figur leicht animiert, so dass sie sich bewegt. Die technische Ausstattung der Bilderbuchkino-DVDs ermöglicht eine Wiedergabe der Bilderbuchgeschichte in zwei Varianten:

1. Manuell gesteuerte Wiedergabe als Folge von Einzelbildern ohne Ton: Die einzelnen Bilder können je nach Situation länger stehenbleiben und wirken, der Text kann dazu vorgelesen werden, Gespräche

mit Schülerinnen und Schülern können bereits während der Visionierung des Bilderbuchkinos stattfinden. Zudem können auch ausgewählte Bilder einzeln gezeigt und in einer ausführlichen Bildbetrachtung erarbeitet werden etc.

2. Selbständig ablaufende Wiedergabe als Bilderbuchkino in Bild und Ton: Als bewusst langsamer Film und zeitlich abgestimmt auf die Tonspur wechseln die Bilder von selbst ab. Auf der Tonspur wird die Geschichte erzählt, wahlweise in Standardsprache oder Mundart. Zusätzlich wird der Inhalt durch Geräusche unterstützt; so fällt es den Zuhörenden leichter, sich in die Atmosphäre und Situation der Geschichte zu versetzen. Oft wird auch noch dezent Musik eingesetzt, um das Verweilen bei den Bildern und damit das genauere Betrachten zu erleichtern. Diese spezielle Art, ein Bilderbuch «zu erleben», bedarf natürlich eines wohlüberlegten Einsatzes; sie sollte niemals einfach Ersatz für das persönliche Erzählen durch die Unterrichtsperson sein.

Ein Bilderbuchkino eignet sich beispielsweise zum Abschluss eines Themas, als Rückblick, Zusammenfassung und Höhepunkt in Kinoatmosphäre. Ein Bilderbuchkino kann aber auch als Einstieg verwendet werden, um davon ausgehend an den Themen des Bilderbuchs zu arbeiten, eventuell mit Hilfe einzelner Standbilder.

#### Das Bilderbuchkino

##### «Ein Apfel für den lieben Gott»

(dm/mk) Das Bilderbuchkino «Ein Apfel für den lieben Gott» als jüngste Bilderbuchkino-Produktion des Instituts für Medienbildung der PHBern lebt von der klaren und starken Bildsprache des Bilderbuchs. Die Bilder sind mehr als nur Text-Illustration und treten als eigenständige Erzählelemente ergänzend und kontrastierend neben den Text der Geschichte. Jedes Einzelbild wäre Grundlage genug, um ausgehend von den da und dort verstreuten Details und ausgelegten Spuren eine ganze Geschichte zu erfinden oder assoziative Querverbindungen zu ganz anderen Geschichten (von Genesis bis Goethes Faust) zu knüpfen.

Das Bild von den sorgenvollen Eltern an Gretchens Bett wäre beispielsweise ein guter Ausgangspunkt, um sich auch einmal über die drei Brüder auszutauschen: Was denken und sagen sie? Wie verhalten sie sich und welche Rolle spielen sie in dieser Szene? Und was denkt Gretchen in ihrem engelhaften Nachthemd? Was mag ihr Blick bedeuten? Was drücken die brav über den Rand der Bettdecke ragenden Finger aus? Was sind da eigentlich für Papiere unter dem Kopfkissen und was macht die Schere da? Was würde der Teddy dazu sagen? Und was bedeutet das wie rote Zungen aus dem gestärkten weissen Bettbezug hervorzüngelnde Kissen?

#### Anregungen zum Thema «Gottesbild»

Legt man im Unterricht den Fokus auf das Gottesbild bzw. die verschiedenen Gottesbilder, so können dazu die im Bilderbuchkino vorhandenen Einzelbilder des Vaters und der Mutter eingesetzt werden, als projizierte Standbilder oder als ausgedruckte Reproduktionen.

An welchen Gott glaubt der sich am Riemen reissende Vater mit seinem drohend erhobenen Finger? Und welchen Gott versinnbildlicht die sich händeringend sorgende Mutter? Welche Gottesbilder verkörpern die Eltern? Wie kommen diese elterlichen Gottesbilder bei Gretchen wohl an? Und wie bei den Schülerinnen und Schülern? Kennen die Schülerinnen und Schüler die von Vater und Mutter versinnbildlichten Gottesbilder? Wie lassen sich diese Bilder umschreiben? Welche anderen Bilder und Beschreibungen gäbe es?

Nach diesem über zwei Einzelbilder gewählten Einstieg in das Thema Gottesbild könnte das ganze Bilderbuchkino als Film gezeigt werden, mit der begleitenden Fragestellung: Welche Gottesbilder bietet das Bilderbuchkino ausserdem noch an?

Unweigerlich landet man so bei dem letzten Bild des Buchs, das sich ebenfalls für eine intensivere Bildbetrachtung eignet und ein recht überraschendes Gottesbild vorschlägt.



aus: Schulz/Wünsch: Ein Apfel für den lieben Gott, Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2004 © Peter Hammer Verlag GmbH

### Anregungen zum Thema «Gottesfrage»

Entschliesst man sich, mit den Kindern die Frage nach Gott zu thematisieren, bietet sich an, tatsächlich den Prolog des Bilderbuchs als Ausgangspunkt zu nehmen. Dort wird die Frage der Enkelin an Gretchen als Leitfrage für das ganze Bilderbuch formuliert: «War damals der liebe Gott im Spiel?» Die Kinder sind nun eingeladen, die Geschichte aufmerksam zu betrachten, gemeinsam darüber auszutauschen und auch je persönlich für sich zu bedenken, denn die Antwort auf die Frage wird im Buch nicht gegeben; genau wie Gretchens Enkelin müssen die Kinder die Antwort «selber herausfinden».

Für das Bilderbuchkino bieten sich dann zwei Szenen für eine Unterbrechung und eingeschaltete methodische Vertiefungsschritte an.

Die erste Möglichkeit ist eine Unterbrechung nach der Tischgebet-Szene, in der Gretchen beschliesst, die Probe aufs Exempel zu machen («Sie beschloss, das herauszufinden»): Nach einem Austausch über die bisherigen Ereignisse lautet die zentrale Frage an die Kinder: Wie könnte Gretchen das herausfinden bzw. wie könntet ihr das herausfinden? Wie also liesse sich ein «lieber Gott» oder ein «strafender Gott», wie ein womöglich «lieber strafender Gott» beweisen?

Die zweite Variante ist eine Unterbrechung nach der Erdbeer-Szene, in der Gretchen böse grinsend auf ihre Missetaten zu-

rückblickt («Das wird der liebe Gott bestimmt gemerkt haben»): Nach einer gemeinsamen Rekapitulation des Geschehens werden die Kinder aufgefordert, einen für sie überzeugenden weiteren Verlauf der Geschichte in zwei bis drei Szenenbildern zu erzählen und zu zeichnen (vgl. Diel/Droste 2008). Nach einer Ausstellung der verschiedenen Vorschläge, die als je eigenständige und legitime Lösungen zur Ausgangsfrage «Ist Gott im Spiel?» gewürdigt werden, bietet auch das Ende des Bilderbuchkinos noch eine interessante eigene Lösung an, bei der die Frage, ob dort Gott im Spiel war oder nicht, noch immer nicht so klar zu beantworten ist. Wie sagte doch Gretchen? Das müssen die Kinder «selber herausfinden».

---

**Dorothea Marti ist Primarlehrerin und arbeitet an der Medien- und Beratungsstelle MBR am Institut der Medienbildung der PHBern.**

---

**Matthias Kuhl ist Theologe und Religionspädagoge und leitet die Medien- und Beratungsstelle MBR am Institut für Medienbildung der PHBern.**

### Literatur

- Bilderbuchkino – Bücher auf Leinwand. Anregungen für den praktisch-theologischen Einsatz, hg. v. Erzbistum Köln, Köln 2001. – Online (Kurzlink): [bit.ly/14pirSb](http://bit.ly/14pirSb)
- Bilder-Buch-Kino, hg. v. muk. medien und kommunikation, Fachstelle der Erzdiözese München und Freising, München 2013. – Online (Kurzlink): [bit.ly/1dzP4jr](http://bit.ly/1dzP4jr)
- Vanessa Diel, Wiebke Droste: Straft der liebe Gott? Gottesbilder in einem Bilderbuch, in: Praxis Grundschule 6/2008, Braunschweig 2008, S. 21–25. – Online (Kurzlink): [bit.ly/12vSQG1](http://bit.ly/12vSQG1)
- Anne Klaaßen (Hg.): Kinder fragen nach Gott. Deutungsmöglichkeiten eröffnen mit dem Bilderbuch «Ein Apfel für den lieben Gott» von Hermann Schulz mit Bildern von Dorota Wünsch, in: Dies. (Hg.): Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Grundschule. Beispiele aus der Praxis, Schönberger Impulse. Praxisideen Religion, Braunschweig 2013, S. 9–30.
- Dorothea Marti, Andrea Pfander: Ein Apfel für den lieben Gott. Bilderbuchkino, Bern 2013. (nur im Verleih des Instituts für Medienbildung der PHBern)
- Sylvia Näger: Rund ums Bilderbuch, PeP. Projekte entwickeln für die Praxis 5/2003, Freiburg i. Br. 2003.
- Sylvia Näger: Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur, überarbeitete Neuauflage, Freiburg i. Br. 2013.
- Schulz Hermann, Wünsch Dorota: Ein Apfel für den lieben Gott, Wuppertal 2004.

# Spielen mit Gott

## Computerspiele im Religionsunterricht

**Populäre Computerspiele gehören in den Religionsunterricht. Nicht nur, weil sie Teil der Lebenswirklichkeit vieler Kinder und Jugendlicher sind, sondern auch, weil in ihnen eine Auseinandersetzung mit religiösen Werten, Aussagen und Fragen stattfindet, zum Beispiel nach Gott gefragt wird.**

### Oliver Steffen, Marbach

Sie sind jung, erfolgreich und eine Herausforderung für Gesellschaft und Kultur: Computerspiele. Viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene erproben mit ihnen ihr Sein und Können in alternativen Realitäten, erleben epische Geschichten mit Freunden und verschaffen sich Ansehen und Respekt in der Spielgemeinschaft. Zwar vermitteln viele Spiele fragwürdige Inhalte und widerspiegeln damit oft problematische Tendenzen und Ängste in unserer Gesellschaft: erbarmungsloser Wettbewerb, das Recht des Stärkeren, Gewalt, Krieg, Geschlechter-Stereotypen. Dass in Games aber auch religiöse Inhalte ihren Platz haben, wird häufig übersehen. Während Religion in kommerziellen Unterhaltungsspielen für eine glaubwürdige Erzählung sorgt oder als Feindbild dargestellt und parodiert wird, enthalten die leichter zugänglichen Lern- und Internetspiele vielfältigere Aussagen zu religiösen Fragestellungen.

Als Beispiel dient in diesem Beitrag die Frage nach Gott: Drei Spiele sollen hier vorgestellt werden, bevor praktische Hinweise zum Einsatz von Lern- und Internetspielen mit religiösen Inhalten im Religionsunterricht folgen.

#### Der verhüllte Gott: «Das Grab des Mose»

«Das Grab des Mose» ist ein 3-D-Abenteuer- und Lernspiel der Deutschen Bibelgesellschaft zu den fünf Büchern Mose. Darin

meldet Archäologieprofessor Aegidius Fog einen sensationellen Fund: Er glaubt, das Grab des Mose entdeckt zu haben. Tage später verschwindet er spurlos. Die Spielenden übernehmen die Rolle von Detektiven und machen sich auf die Suche nach dem Professor. Sie erkunden Fogs Arbeitsorte in Europa und im Nahen Osten, suchen und finden wichtige Hinweise sowohl über den Verbleib des Professors, als auch über biblische Themen wie die Bundeslade, die zehn Gebote und das Goldene Kalb. Bei all dem bleibt Gott im Hintergrund, wird nicht als objektive Realität dargestellt, sondern wird nur indirekt erfahrbar, einerseits durch die biblischen Themen der Mosesgeschichte, andererseits durch die persönliche Auseinandersetzung des Professors mit den biblischen Inhalten. Wo Fog zunächst an der Faktizität der Moses-Bücher zweifelt, findet er durch seine Forschung einen persönlichen Zugang zu Gott.

#### Der offenbarte Gott: «Heaven»

«Heaven» ist ein christliches Unterhaltungsspiel, eine Variante des berühmten «Tetris»: Darin fallen verschieden geformte Steine von oben in das Spielfeld, müssen gedreht und verschoben werden, bis sie an der gewünschten Stelle zu Boden fallen. Wenn am Boden eine lückenlose und vollständige Reihe entsteht, löst sich diese Reihe auf und gibt wieder Platz für die nächsten Steine. Ziel ist, möglichst lange im Spiel zu bleiben, ohne dass sich auf lückenhaften Reihen die Steine bis oben auftürmen.

Die Besonderheit an «Heaven» ist, dass neben den herkömmlichen Steinen immer wieder «Spezialsteine» erscheinen. Ihre Form passt genau in das Konstrukt aus unvollständigen Reihen, das die Spielenden unten angehäuft haben, so dass mit solch einem Spezialstein jeweils mehrere Reihen auf ein Mal aufgelöst werden. Durch den Titel «Heaven» können diese Steine als Offenbarung Gottes im irdischen Geschehen gedeutet werden: Der Mensch ist in seinem Handeln völlig frei, doch seine Werke auf Erden sind unvollkommen. Gott aber ergänzt das menschliche Werk immer wieder und geht dabei individuell auf jeden Menschen ein. Zwar ist noch immer der Mensch gefordert, denn grobe Schnitzer können zum «Game over» führen, doch ein Blick in die Highscore-Liste zeigt, wie fruchtbar das Zusammenspiel von Gott und Mensch sein kann: Tabellenführer «diet6» erreichte astronomische 179 Milliarden Punkte!

#### Der gespielte Gott: «Faith Fighter»

«Wähle deinen Glauben und verprügle deine Feinde. Gib dich deiner Intoleranz hin. Religiöser Hass hat noch nie so viel Spass gemacht» – so lautet die Anleitung des comicartigen Prügelspiels «Faith Fighter» der italienischen Künstlergruppe Molleindustria. Im Menü wählt der Spieler seinen Kämpfer: Gott, Jesus, Buddha, Ganesha, Budai oder Mohammed. Mit diesem tritt man gegen jeweils eine der anderen religiösen Figuren an. Schafft man es, den an-



Screenshot aus «Faith Fighter»

deren k.o. zu schlagen, kämpft man gegen den nächsten. Sind alle Gegner besiegt, posiert die siegreiche Figur vor dem Hintergrund einer brennenden Welt und auf dem Bildschirm erscheint etwas doppeldeutig der Schriftzug «The End». «Faith Fighter» provoziert auf der ganzen Linie: Nicht nur werden Religionsstifter und Götter realer Religionen als aggressive, miteinander in Konflikt stehende Parteien gezeigt, sondern Jesus, Mohammed & Co. werden zusätzlich der Steuerung und somit dem Willen der Spielenden unterworfen. Ein tieferer Blick enthüllt jedoch Molleindustrias religionskritischen Ansatz: In Religionskonflikten sind es eben nicht die Religionsstifter oder Götter, die einander bekämpfen, sondern Menschen, die ihre Religionsstifter und Götter instrumentalisieren und gegeneinander ins Feld führen.

### Spielauswahl

Die drei bisher genannten Spiele sind kaum solche, die Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit spielen. Die Lieblings-Games der Kinder können zwar im Religionsunterricht thematisiert, aber aufgrund ihrer oft hohen Anforderungen an Technik, Geschick, Wissen und Zeit eher nicht gespielt werden. Mit den folgenden Hinweisen werde ich daher noch einige Lern- und Internetspiele in den Fokus rücken, die sich für eine Spielpartie im Unterricht eignen, weil sie simpel, gut zugänglich, für alle Altersgruppen geeignet, günstig zu erwerben oder gratis im Internet spielbar sind und auch auf älteren Computern laufen.

Christliche Quiz-, Memory- und Geschicklichkeits-Spiele vermitteln auf simple Weise religiöses oder biblisches Wissen:

- [www.relispiele.at](http://www.relispiele.at)
- [www.ekd.de/spiele](http://www.ekd.de/spiele)

Christliche Abenteuer-Lernspiele, die für den Religionsunterricht gestaltet wurden und didaktisches Begleitmaterial enthalten, dauern länger und sind komplexer, erzählen dafür eine spannende Geschichte und vermitteln gleichzeitig vertieftes biblisches oder religiöses Wissen:

- [www.grab-des-mose.de](http://www.grab-des-mose.de)
- [www.jesus-pergament.de](http://www.jesus-pergament.de)

Einfache christliche Online-Unterhaltungsspiele wie das bereits erwähnte «Heaven» vermitteln nicht direkt biblisches Wissen, sondern bieten Spielspass vor dem Hintergrund eines christlichen Themas. Zu beachten ist, dass die meisten Websites und Spiele englischsprachig sind, was für Spiele mit wenig Text aber kein Hindernis sein muss. Die inhaltliche und spielerische Qualität dieser Spiele variiert teils beträchtlich:

- [www.christgaming.com](http://www.christgaming.com)
- [www.breakthroughgaming.com](http://www.breakthroughgaming.com)

Säkulare Online-Unterhaltungs- oder Kunstspiele wie das bereits erwähnte «Faith Fighter» können ebenfalls religiöse Themen aufnehmen. Sie sind durch die Eingabe von entsprechenden Stichworten auf manchen Online-Spieledatenbanken auffindbar. Die Spiele stammen oft von Hobby-Programmierern, die traditionelle, institutionalisier-

te Religionen ablehnen. Deshalb ist neben der bereits erwähnten Englischsprachigkeit und erheblichen Qualitätsunterschieden zusätzlich zu beachten, dass Religion oder religiöse Themen und Figuren oft in einer respektlosen oder sogar beleidigenden Art und Weise dargestellt werden:

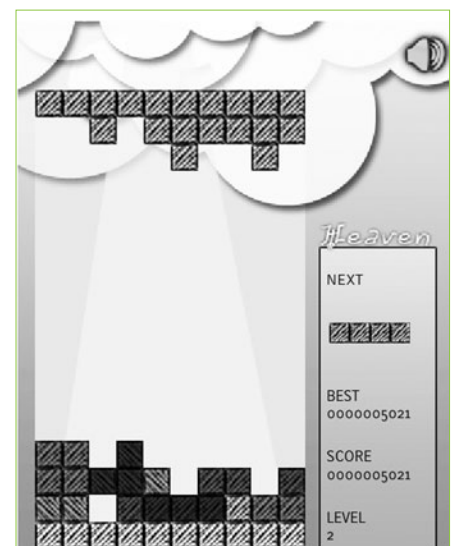
- [www.flashgames.de](http://www.flashgames.de)
- [www.newgrounds.com](http://www.newgrounds.com)

### Praktische Hinweise

Werden Computerspiele im Religionsunterricht gespielt, gilt es, einiges zu beachten:

Vorbereitung: Technische Voraussetzungen und Kompatibilitäten der Spiele be-

Screenshot aus «Heaven»



achten, Lauffähigkeit und Inhalte der Spiele ausprobieren. Bei komplexeren Spielen evtl. Zusatzmaterial wie eine Übersicht der Levels oder eine Karte der zu besuchenden Örtlichkeiten für die schnelle Orientierung und Anleitung bereitstellen.

**Einführung:** Im Plenum in das Thema einführen, das in den Spielen angesprochen wird. Die Spiele werden mit Anleitungen vorgestellt: Was ist die Aufgabe? Was sind wichtige, was unwichtige Informationen? Welche Levels werden gespielt? Wer darf wann und wie lange spielen (z. B. bis zur Erreichung einer bestimmten Zeit, eines Level oder Punktzahl)?

**Spielphase:** Zwei Schülerinnen oder Schüler teilen sich einen Computer, haben eine gemeinsame Aufgabe und unterstützen sich gegenseitig. Der/die eine spielt, der/die andere beobachtet, dann wird gewechselt. Dazwischen oder am Ende verständigen sich die beiden über die Inhalte und wenden die Resultate auf die Aufgabenstellung an.

**Vertiefung:** Im Plenum werden die Resultate ausgetauscht und die erspielten Inhalte durch Gespräche oder weitere Arbeitseinheiten und Hilfsmittel vertieft. Gegebenenfalls können per Beamer bestimmte Spielszenen für alle nochmals gezeigt werden.

### Fragestellungen

Als leitende Aufgabenstellung für die eigenständige Spielphase in Partnerarbeit oder zur Vertiefung der erarbeiteten Resultate im Plenum dienen Leitfragen. Diese

können in verschiedene Richtungen zielen: Religion im Spiel und realweltliche Religionen; Spielrealität und Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler; Charakteristiken des Mediums Computerspiel. Die nachstehenden Fragen sind eher allgemeiner Natur und können bzw. müssen für einzelne Spiele angepasst werden:

### Fragen zum Inhalt

**Spiel:** Welche Figuren, Gegenstände, Orte kommen im Spiel vor? Welche Handlungen werden verrichtet? Was ist das Spielziel?

**Religion in biblischen/christlichen Spielen:** Auf welche biblischen Erzählungen oder christlichen Themen verweisen die Inhalte?

**Religion in säkularen Spielen:** Wo im Spiel kommt Religion vor? Gibt es religiöse Figuren, Gegenstände, Gebäude, Handlungen, Themen? Welche Aussagen sind damit verknüpft?

### Fragen zur Vertiefung

**Medium und Lebensrealität:** Was gefällt den Schülerinnen und Schülern am Spiel, was nicht? Welche Gefühle und Neigungen werden angeregt? Wie verträgt sich dies mit den religiösen Inhalten?

**Lebensrealität und Religion:** Haben die gezeigten religiösen Inhalte eine Bedeutung im Alltag der Schülerinnen und Schüler? Wie liessen sich ihre religiösen Vorstellungen in ein Spiel übertragen?

**Religion und Medium:** Welches sind die realweltlichen Vorbilder der dargestell-

ten religiösen Inhalte? Haben sie im Spiel dieselben Funktionen und Bedeutungen wie in der Realwelt oder gibt es Verschiebungen?

Gelingt die Integration von Computerspielen in den Religionsunterricht, bietet dies Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit, ein Gefühl für unterschiedliche Umgangsformen mit Medien und medialen Inhalten zu entwickeln. Dazu gehören nicht nur vertiefte Kenntnisse der religiösen Inhalte in den Spielen, sondern auch ein Bewusstsein für deren besondere Funktion im Spielkontext. Durch das Erkennen der eigenen Gefühle und Neigungen beim Spielen wird zudem das Verständnis von sich selbst und der Wirkung von Computerspielen geschärft. Ausprobieren lohnt sich.

### Informationen und Literatur

- Sabrina Kästner: «Die Lara Croft ist viel cooler als der Super Mario». Computerspiele im Religionsunterricht, in: Religion heute. Zeitschrift für Religionspädagogik, H. 38, Seelze 1999, S. 116–121.
- Klaus-Dieter Köhler-Goigofski, Christopher P. Scholtz: Computerspiele im Religionsunterricht. Rahmenbedingungen, Ziele und Methoden für den Einsatz eines neuen Mediums, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5/2006, H. 2, S. 295–308. – Online (Kurmlink): [bit.ly/1dau1P0](http://bit.ly/1dau1P0)
- Michael Waltemathe: Religionsunterricht als Raum für Computer-Spiel-Kultur, in: Tä katoptrizömena. Das Magazin für Kunst, Kultur, Theologie Ästhetik 24 (Homo ludens. Spiel und Spieltheorien), 2003. – Online: [www.theomag.de/24/miwa1.htm](http://www.theomag.de/24/miwa1.htm)
- Nationales Programm zur Förderung von Medienkompetenzen. – Online: [www.jugendundmedien.ch](http://www.jugendundmedien.ch)

*Oliver Steffen ist Doktorand am Institut für Religionswissenschaft der Universität Bern. Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts «Between God Mode and God Mood» ([www.god-mode.ch](http://www.god-mode.ch)) erforscht er die Zusammenhänge von Computerspielen und Religion. Er rezensiert regelmässig Games mit religiösen Inhalten ([www.ref.ch/index.php?id=558](http://www.ref.ch/index.php?id=558)).*

Screenshot aus «Das Grab des Mose»



## MS/OS

# «Hallöchen, wir sind Gott»

Die TV-Serie «Götter wie wir» und ihr Beitrag zur Gottesfrage im Unterricht

Zur Auflösung althergebrachter Gottesbilder sind bisweilen ausserordentliche Massnahmen nötig. Sehr erfrischend für den Religionsunterricht kann die Arbeit mit der TV-Serie «Götter wie wir» sein. Neben produktiven Ideen zu einer überraschenden Beantwortung der Frage nach Gott bietet die Serie auch Anlass, einiges über Satire und Humor im Kontext von Religion zu lernen.



## Sabine Boser, Sutz

Welche Bilder und Vorstellungen stellen sich spontan bei Ihnen ein, wenn Sie den Auftrag erhielten, Gott in einem Bild oder Film darzustellen? Sind es die Bilder aus Ihren Kindertagen? Der alte Mann mit dem Bart, wie er in der sixtinischen Kapelle von Michelangelo, auf Holzstichen von Julius Schnorr von Carolsfeld und in Bibel-Comics von Robert Crumb dargestellt worden ist? Oder gehören Sie zu denen, die sich von diesen traditionellen Bildern gelöst, sie womöglich niemals mitbekommen haben?

Wenn ich Zeichnungen und Texte von Schülerinnen und Schülern durchsehe, fällt mir auf, dass sich die althergebrachten Bilder hartnäckig halten. Wenn ich zum Beispiel die Aufgabe stelle, die einzelnen Verse des Schöpfungsmythos aus Genesis 1,1–2,4a zu malen, wird Gott als älterer Mann mit Vollbart dargestellt. Dabei steht im biblischen Text lediglich, dass Gott spricht,

sieht, benennt, wirkt, segnet und ruht. Ein alter Mann mit Bart wird nicht erwähnt. Eigentlich müsste man von Gott als einem Team ausgehen, wenn doch in Vers 26 zu lesen ist «Lasst uns Menschen machen als unser Bild, uns ähnlich.» Und wenn in Vers 27 steht «Gott schuf den Menschen [...] als Bild Gottes [...] als Mann und Frau», dann wäre doch zu erwarten, dass Gott «als Mann und Frau» vorgestellt und gezeichnet würde.

Wenn althergebrachte und allzu gängige Vorstellungen von Gott in Frage und zur Diskussion gestellt werden sollen, bieten sich zahlreiche Bibelstellen als Ausgangspunkt an. Bibelarbeit ist eine gute und seriöse, aber auch etwas anstrengende Möglichkeit, den Blick zu öffnen. Ein zunächst weniger ernsthaft erscheinender Ausgangspunkt ist die Satire: Satire prangert Missstände an, spottet, überspitzt, provoziert und bringt auf den Punkt. Genau, wie biblische Texte übrigens auch.

Das Wort «Satire», so verrät mir Wikipedia, stammt vom lateinischen «satura lanx» ab, das übersetzt werden kann als eine mit Früchten gefüllte Schale. – Eine bunte Früchteschale im Unterricht, das gefällt mir. Da ist für alle etwas drin, so hoffe ich.

## «Götter wie wir»

«Hallöchen, hier sind die Inge und die Renate und wir sind Gott!» So beginnen die je 15-minütigen Folgen der Serie «Götter wie wir», in denen die beiden göttlichen Cousinen von ihrem Sofa im Himmel über ihren Alltag als «Gott» berichten.

Dass Gott ausgerechnet von zwei Frauen mittleren Alters in etwas biederem Outfit verkörpert wird, ist nicht zufällig: Die beiden männlichen Regisseure und Darsteller (!) Carsten Strauch und Rainer Ewerrien begründen dies damit, dass am ehesten solche Frauen «Gottes Ebbild» (sic) repräsentieren, weil vor allem sie in den Fussgängerzonen unserer Städte anzutreffen seien, und zwar nicht alleine, sondern meist in Grüppchen.

Die Serie «Götter wie wir» wurde im Herbst 2012 auf dem Fernsehsender ZDF-Kultur ausgestrahlt und besteht aus bisher sechs Folgen, die auch auf einer DVD mit dem gleichen Titel erhältlich sind. Die Folgen haben die Titel: 1. Adam, Eva und Klaus; 2. Ein Bild von einem Gott; 3. Die Hölle streikt; 4. Das Drei-Königs-Casting; 5. Die Wetter-Krise; 6. Jesus reloaded.

Zur Bearbeitung der Frage nach Gott bietet sich vor allem die Folge 2 an. Das ZDF fasst den Inhalt folgendermassen zusammen: «Zwar sollen wir uns kein Bildnis von ihm machen, doch wie kommt es, dass man bei Gott immer an einen alten Mann mit Bart denkt? Die Antwort: Bei dem weltberühmten Senior handelt es sich um Gün-

ther, Renates vergreisten Vater. Dieser musste herhalten, da Inge und Renate die Menschheit noch nicht mit der Wahrheit konfrontieren wollten. Doch Günther als Gott auftreten zu lassen, stellt sich nicht gerade als ihre beste Idee heraus. Denn Günther handelt eigenmächtig und verspricht Moses das Blaue vom Himmel. Um glaubwürdig zu bleiben, müssen Inge und Renate für Günthers Wort gerade stehen. Doch so eine Meeresteilung macht sich auch nicht mal eben von allein.» (www.zdf.de/Götter-wie-wir/Götter-wie-wir-24101628.html)

Alle Folgen greifen auf solche Art verschiedene biblische Szenen auf und legen sie aus einer etwas ungewohnten Erzählperspektive neu auf, jeweils ausgeschmückt mit zahlreichen witzigen Details. Dabei kommen auf humorvolle Weise nicht nur biblische Klassiker, sondern auch aktuelle Themen zur Sprache: Bankenkrise, Umweltkatastrophen, Immobilienspekulation, «Geiz ist geil»-Mentalität, Bürokratie, Outsourcing, Quotenregelung, Mitgliederschwund in der Kirche etc. Ohne Tabus wird auf diese Weise vieles angesprochen, das sonst in der Kirche weniger Platz hat.

Von ZDFkultur war «Götter wie wir» gedacht als «humorvolle Unterhaltungsserie, die Spass macht». Laut Zuschauerrückmeldungen hat sie viele Leute sogar dazu angeregt, die verschiedenen Geschichten einmal in der Bibel nachzulesen. Wenn dies auch im Unterricht geschieht, ist ja bereits einiges geschehen. Es wäre aber wohl falsch, allzu viel von einer Comedy-Serie zu erwarten. Im Vordergrund steht natürlich nicht die tiefgreifende Auseinandersetzung mit der Gottesfrage oder anderen theologischen Themen. Die Dinge werden humorvoll und unterhaltsam angesprochen, und manchmal ist dies durchaus auch

theologisch erhellend. Natürlich sind nicht alle Folgen gleich gut gelungen und es bleibt Geschmackssache, ob einem die Figuren und die einzelnen Episoden gefallen.

Insgesamt aber kann der Religionsunterricht von dieser überraschenden Satire nur profitieren. Sie ist in der Lage, Schülerinnen und Schüler zu amüsieren, aber auch anzuregen, über Dinge nachzudenken, die bisher gar nicht in den Blick gekommen sind. Dabei ist es gar nicht nötig, dass alle Fragen immer auch gleich beantwortet werden: Fragen stehen im Raum, Antworten auch (satirische zudem), und sie können auch als Satire ernsthaft zum Denken anregen. Auf diese Weise kann die Serie Jugendlichen helfen, einen Zugang zu doch recht intimen Glaubens- und Weltanschauungsfragen zu finden – in einem Alter, da dies nicht so einfach ist.

### Hat Gott Humor?

Selbstverständlich wurde gegen die Ausstrahlung der Serie protestiert, ganz fromme Kreise legten beim Intendanten des ZDF eine Programmbeschwerde gegen die Sendung ein. In Internetforen wurde der Vorwurf der Blasphemie gemacht und denen, die die Serie nicht verbieten mochten, der Glaube abgesprochen. – Diesen Glauben habe ich selber nicht und möchte ihn auch nicht an meine Schülerinnen und Schüler weitergeben. Ich möchte meine Schülerinnen und Schüler lehren, angemessen und kritisch zu reagieren, genauso wie auf biblische Texte und kirchliche Dogmen auch auf satirische Kunstformen. Wer Satire wörtlich nimmt, durchschaut ihr Sprachspiel nicht. Es braucht dazu Humor. Wenn ein gläubiger Mensch Humor hat, kann er einen Schritt von sich zurücktreten und eine Distanz zwischen sich und sein Verhalten legen.

In gewisser Weise gibt es Parallelen im Verständnis von Satire und religiösen Texten: Bei beiden geht es darum, sie nicht wörtlich zu verstehen und trotzdem ernst zu nehmen.

Auf der Website zur Serie (www.goetterwiewir.de) gibt es neben umfangreichem anderen Material auch einen Bereich «Video» mit zehn sehr kurzen (ein- bis zweiminütigen) Videoblog-Folgen. Die Folgen 6 «Hat Gott Humor?» und 9 «Gott hat Humor» sprechen diese Frage an.

### Ideen für den Unterricht

- Arbeit mit dem Frageblatt «Götter wie wir» (M1\*)
- Visionierung der Serien-Folge 2 «Ein Bild von einem Gott»
- Spontane Reaktionen der Schülerinnen und Schüler sammeln (noch nicht diskutieren)
- Austausch über das Arbeitsblatt (M1\*), evtl. nur zu ausgewählten Fragen: Zu welchen anderen Antworten könnte die satirisch-humoristische Aussensicht des Films anregen?
- Lektüre von einzelnen Bibeltexten (je nach Schwerpunkt der Diskussion)
- Visionierung der Videoblog-Folge 6 «Hat Gott Humor?»
- Gespräch zum Thema Comedy, Satire und Blasphemie: Was ist erlaubt? Was geht zu weit? Wo sind die Grenzen und warum?

### Links

- [www.goetterwiewir.de](http://www.goetterwiewir.de) – Website der Produktionsfirmen
- [www.goetterwiewir.zdf.de](http://www.goetterwiewir.zdf.de) – Website des ZDF
- [www.facebook.com/goetterwiewir](https://www.facebook.com/goetterwiewir) – Facebook-Präsenz

*Sabine Boser ist Leiterin der Fachstelle Religionsunterricht der Evangelisch-reformierten Kirche des Kantons Luzern und Mitglied der Redaktionskommission «reli.».*

\* Das in diesem Beitrag erwähnte Arbeitsblatt findet sich auf der Website [www.reli.ch](http://www.reli.ch) als Zusatzmaterial zu Heft 3/13.



© ZDF, Razor Film Produktion, Carsten Strauch Filmproduktion, Magna Mana Production

## OS

# Ein Hallelujah jenseits von Eden

Ein Unterrichtsprojekt zur Frage nach Gott

Ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt ging von einigen Bob-Dylan-Songs aus und vom 6. Essay-Wettbewerb der Berner Tageszeitung «Der Bund» zum Thema «Ich glaube nicht an Gott, aber ich vermisse ihn». In diesem Projekt entstanden zahlreiche Beiträge von Schülerinnen und Schülern zur Frage nach Gott, die im Rahmen eines Schulgottesdienstes zur Sprache und zur Inszenierung kamen.

## Andreas Hohn, Walkringen

Am Gymnasium Campus Muristalden in Bern ergab sich für die Fachbereiche Englisch und Religion die Möglichkeit, einen gemeinsamen Semesterkurs anzubieten. Da der Englisch unterrichtende Kollege ein begnadeter Musiker und grosser Dylan-Kenner ist, lag es für mich als Dylan-Fan der ersten Stunde nahe, ein Projekt zu den Texten und Liedern von Bob Dylan zu planen. Wer dessen Werk nur einigermaßen kennt, weiss, dass Bob Dylan immer wieder mit religiösen Symbolen und Bildern arbeitet. So vergruben wir uns in die «Dylan-Bibel» mit allen Songtexten des Meisters (Dylan 2006), überboten uns beim Blättern gegenseitig mit biblischen Assoziationen, entdeckten religiöse Sprache, fanden Bibelzitate und Querverweise auf christliche Glaubensbekenntnisse. Schliesslich entschieden wir uns für drei Songs, die uns grosse Spannung versprachen, nämlich «Gates of Eden», ein kritischer Text aus den frühen Jahren des Songwriters, «Man gave names to all the animals», ein so lustiges wie rührendes Lied zu Genesis 1 aus Dylans religiöser Phase, und «Forever young», ein Segenslied, das keinen Glauben voraussetzt und somit eine gute Möglichkeit bietet, mit allen zusammen zu singen.

Die Auseinandersetzung mit den Dylan-Texten wollten wir verbinden mit der Fragestellung aus dem Essay-Wettbewerb zum Thema «Ich glaube nicht an Gott, aber ich vermisse ihn». Die drei Gewinnertexte des

Wettbewerbs wurden kurz vor Beginn unseres Projekts veröffentlicht: Sabine Frambachs «Lippenbekenntnisse», Michael Grafs «Julian Barnes braucht lange Arme» und Gerhard Meisters «Metaphysische Durchwurstler».

Alle Elemente des hier beschriebenen Projekts sind in einer gymnasialen Oberstufenklasse am Campus Muristalden in Bern erprobt und ebenso mit einer Konfirmations-Klasse im Hinblick auf einen Konfirmationsgottesdienst realisierbar.

Ich berichte von unserem Projekt, um zu zeigen, wie anhand kritischer Lieder ein spannungsreicher Unterrichtsablauf möglich ist und die Schülerinnen und Schüler dabei zu starken und anregenden Aussagen finden können.

## Einstieg

Wir begannen das Projekt mit dem Dylan-Song «Man gave names to all the animals», ein fröhlicher Reggae-Song, der als augenzwinkernde Schöpfungsgeschichte anschaulich und leichtfüssig von Gott erzählt. Der Vergleich mit Genesis 1 liess uns nach der Bedeutung der Tiere für uns Menschen fragen: Handelt es sich hier um eine menschenzentrierten Umgang mit den Tieren? Welche Folgen hat dieser Bibeltext bis heute?

Damit waren wir bereits im Garten Eden angekommen. Dylans Song «Gates of Eden» beschreibt sehr realistisch die Situation ausserhalb der Tore von Eden, was uns im Unterricht rätseln liess: Was muss in



Eden passiert sein, dass bereits kurz nach der Schöpfung von den Abgründen des Menschseins die Rede ist? Wie von selbst schloss sich daran eine Debatte zum Thema «Gut und Böse» an, in der die Schülerinnen und Schüler engagiert miteinander diskutierten.

So beschäftigten wir uns auch mit dem Sog «Sympathy for the devil» von den Rolling Stones, der die Versuchung Jesu durch den Teufel (Matthäus 4) sehr plausibel macht.

Eine Vorgabe für die Schülerinnen und Schüler war, im Rahmen von weiteren fünf Doppellektionen in Gruppen- oder Partnerarbeit einen Essay zur Frage nach Gott zu verfassen, der ein Beitrag im abschliessenden Gottesdienst sein wollte. Alternativ waren auch andere Ausdrucksformen wie eigene Songs, Tanz, Bilder etc. möglich oder sogar sehr erwünscht.

### Material

Als Vorlage und Anregung zur eigenen Auseinandersetzung stellten wir den Schülerinnen und Schülern im Laufe des Projekts insgesamt folgendes Material vor (vgl. Link-Liste M1\*):

- Die drei Dylan-Songs: «Gates of Eden», «Man gave names to all the animals» und «Forever young».
- Die drei Siegertexte des Essay-Wettbewerbs «Ich glaube nicht an Gott, aber ich vermisse ihn»: Sabine Frambachs «Lippenbekenntnisse», Michael Graf «Julian Barnes braucht lange Arme» und Gerhard Meisters «Metaphysische Durchwurstler».
- Das heftig in den Medien diskutierte Buch von Alain de Botton, das inzwischen auch in deutscher Übersetzung vorliegt (de Botton 2013) sowie zusätzliches im Internet verfügbares Material zum Atheisten-Tempel in London.

- Ausgehend von der Anregung eines Schülers den Song «Hallelujah» von Leonard Cohen – vielleicht der religiöse Song des ausgehenden 20. Jahrhunderts.

### Themenvorschläge

Für die Essays, Bilder, Songs etc. der Schülerinnen und Schüler gaben wir zudem eine Liste mit Themenvorschlägen zur Anregung ab:

1. Eden: Was ich mir unter «Paradies» vorstelle.
2. Jenseits von Eden: Sündenfall und was daraus folgt. Wichtig für heute?
3. «Gott heisst wir existieren, aber das ist nicht alles.» (Fernando Pessoa)
4. «Ich glaube nicht an Gott, aber ich vermisse ihn.» (Thema des Essay-Wettbewerbs)
5. «Gott ist eine Formel für die Dinge, die nicht da sind.» (Martin Walser)

### Gott ist nicht tot, er fehlt:

#### Gott wird uns vermissen

Was bedeutet diese Aussage für uns? Wie definieren wir unsere Beziehung zu Gott?

Manche Menschen sehen in Gott ihren Meister, andere sehen in ihm eine Quelle von Vergebung und Güte. Wenn wir das aus einer christlichen Sicht betrachten, ist unsere Beziehung zu Gott wie eine Beziehung zwischen einem Vater und seinem Kind. Wenn wir auf unsere gemeinsame Geschichte schauen, ist dieser Gedanke ziemlich logisch.

Stellen Sie sich vor, welche Phasen ein Kind durchläuft, während es aufwächst, und wie sich die Beziehung zu seinen Eltern verändert. Wenn wir geboren werden, sind wir der Inbegriff von Hilflosigkeit. Wir brauchen unsere Eltern 24 Stunden am Tag. Sie sind unsere Zuflucht, sie sind allmächtig und allwissend und sie werden uns immer beschützen. Mit der Zeit lernen wir immer mehr und mehr. Jeden Tag werden wir unabhängiger und dann realisieren wir, dass unsere Eltern auch nur Menschen sind, die ihre eigenen Fehler und Ängste haben. Also, fangen wir an, an jedem einzelnen Wort, das sie sagen, zu zweifeln. Wir fangen an zu rebellieren und sind überzeugt davon, dass wir alles besser wissen als sie.

Vergleichen wir dieses Verhalten mit unseren Gefühlen zu Gott: Vor langer

Zeit, als die Kirche ihre volle Macht besass, war es klar, dass das Wort Gottes gleichbedeutend mit der Wahrheit war. Gott war gleichzeitig Retter und Bestrafer. Die Leute schenkten Gott ihr vollstes Vertrauen, genau wie ein kleines Kind seinen Eltern vertraut. Aber wir alle wissen, was als Nächstes geschah. Die Aufklärung überzeugte geistig ganz Europa. Die Menschen fingen an, Fragen zu stellen, und realisierten, dass die Kirche nicht auf jede Frage eine Antwort wusste. Man könnte diese Phase «die Teenager-Zeit der Menschheit» nennen.

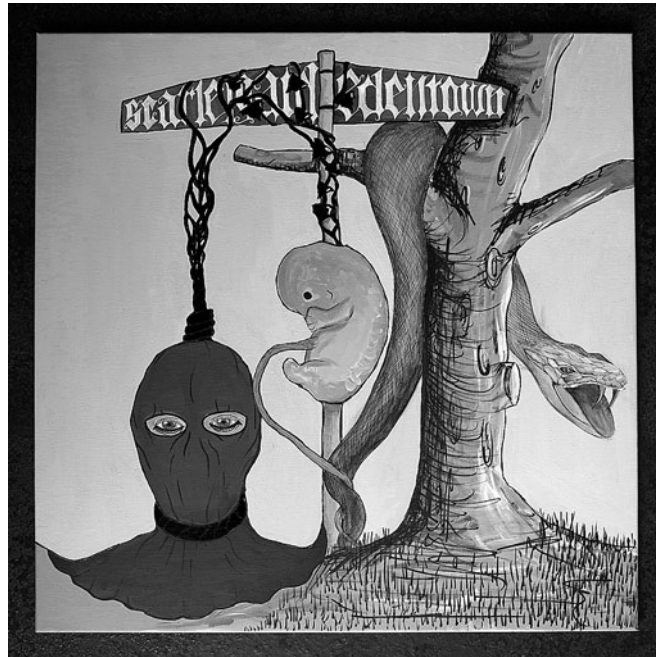
Was passiert nun, wenn die rebellische Phase vorüber ist? Der junge Erwachsene ist positiv eingestellt. Er geht die Welt entdecken und versucht Zusammenhänge zu verstehen; denken Sie an das letzte Jahrhundert.

Aber es wird immer eine Zeit geben, in der wir unser Zuhause vermissen. Wir vermissen das einfache Leben und vor allem vermissen wir unsere Eltern, die (bis jetzt) auf uns aufgepasst haben. Wir treten der Welt ganz alleine gegenüber und das kann manchmal Angst einflössen. Was haben wir aus den letzten Jahren gelernt? Es gibt keinen Beweis für Gott, keinen Beweis für eine Seele, keinen Beweis für ein Leben nach dem Tod und keinen Beweis für die Wichtigkeit unserer Existenz. Das sind einige schwerwiegende Schlussfolgerungen.

Darum und trotzdem ist es kein Wunder, dass viele Menschen immer noch an Gott und seine Worte glauben. Es ist sehr schwer zu akzeptieren, dass wir nutzlos sind und auch niemand da sein soll, der uns eine führende Hand entgegenstreckt.

Wenn wir erwachsen sind, dann sind unsere Eltern nicht immer da, aber wenn wir sie wirklich brauchen, können wir sicher sein, dass sie nicht sehr weit entfernt sind. Ist es dann nicht logisch, dass Menschen anfangen an Gott zu glauben, wenn sie zutiefst verzweifelt sind? So weit, so gut. Aber der Tag wird kommen und unsere Eltern werden sterben. Das ist eine Tatsache, die wir alle kennen. Was werden wir dann tun? Wird es dasselbe sein mit der Religion? Wird der Tag kommen, wo es keine Religion mehr gibt? Wenn Gott wirklich ein Vater für uns ist, ist das eine schmerzvolle Schlussfolgerung. Eines Tages wird er nicht nur fehlen, sondern tot sein. Aber wenn wir aufs Leben schauen, sehen wir die schreckliche Tatsache, dass Eltern manchmal ihre Kinder überleben. Vielleicht werden wir Gott früher verlassen, als wir denken. Und er wird uns vielleicht vermissen, seine Kinder.

Larissa



«Eden town in scarlet garden» © Andreas Hohn

6. Eine Feier im Atheisten-Tempel in London: Wie sieht die wohl aus? (Alain de Botton)
7. «Gott ist nicht tot, er fehlt.» (Martin Walser)
8. «Ich würde an einen Gott glauben, der zu tanzen verstünde.» (Nietzsche)

### Gottesdienst

«Shine a light» – Unter diesem Motto stand schliesslich der Gottesdienst, der den Jugendlichen eine Plattform bot, sich von ihrer besten Seite zu zeigen: kreativ, kritisch und selbstbewusst. Der Titel «Shine a light» verdankt sich einer Textzeile aus «Precious angel», eines weiteren Dylan-Songs, und nimmt Bezug auf die Entdeckung der Schülerinnen und Schüler, dass in einer atheistisch-spirituellen Feier durchaus die vier Adventskerzen im Mittelpunkt stehen können. Dabei wäre mit «light» allerdings weniger Jesus als vielmehr die Aufklärung gemeint. Und auch dies gab in der Vorbereitung heftig zu reden: Wäre nicht Jesus auch als ein Aufklärer im besten Sinne zu betrachten?

Die Feier war gerahmt von den zwei Dylan-Songs «Man gave names to all the animals» und «Forever young» und gliedert in drei Themenfelder:

- Diesseits und jenseits von Eden
- Weihnachten feiern ohne Gott
- Nachdenken über Gott

In diesem Rahmen brachten die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Beiträge ein:

«Eden town in scarlet garden» – Eine grossformatige Illustration auf Leinwand, thematisch angesiedelt zwischen den zwei Dylan-Songs «Gates of Eden» und «Scarlet

town». Der Herstellungsprozess der Illustration als Gruppenarbeit wurde filmisch dokumentiert und der Film im Gottesdienst gezeigt (M2\*). Als sehr anregend dabei erwies sich die Idee von Dylan, dass es innerhalb der Tore von Eden keine Könige gebe: Warum braucht es im Paradies keine Herrschaft? Und warum kann das Leben ausserhalb des Paradieses nur mit Herrschern gedacht werden?

«Human light» – Warum wollen Atheisten zusammen feiern? Was feiern sie? Wie soll so ein Raum aussehen, in dem das Menschsein ohne Gott gefeiert wird? Gibt es atheistische Gebete? Wofür und wem danken Leute, die nicht an Gott glauben? Recherchen ergaben, dass von humanistischen Kreisen in Amerika eine «Human light»-Feier entwickelt wurde, die eine atheistische Spiritualität vorstellt. Im Internet finden sich ausserdem auch architektonische Ideen, wie ein Atheisten-Tempel aussehen könnte: Mit Büchern und Cafeteria ...

«Vom tanzenden Gott» – Das Nietzsche-Zitat «Ich könnte an einen Gott glauben, der zu tanzen verstünde» wurde von zwei Schülerinnen zum Anlass genommen zu Religion und Tanz zu recherchieren und einen eigenen Tanz zu kreieren.

«God is not dead, he/she/it is missing» – Eine Schülerin schrieb ein berührendes Glaubensbekenntnis, das noch ein halbes Jahr nach der Feier lobend erwähnt wurde (vgl. M3\*).

«Gott ist nicht tot, er fehlt: Gott wird uns vermissen» – Eine Schülerin formulierte einen sehr schönen Text mit einer theologisch anregenden Pointe, die heftig zu reden gab (vgl. Kästchen S.25 bzw. M4\*).

«Hallelujah» – Ein Schüler trug den Song von Leonard Cohen vor, zwei Schülerinnen setzten sich intensiv mit dem Text auseinander und hielten einen kurzen Vortrag (M5\*).

### Schluss

Der Gottesdienst war der Höhepunkt der Arbeit, aber danach blieb in den Schlusslektionen des Projektes noch Zeit und Raum für weiterführende Ideen aus der Klasse und eine vertiefende Debatte über das Leben «jenseits von Eden». Die Rolling Stones mit «Sympathy for the devil» und Leonard Cohen mit «Hallelujah» lieferten den Soundtrack dazu ...

### Literatur

- Bob Dylan: Lyrics 1962–2001, London 2006. – Vgl. online: [www.bobdylan.com/us/songs/](http://www.bobdylan.com/us/songs/)
- Alain de Botton: Religion für Atheisten. Vom Nutzen der Religion für das Leben, aus dem Englischen von Anne Braun, Frankfurt a. M. 2013. – Vgl. online: [www.theschooloflife.com](http://www.theschooloflife.com)

**Andreas Hohn ist Religions- und Philosophielehrer am Gymnasium Campus Muristalden in Bern und Mitglied der Redaktionskommission «reli.».**

\* Die in diesem Beitrag erwähnten Materialien finden sich auf der Website [www.reli.ch](http://www.reli.ch) als Zusatzmaterial zu Heft 3/13.

# «La Ga La Si»

## Abschied von fixen Gottesvorstellungen

Das Video des Berner Rappers Tommy Vercetti mit dem Titel «La Ga La Si» benutzt Bild- und Symbolsprache als Stilmittel. Es nimmt Bezug auf Geschichte, biblische Texte und Kunst. Der Songtext führt hinein in ein Nachdenken über «Gott oder nicht?». Die hier vorgestellten Bausteine fordern Jugendliche heraus, zu analysieren, zu verstehen, neu zu sehen und sich mit elementaren Fragen auseinanderzusetzen.

### Patrik Böhler, Bern

Die Kritik des neuen Atheismus zielte niemals in erster Linie auf Gott als Macht oder Wesen, sondern auf menschliche Gleichgültigkeit als Folge religiöser Glaubenssysteme und ihrer Wahrheitsansprüche. Der neue Atheismus will konsequent aufklären und den ethischen und intellektuellen Absonderlichkeiten der Religionen gegenüberreten.

Tommy Vercetti stellt sich mit seinem Video «La Ga La Si» in diese Tradition: Da geht es um Religionskritik und Gesellschaftskritik im Hinblick auf die Realitäten in dieser Welt. Es geht um Aufklärung und

Wachrütteln im Sinne einer persönlichen Verantwortung. Es geht um eine Mehrfachspiegelung, die Religion, Glaube, Erfahrung, Werte und Wissen einander gegenüberstellt, nicht um fixe Antworten zu geben, sondern um zur Reflexion anzuregen.

Dieses Angebot nehme ich gern an: Der Religionsunterricht muss sich den zweifelnden und suchenden Fragen stellen. Theologie muss wieder zur Theologie im ursprünglichen Sinne werden, nämlich zur rational Rechenschaft ablegenden Rede von der Hoffnung.

Um auf eine Textzeile von Tommy Vercetti zu reagieren: «Atheisten» können sehr

wohl von ihrer Haltung und ihrem Einsatz in der Welt her «bessere Christen» sein. Doch auch aufgeklärten Christen ist menschliche Gleichgültigkeit nicht gleichgültig. Kritik an Glaubenssystemen wird von ihnen nicht als Angriff auf die Religion verstanden, sondern als Herausforderung, Anfrage und Reflexionsgrundlage. Ein wacher Glaube schottet nicht ab, sondern erlaubt Zweifel und sucht nach Antworten, lässt den Anspruch fallen, alles beantworten zu können, und gesteht dem Geheimnis sehr wohl Platz zu.

Die hier vorgestellten Schritte zu Vercettis Video «La Ga La Si» sollen eine solche Differenzierung ermöglichen.

BAUSTEIN	AKTIVITÄT	ZIEL
1. VIDEOSTILLS	Die Jugendlichen wählen aus einer Auswahl von Standbildern aus dem Video eines aus, beschreiben es und stellen ihre Assoziationen vor.	Symbolisch-assoziativen Zugang finden
2. KUNST UND GESCHICHTE	Die Jugendlichen vergleichen Bilder der Kunstgeschichte mit ihrer Bearbeitung im Video (Stills) und erarbeiten mögliche Grundaussagen der Bilder. Die Lehrperson liefert Hintergrundinformationen zu den Kunstwerken.	Ikografische Hintergründe des Videos verstehen
3. SONGTEXT	Die Jugendlichen lesen den Songtext und ordnen «ihr» Bild (Baustein 1) einer Textzeile zu. Sie lesen den Text von Tommy Vercetti über seine persönliche Motivation zum Song.	Text verstehen und via Bildzuordnung einen persönlichen Zugang finden
4. VIDEO	Die Jugendlichen visionieren das Video und sammeln, analysieren und diskutieren ihre Eindrücke.	Video als Gesamtkunstwerk aus Musik, Text und Bild wahrnehmen
5. SYNOPSE	Die Jugendlichen diskutieren und formulieren in drei Kernsätzen die Botschaft des Videos.	Video als Gesamtkunstwerk entschlüsseln
6. RÜCKMELDUNG	Die Jugendlichen formulieren eine Rückmeldung an Tommy Vercetti und schicken sie ihm per E-Mail.	Meinungen auf den Punkt bringen und mit dem Autor in Kontakt treten
7. «KONZIL»	Die Jugendlichen üben spielerisch die Rollen «Gotteszweifler» und «Gottesgläubige», sammeln Argumente und vertreten die Rollen in einem Rollenspiels, dem «Konzil».	Sich im Rahmen eines spielerischen Probehandelns argumentativ mit der Gottesfrage auseinandersetzen

### 1. VIDEOSTILLS

Die Jugendlichen wählen aus einer Auswahl von Videostills (M1\*) spontan ein Bild aus und bekommen die Aufgabe, das Bild nach einer kurzen Überlegungsphase in dreierlei Hinsicht zu kommentieren: (1) Was sehe ich auf dem Bild (Farbe, hell-dunkel, oben-unten)? (2) Welchen Titel würde ich dem Bild geben? (3) Welche Aussage hat das Bild für mich?

Reihum stellen die Jugendlichen ihre Bilder, Assoziationen und Deutungen vor. Nach der Runde eröffnet die Lehrperson, dass die Bilder alle Videostills aus dem Video eines Rappers sind.

### 2. KUNST UND GESCHICHTE

Vier weitere Videostills werden genauer betrachtet: Es sind Schlüsselbilder des Videos und sie haben alle historische oder kunsthistorische und bisweilen biblische Bezüge. Zu jedem Videostill wird das jeweilige Originalbild abgegeben. Es handelt sich dabei

um «Das Abendmahl» von Leonardo da Vinci, «Adam und Eva» bzw. «Sündenfall», von Lucas Cranach dem Älteren, «Die Freiheit führt das Volk» von Eugène Delacroix und «Die Erschaffung Adams» von Michelangelo Buonarroti (Originale, Bearbeitungen und Info-Texte vgl. M2\*).

Die Jugendlichen vergleichen die Originale mit den Video-Bearbeitungen und arbeiten anhand der folgenden Leitfragen die Unterschiede heraus:

- Was stellen die Bilder dar?
- Wo liegen die Unterschiede?
- Wie verändert sich die Grundaussage zwischen Original und Bearbeitung?

Die Lehrperson führt mit einem kleinen Lehrvortrag in die vier Bilder ein. Dazu können kurze Informationstexte zu den Bildern (M2\*) dienen. Zusätzliches Material und Bildinterpretationen sind leicht im Internet zu finden.

Anstelle des Lehrvortrags können die Informationstexte zu den Bildern auch an

die Jugendlichen abgegeben werden oder die Jugendlichen recherchieren im Internet und stellen die Hintergründe zu den Bildern im Plenum vor.

### 3. SONGTEXT

Der in sechs Abschnitte unterteilte Songtext (M3\*) wird an die in sechs Kleingruppen unterteilte Klasse verteilt. In den Gruppen wird bedacht, ausgetauscht und diskutiert, was dieser Textabschnitt bedeuten mag.

Im Plenum lesen die Gruppen ihren Abschnitt vor und versuchen ihn zu deuten. Gemeinsam wird der gesamte Songtext am Stück durchgelesen (M4\*).

Anschliessend werden die Jugendlichen aufgefordert, «ihre» Videostills (aus Baustein 1) einer Textpassage des Songtextes zuzuordnen. Reihum zeigen die Jugendlichen ihr Bild und lesen die von ihnen gewählte Textpassage. Schliesslich wird die tatsächlich im Video vorgenommene Zuordnung von Bild und Text bekanntgegeben.

Die Jugendlichen überlegen, welche Motivation hinter diesem Song stehen könnte und tauschen sich in Murmelgruppen darüber aus. Im Plenum wird Vercettis Text über seine Motivation zum Song (vgl. Kästchen S. 29 bzw. M5\*) gelesen und diskutiert.

### 4. VIDEO

Nun wird Tommy Vercettis Video «La Ga La Si» angeschaut (vgl. [vimeo.com/32413795](http://vimeo.com/32413795) bzw. M6\*).

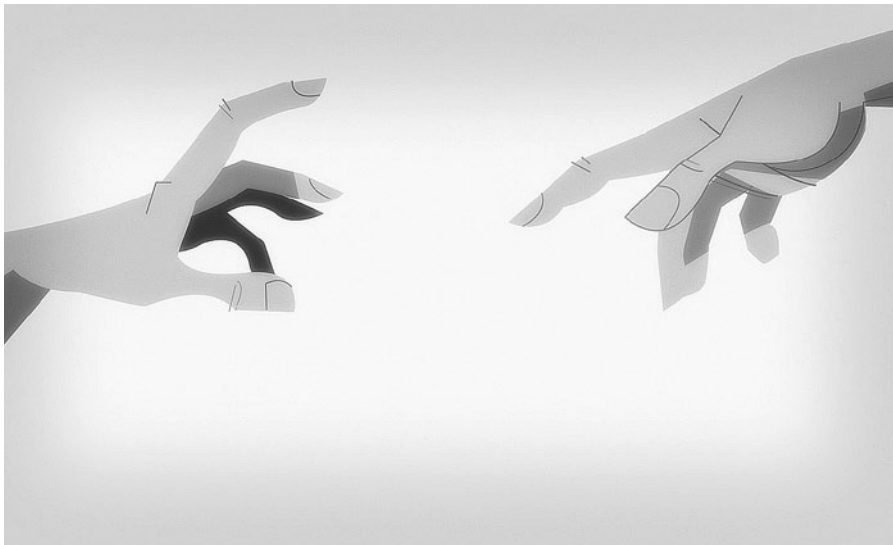
### 5. SYNOPSE

In Kleingruppen wird unter Berücksichtigung aller vorhergehenden Schritte ein Blick auf das Video als Gesamtkunstwerk aus Musik, Text und Bild versucht. Jede Gruppe formuliert in drei Kernsätzen die Gesamtaussage des Videos, im Plenum werden die Gruppenergebnisse verglichen und diskutiert.

### 6. RÜCKMELDUNG

Aus der Diskussion heraus formulieren die Jugendlichen in Einzelarbeit Rückmeldungen an Tommy Vercetti: Was beeindruckt mich? Welche Fragen stellen sich? Was möchte ich noch sagen?

Diese Rückmeldungen werden durch die Lehrperson gesammelt und Tommy Vercetti per E-Mail an [simon@pixelfarm.ch](mailto:simon@pixelfarm.ch) zugesandt. Falls entsprechende technische Mittel vorhanden sind, können die Jugendlichen die Nachricht auch direkt senden. Und man darf auf die Rückmeldungen gespannt sein!



### Tommy Vercetti: Meine Motivation für den Song «La Ga La Si»

«Ich habe mein ganzes Album (Seiltänzer, 2010) mit einer bestimmten Haltung geschrieben. Da ich nicht wusste, ob ich je wieder ein Album machen würde, wollte ich etwas machen, das Dauer hat, das ein Zeitzeugnis ist – im Englischen benutzt man den Ausdruck «state of mind», was so etwas bedeutet wie momentaner Stand des Denkens, quasi ein Querschnitt durch den Kopf. Dementsprechend wählte ich für jeden Song ein «grosses» Thema – Kindheit, Liebe, Macht, Angst, Tod etc. – und versuchte zu formulieren, was ich dazu dachte.

Die Idee, einen Song zum Thema (christliche) Religion zu machen, kam mir eher spät. Das Thema wäre mir zu heikel gewesen (und irgendwo auch zu plump), wenn es einfach um Machtkritik gegangen wäre – im Stil: die Kirche ist nur dazu da, dich zu regieren. Auch wenn ich der Religion seit Jahren sehr kritisch gegenüber

stehe, musste ich doch erkennen, dass sehr viele meiner ethischen Grundsätze dem Christentum entsprechen (Nächstenliebe, Selbstlosigkeit, Vergebung etc.). Auch die stark religiös besetzten Themen von (Erb-) Schuld, Busse, richtigem und falschem Leben beschäftigten mich sehr.

Im September 2008 las ich Dostojewskis «Brüder Karamasow», was schliesslich den Ausschlag gab, tatsächlich einen Song zu schreiben. Mir wurde die Notwendigkeit bewusst, den ganzen Gegenstand einmal systematisch durchzudenken und für mich persönlich zu klären, also die Frage zu beantworten: Wie hast du's mit der Religion? Jeder der Songs auf dem Album erforderte, dass ich die Themen sauber durchdenken und meine Meinung klar und knapp formulieren musste. Das hat mir selbst viel Klarheit gebracht, auch wenn ich heute wahrscheinlich zu vielem schon wieder eine andere Meinung habe.

Religion ist und bleibt ein sehr persönliches Thema. Der Song dazu ist daher

auch als persönliches Statement und als Input oder Aufforderung zu einer Diskussion zu verstehen. Wenn der Song tatsächlich Grundlage für eine Auseinandersetzung im Unterricht wird, bestätigt und ehrt das mein Vorhaben. Ich persönlich bin Atheist – das sollte aus dem Song hervorgehen. Das heisst: Ich glaube nicht an Gott. Einerseits, weil die Idee und die sie begleitende Kultur viel Schaden anrichtet, andererseits, weil ich das schlicht nicht für wahr und vor allem nicht für nötig halte.

Ich glaube aber an die Person Jesus, an die meisten Werte, die er vertrat, und an andere Personen, die seinem Beispiel gefolgt sind. Ich glaube, dass die Menschen verschieden sind, aber einen gemeinsamen Kern haben, der alle liebenswert macht, und ich glaube, dass der Mensch ein soziales Wesen ist, der nur im Zusammenleben, in Nächstenliebe leben und glücklich sein kann. Dazu braucht es keinen Gott – oder radikaler: Dem steht Gott im Weg. Das ist in ungefähr die grundsätzliche Aussage des Songs.»

## 7. «KONZIL»

Als Abschluss und Zusammenfassung der Auseinandersetzung mit dem Video «La Ga La Si» wird schliesslich ein «Konzil» inszeniert. Zweck dieses Konzils – wie das aller Konzile – ist, eine strittige Angelegenheit des Glaubens verbindlich zu klären. Das hier als Rollenspiel inszenierte Konzil stellt sich der Frage: «Gott oder nicht?».

Dazu werden die Jugendlichen per Los in zwei Gruppen geteilt, nämlich in «Gotteszweifler» und «Gottesgläubige». In diesen zwei Gruppen suchen die Jugendlichen Argumente für eine Existenz bzw. Nicht-Existenz Gottes (oder: für einen Glauben an Gott bzw. gegen einen Glauben an Gott) vor dem Hintergrund der eigenen Welt-erfahrung. Diese Argumente halten sie auf einem Flipchart schriftlich fest. Nach etwa der Hälfte der Vorbereitungszeit werden die Flipcharts unter den Gruppen ausgetauscht, so dass beide Gruppen sich gegen die Argumente der je anderen Gruppe wappnen und möglichst schlagende Gegenargumente überlegen können.

Schliesslich findet das Konzil statt. Dabei ist wichtig, dass das Rollenspiel durch Sitzordnung, Raumgestaltung und zeitliche

Strukturierung, evtl. auch Kostüme, Gestik und Mimik möglichst stark inszeniert wird, damit tatsächlich genügend Freiraum für das geplante spielerische Probehandeln entsteht.

Die Lehrperson steht dem Konzil vor und moderiert die Diskussion. Zunächst können beide Gruppen in kurzen Eingangsreferaten die eigenen Hauptargumente vortragen. Erst in einem zweiten Schritt wird die freie Diskussion eröffnet. Sollte die Diskussion stocken, nimmt die moderierende Lehrperson die Fäden neu auf und führt die Argumente erneut gegeneinander. Wenn die mit Vorteil vorher vereinbarte Spielzeit sich dem Ende zuneigt, haben beide Gruppen noch einmal die Gelegenheit, in einem knappen Schlusswort die Diskussion aus ihrer Sicht zusammenzufassen. Je nach Stand der Diskussion kann am Ende des Konzils der Versuch unternommen werden, mit einer gemeinsamen Erklärung eine Einigung der beiden Gruppen zu erzielen. Auch wenn dies nicht möglich sein sollte, schliesst die moderierende Lehrperson das Konzil ab.

Das Rollenspiel mitsamt seinen inszenatorischen Mitteln wird nun auch ganz

sichtbar beendet; Raum, Sitzordnung, Kleidung etc. werden wieder ins übliche Unterrichts-Setting zurückgeführt, eine kleine Pause hilft zu einer zusätzlichen Distanzierung und zur Rückkehr in die Realität.

Am Schluss dieser Einheit wird im Rückblick gemeinsam überlegt, welche Ideen, Überlegungen, Argumente und Einwände in der Klasse bleibenden Eindruck hinterlassen haben. Sie mögen Ausgangspunkt für eine weitere individuelle Reflexion des persönlichen Glaubens und für eine Überprüfung der eigenen Gottesbilder sein.

*Patrik Böhler ist Mitarbeiter der Fachstelle Religionspädagogik der Römisch-katholischen Kirche im Kanton Bern und Mitglied der Redaktionskommission «reli.».*

\* Die in diesem Beitrag erwähnten Materialien finden sich auf der Website [www.reli.ch](http://www.reli.ch) als Zusatzmaterial zu Heft 3/13.

# Den «Bildersturm» begleiten

Viele Fragen und zwei Bausteine zur Gottesfrage

**Lehrpersonen können Jugendlichen hilfreiche Begleiter in dem für diese Altersgruppe typischen «Bildersturm» von Gottesbildern sein. Dazu ist Offenheit gegenüber unterschiedlichen Gottesbildern und das Wissen über die eigenen, immer unzulänglichen Gottesvorstellungen nötig. Einige Fragen zur Klärung der eigenen Vorbedingungen und zwei Bausteine zur Begleitung des jugendlichen «Bildersturms».**

**Andreas Köhler-Andereggen, Zürich**

Kritische Einwände gegenüber Gottesvorstellungen gehören zum Religionsunterricht, vor allem aber gehören sie in den Religionsunterricht. Schon die Bibel thematisiert die Frage, wer und was Gott ist und wer und was Gott nicht ist. Auch Schülerinnen und Schülern haben kritische Fragen zu Gottesvorstellungen, spätestens in der Oberstufe und häufig schon vorher.

Es gibt im Jugendalter einen «Bildersturm». Das hat mit Sozialisation, Peergroups und Mediengebrauch zu tun, vor allem aber mit den unterschiedlichen Glaubenshaltungen, die sich bei Jugendlichen entwickeln. Diese Glaubenshaltungen lassen sich grob in vier Gruppen einteilen und beschreiben als (a) ruhender Glaube, (b) reflektierter Glaube, (c) kritisch-suchende Haltung und (d) kritisch-ablehnende Haltung. Allerdings bleibt immer die Frage, ob der für das Jugendalter typische «Bildersturm» wirklich Reife zeigt oder nur eine Reifebehauptung ist. Denn nach dem «Bildersturm» kommen selten neue Bilder: Das kann zur Anfälligkeit für autoritäre Formen oder Banalisierungen führen. Neben der kritischen Anfrage an Gottesbilder ist also auch das Ausschauhalten nach neuen, reflektierten Bildern zentral für den Religionsunterricht.

Es tut Lehrpersonen gut, sich immer wieder fragen zu lassen, was sie eigentlich meinen, wenn sie von Gott reden. Mit diesem Praxisbeitrag möchte ich einige vorbereiten-

de Fragen und zwei Bausteine vorstellen, die in eine Auseinandersetzung mit Gottesbildern führen. Dabei setze ich bewusst nicht beim Thema ein, sondern bei den Akteurinnen und Akteuren im Unterricht.

**Fragen: Sage dir, wie hältst du's mit Gott?**

Die Offenheit der Lehrperson gegenüber den Meinungen und Vorstellungen der Jugendlichen, gerade auch gegenüber der Kritik an Gottesbildern und am Glauben, ist für das Gelingen des Unterrichts unabdingbar. Diese Offenheit verbietet nicht, auch die Äusserungen von Jugendlichen in Frage zu stellen, sondern meint vielmehr, ein Gegenüber zu werden, das die Meinungen der Jugendlichen ernst nimmt und auch stehen lassen kann. Zugleich hat die Lehrperson selbst kompetent Auskunft zu geben, ohne dabei auf alles eine Antwort wissen zu müssen.

Folgende Fragen können der Lehrperson helfen, sich auf die Frage nach Gott im Unterricht vorzubereiten, gerade auch dann, wenn Jugendliche nach dem Gottesbild oder den Gottesbildern der Lehrperson fragen:

- Wie stelle ich mir Gott vor? Wie habe ich mir als Kind und als Jugendliche/als Jugendlicher Gott vorgestellt?
- Wie rede ich von Gott? Betone ich nur helle Seiten Gottes? Was ist mit dunklen Seiten Gottes?
- Ist von Gott etwas beweisbar? Wann und wo wird Gott zum Lückenbüsser für das, was ich nicht verstehe?

- Dreieiniger Gott – nur ein Formel? Gott als Schöpfer der Welt – was heisst das für mich?
- Wie biblisch müssen Gottesbilder sein?
- Wo entdecke ich den gnädigen Gott im Alten Testament?
- Wo entdecke ich Gott mitten im Leben? Was sind für mich Gotteserfahrungen?
- Gott und Leid – wie bringe ich das zusammen?
- Wie reagiere ich, wenn jemand meinen Glauben an Gott in Frage stellt? Wie würde ich gerne reagieren? Wie sehr stelle ich meine eigenen Gottesbilder in Frage und wann?
- Sollen sich meine Gottesbilder verändern?
- Wie erlebe ich Menschen, die nicht an Gott glauben? Wie bewerte ich Menschen, die nicht an Gott glauben?

#### BAUSTEIN: HINTER DEN PROZENTEN

In Gesprächen mit ganz unterschiedlichen Personen begegnet mir regelmässig die Meinung, Jugendliche wüssten heute nichts mehr von Glaube, Religion, Gott, Bibel. Von da ist es nur noch ein Schritt, Jugendliche als defizitär anzusehen. Doch eine solche Grundhaltung lässt den Unterricht scheitern, weil Jugendliche selbst kein Defizit sehen. Zudem stimmt es nicht, dass Jugendliche kein Interesse an Glaube, Gott und Religion haben, auch wenn ihr Interesse sich nicht zwingend mit den Vorstellungen von Kirche oder christlichem Glauben deckt. Um den «Bildersturm» zu begleiten, ist also bei den Jugendlichen selbst anzusetzen.

Dabei hilft eine Umfrage: Das Credit-Suisse-Jugendbarometer wird seit 2010 vom Marktforschungsinstitut gfs.bern in einer Repräsentativumfrage unter rund 1000 Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren ermittelt. Im Jahr 2011 wurden darin auch einige Stellungnahmen zum Themenbereich Religion erhoben. Drei Aussagen aus der Umfrage von 2011 sind Grundlage dieses Unterrichtsbausteins:

- 58% der Jugendlichen in der Schweiz glauben an eine höhere Macht.
- 43% der Jugendlichen in der Schweiz nennen diese höhere Macht Gott.
- 29% der Jugendlichen in der Schweiz glauben nicht an eine höhere Macht bzw. Gott.

Im Unterricht lässt sich mit diesen Aussagen ein Schreibgespräch initiieren: Die Lehrperson liest die Sätze zunächst laut vor, notiert sie in der Mitte eines grossen Blattes oder Flipcharts und verteilt die drei Blätter mit den Aussagen auf drei freistehende Tische. Dann werden die Jugendlichen eingeladen, sich an den drei Tischen in ein schriftliches Gespräch mit der je zentralen Aussage und den Kommentaren der anderen Jugendlichen zu begeben. Sie dürfen kommentieren, Vermutungen anstellen, Position beziehen, Fragen stellen und andere Fragen beantworten. Dabei gelten nur zwei Spielregeln: Es wird nicht geredet und beleidigende Bemerkungen zu anderen Kommentaren sind nicht erlaubt.

Was an Kommentaren kommt, weiss die Lehrperson nicht. Erfahrungsgemäss lauten kürzere Kommentare: «Ich gehöre auch dazu.», «Was ist eine höhere Macht?», «Es gibt keinen Unterschied zu Gott.», «Es gibt keinen Gott: Die haben Recht.», «Was ist mit denen, die weder Ja noch Nein sagen?», «Das sind sicher viele Muslime dabei!» Daneben gibt es wahrscheinlich ausführliche Kommentare, die versuchen zu erklären, wie die Zahlen zustande kamen.

In einem zweiten Schritt werden die Jugendlichen eingeladen, mit grünen Klebepunkten die Aussagen zu markieren, die ihnen gefallen, die sie ansprechen oder die sie logisch finden.

Im nächsten Schritt wird in der Klasse diskutiert, welche der Aussagen die Jugendlichen ansprechen oder überraschen, was daran anspricht und was für diese Meinung spricht. Die Lehrperson moderiert das Gespräch, indem sie aufmerksam auf einzelne Aussagen reagiert und nachfragt, die verschiedenen Antworten zueinander in Beziehung setzt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorhebt sowie gegebenenfalls als Expertin erklärt und weiterführt. Allerdings sollen vor allem die Jugendlichen zu Wort kommen! Bei diesem Gespräch kommen unterschiedliche Gottesvorstellungen und auch kritische Anfragen zusammen.

Nun werden die aufgeworfenen Fragen und angesprochenen Gottesbilder auf einem Flipchart oder Plakat gesammelt. Die Lehrperson und die Jugendlichen entscheiden dann gemeinsam, welches Thema genauer angeschaut werden soll, beispielsweise «Gott und das Leid in der Welt», «Alles nur Erfindung?», «Gibt es Gottesbeweise?»,

«Ist Gott eine Frau?», «Wo ist Gott hier auf der Welt?».

#### Übersicht

- 15' Drei Aussagen und Schreibgespräch
- 5' Bewertung mit Klebepunkten
- 15' Plenumsdiskussion: Gottesvorstellungen
- 10' Themensammlung und -auswahl für die Weiterarbeit

#### BAUSTEIN: GOTTES NACKTER Hintern

Michelangelo Buonarrotis Deckengemälde in der Sixtinischen Kapelle in Rom ist weltberühmt, vor allem der Ausschnitt, wo Gott und Mensch sich Finger an Finger berühren – oder zumindest fast. Weniger bekannt ist der Ausschnitt, in dem erzählt wird, wie Gott Sonne und Mond erschafft. Und noch weniger wird darüber in der Kunstwelt diskutiert, oft nicht einmal erwähnt, dass Gott, der dort von hinten zu sehen ist, sein nacktes Hinterteil zeigt. Nun hat Jürgen Ebach aufgezeigt, dass Michelangelo hier wortwörtlich dem biblischen Text aus Exodus 33,23 folgt: Michelangelo nimmt Bezug auf eine Geschichte, in der deutlich wird, dass Menschen Gottes Antlitz gerade nicht sehen können. Eigentlich hinterfragt Michelangelo damit eine bildhafte Darstellung Gottes. Denn er erinnert daran, wo die Grenzen der bildhaften Darstellung Gottes liegen, indem er frech diese Grenzen überschreitet und den Hintern zeichnet. Dieses überraschende Bild eignet sich ausgezeichnet für ein Gespräch mit Jugendlichen über Gottesbilder. Zudem kann im Gespräch das Bilderverbot aus den Zehn Geboten noch einmal neu erschlossen werden. Denn zumindest im reformierten Kontext kommt von Jugendlichen häufig der Einwand, dass wir uns doch kein Bild von Gott machen sollten. Diese allgemeine Engführung des Gebotes kann nun aufgelöst werden, denn die Pointe des Gebotes ist ja nicht ein völliges Bilderverbot, sondern es wendet sich dagegen, dass es nur ein Bild von Gott geben könnte, das über allen anderen steht und dann angebetet wird. Es gibt nicht nur ein Bild von Gott, sondern viele. Gott hat viele Gesichter. Auch die Gottesbilder der Jugendlichen werden so relativiert.

Zu Beginn wird der Ausschnitt (M1\*) mit Hellraumprojektor oder Beamer gezeigt, allerdings nicht länger als eine Se-



Michelangelo Buonarroti, Deckenfresko zur Schöpfungsgeschichte in der Sixtinischen Kapelle, Hauptszene: Der Schöpfergott scheidet Licht und Finsternis (Sonne und Mond)

kunde. Die Jugendlichen tragen zusammen, was sie entdeckt haben.

Dann wird das Bild noch einmal gezeigt und genauer betrachtet. Die Lehrperson kann hier einige Informationen zum Bild und zur Person Michelangelos einfließen lassen und sollte dabei vor allem betonen, dass dort Gott gemalt ist.

In einer Diskussionsrunde tauschen die Jugendlichen aus, welche Bilder sie von Gott haben, welche sie als Kinder hatten und was das Problematische an Bildern ist.

In Anlehnung an einen «Zeit»-Artikel aus dem Jahr 2012 (vgl. pdf.zeit.de/2012/43/Michelangelo-Deckengemaelde-Sixtinische-Kapelle-Rom.pdf) verfassen die Jugendlichen in Kleingruppen ein Interview mit Gott: Ausgehend vom Bild Michelangelos und der Frage, wie Gott das Bild erleben könnte, werden insgesamt vier Fragen und vier Antworten formuliert. Als Anregung dazu kann die folgende Vorlage dienen: «Lieber Herr Gott, oder Frau Gott? Nun ja, vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben für dieses Gespräch. Gerne würden wir Ihnen vier Fragen stellen: 1. Michelangelo zeigt Sie als muskulösen Mann mit Bart. Ist das ein gutes Bild von Ihnen? 2. Als Sie Ihren Hintern oben in der Kirche sahen, mussten Sie lachen oder waren Sie zornig? 3. Welche Bilder mögen Sie von sich? 4. Bei welchem Bild, das die Leute über Sie verbreiten, protestieren Sie?» (vgl. Vorlage und Arbeitsblatt M2\*)

Im Plenum lesen alle Kleingruppen ihre Interviews mit verteilten Sprechrollen vor. Anschliessend tauschen die Jugendlichen darüber aus, welche Gottesbilder ihnen

ansprechend erscheinen. Was an Gottesbildern ist Wunschdenken? Und warum reicht der Verstand allein nicht aus? In der Moderation erinnert die Lehrperson daran, dass auch die Jugendlichen Gottesbilder haben, selbst wenn sie das zunächst bestreiten. Auf diese Weise werden die Bilder der Jugendlichen relativiert, ohne dass sie damit als falsch oder ungenügend abgewertet werden.

Die Lektion wird abgeschlossen mit einem Text des Schriftstellers Alois Prinz (siehe auch M3\*). Dort erinnert er sich an Glücksmomente in seiner Kindheit, in denen er auf einem Holzbrett sass und als Träumender, Lesender und Suchender auch über Gott nachdachte:

«Allerdings war für mich die Kirche nicht unbedingt ein heiliger Ort. Meine heiligen Orte waren andere, zum Beispiel der Fussballplatz oder ganz besonders der Bretterstapel der Schreinerei meines Vaters. [...] Am Freitag, nach der letzten Schulstunde, hatte ich nichts Eiligeres zu tun, als sofort in den Hinterhof zu laufen, und dort sass ich dann auf einem vorstehenden Brett. Das Holz war von der Sonne erwärmt und die Luft war erfüllt vom Geruch nach Holz und Harz. Oft sass ich da eine Stunde und länger, ich weiss nicht mehr, was mir durch den Kopf ging oder ob ich überhaupt an etwas dachte. Es war einfach schön, und ich war glücklich. [...] So wurde ich ein Suchender. Und wenn ich an einen Gott dachte, dann war er verbunden mit dieser Suche. [...] Gott gehört keinem, keiner hat ihn für sich gepachtet – nicht der Lehrer, nicht der Pfarrer und nicht der Papst. Er ist

ganz anders. Vielleicht habe ich ihn wirklich schon erlebt auf meinem Holzbrett. Und wahrscheinlich wird er sich in Zukunft wieder anders zeigen, ganz anders, als ich erwarte.»

#### Übersicht

- 5' Bildausschnitt Sixtinische Kapelle und erster Austausch
- 10' Bildbetrachtung und Hintergrundinformationen
- 15' Plenumsdiskussion: Gottesbilder
- 5' Interview mit Gott verfassen
- 10' Austausch über Gottesbilder und Text Alois Prinz

#### Literatur

- Credit-Suisse-Jugendbarometer 2011. – Online (Kurzlink): [bit.ly/178YtK0](http://bit.ly/178YtK0)
- Jürgen Ebach: SchriftStücke. Biblische Miniaturen, Gütersloh 2011.
- Alois Prinz: Der Gott auf dem Holzbrett, in: Martin Dreyer (Hg.): Woran glaube ich? Ganz persönliche Antworten zu Glaube & Religion, Weinheim 2012, S.94–101.

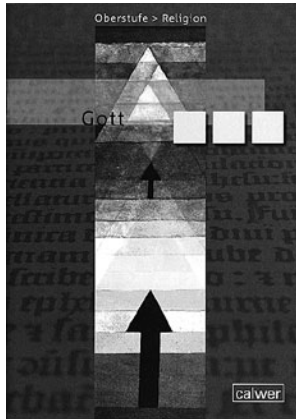
**Andreas Köhler-Andereggen ist Pfarrer in der Evang.-ref. Kirchgemeinde Zürich Saatlén.**

\* Die in diesem Beitrag erwähnten Materialien finden sich auf der Website [www.reli.ch](http://www.reli.ch) als Zusatzmaterial zu Heft 3/13.



# SERVICE

Rezensionen neuerer Bücher aus dem Bereich Religionsunterricht –  
Informationen zum Thema Religionsunterricht aus der KAKOKI und dem Netzwerk Katechese



Hartmut Rupp, Markus Mühlhling:

**Gott (2 Bde.: Schülerheft und Lehrerband).  
Oberstufe Religion,**

hg. v. Veit-Jakobus Dieterich und Hartmut Rupp  
Stuttgart 2011–2013

Das 80-seitige Schülerheft stellt in Kombination mit dem über 140-seitigen Lehrerband eine ergiebige Fundgrube für den Oberstufen-Unterricht im Gymnasium dar: Eine Vielzahl von Texten, Liedern und Bildern zum Thema «Gott». Beide Bände sind entlang von neun Grundfragen aufgebaut. Und es wird auf den ersten Blick deutlich: Da sind die grossen Themen zur Gottesfrage aufgeführt.

- (A) Wie steht es mit Gott in unserem Leben?
- (B) Was meint das: «Gott»?
- (C) Wer ist das: «Gott»?
- (D) Wie ist Gott?
- (E) Wie kann man Gott erkennen?
- (F) Was spricht gegen den Gottesglauben?
- (G) Warum gibt es Leid?
- (H) Glauben alle Religionen an den selben Gott?
- (I) Was bedeutet mit Gott leben?

Gerade wenn man selbst bereits zum Thema gearbeitet und einiges Material gesammelt hat, bleibt man sofort bei einer Frage hängen, die einen am meisten interessiert: Was bietet dieses Werk zum Thema? Mich interessierte wegen der Erfahrungen, die ich gerade im eigenen Unterricht machte, vor allem die Religionskritik. Da ich im Rahmen dieser Besprechung der gesamten Fülle des Materials zu allen neun Grundfragen kaum gerecht werden kann, beschränke ich mich hier auf die Teile (F) zur Religionskritik (S. 52–63) und (G) zur Theodizeefrage (S. 64–71). Im Schülerheft sind dies gut 20 Seiten, dazu kommen die Seiten des Lehrerbands.

Im Teil (F) ist bereits der Eröffnungstext völlig überraschend: «Ich habe keinen Gott», ein Anti-Credo des ostdeutschen Lyrikers Heinz Kahlau, der als Brecht-Schüler auch politisch der linken Tradition angehört. Auf der gegenüberliegenden Heftseite findet sich wie eine geniale Illustration dieses Textes ein Gemälde von René Magritte zur These: «Gott eine Illusion». Allein diese gelungene Text-Bild-Kombination zeigt die Kompetenz der beiden Autoren. Sie motivieren mit überraschenden bis paradoxen Ideen, bürsten Texte und Bilder gegen den Strich und machen auch nicht Halt vor Rap oder abstrakten Gemälden. Darüber hinaus werden neben den Klassikern zum Thema – Sigmund Freud, Ludwig Feuerbach, Friedrich Nietzsche, Karl Marx – neue Texte vorgestellt: Richard Dawkins kritisiert den Gottesglauben aus biologischer Sicht, Jan Assman aus religionsgeschichtlicher Warte. Dazu treten die Stimmen von Karl Barth, Gottfried Wilhelm Leibniz und Epikur: Ein Horizont von über 2000 Jahren zeigt die Aktualität der ewig jungen Frage. Hans Magnus Enzensberger steuert ein Gedicht bei und Genesis lassen es rocken mit ihrem Song: «Tell me why». Besonders zu verdanken ist der Text des Rabbiners Harold Kushner aus dem vergriffenen Band «Wenn guten Menschen Böses widerfährt»: Die Pointe des Textes geht – nach dem Verlust eines Kindes – dahin, dass wir Gott verzeihen müssen, dass er die Welt nicht vollkommen erschaffen hat. (Wer das Buch antiquarisch findet,

sollte es unbedingt erwerben. Es eignet sich gut für den Unterricht.)

Das ganze Schülerheft bewegt sich solcherart auf höchstem theologisch-philosophischem und dazu auch ästhetischem Niveau. Es ist sehr modern und auch für Jugendliche ansprechend gestaltet. Etwas schwierig finde ich die theologisch wohl-durchdachten, aber für Schülerinnen und Schüler vielleicht doch etwas akademischen Beiträge von Jürgen Moltmann oder Gerd Theissen: Diese Texte haben Uni-Niveau und erfordern dies wohl auch. Ich wäre auch am Gymnasium vorsichtig bei der Arbeit mit diesem Material. Im Konfirmandenunterricht sind diese Texte sicherlich nicht angebracht. Der Lehrerband, angereichert mit kopierfertigen Materialien vom Feinsten, bietet überdies eine Fülle methodischer Impulse und liest sich äusserst anregend. Insgesamt bieten die beiden Bände, unabhängig von der direkten «Verwertbarkeit» der Materialien im Unterricht, gewinnbringende Weiterbildungsmöglichkeiten zum Thema.

\_\_\_\_\_  
*Andreas Hohn ist Religions- und Philosophielehrer am Gymnasium Campus Muristalden in Bern und Mitglied der Redaktionskommission «reli.».*

# Aus der KAKOKI

## Informationen der Katechetischen Kommission der Deutschschweizerischen Kirchenkonferenz KAKOKI

### 1. Mandatierung von Martin Schmidt für das Bildungsforum Schweiz

Der Schweizerische Evangelischen Kirchenbund SEK hat Martin Schmidt mit der Bildung eines kirchlichen Bildungsforums beauftragt, dessen Ziel ist, die Positionen zu religiöser Bildung und entsprechenden Lehrplänen aus der Westschweiz, dem Tessin und den Universitäten zu erfassen und aufeinander abzustimmen. Auf diese Weise soll das Bildungsverständnis der reformierten Kantonalkirchen der Schweiz koordiniert und – da die Kirchen einen wesentlichen Beitrag an das Bildungssystem in der Schweiz leisten – in einem ersten Schritt eine Vernehmlassungs-Antwort zum Lehrplan 21 entworfen werden. Die KAKOKI beauftragt Martin Schmidt einstimmig, in der Gruppe Bildungsforum Einsitz zu nehmen. Martin Schmidt stellt den KAKOKI-Mitgliedern im Gegenzug die Protokolle des Bildungsforums zu. Im Herbst sollen erste Grundlinien diskutiert werden können.

### 2. Vernehmlassung betreffend Katechetik-Ausbildungen in der Schweiz

Eine Untergruppe der KAKOKI, bestehend aus Ursula Schubert, Andreas Maurer, Alfred Stumpf, Holger Brenneisen und Martin Schmidt, hat zum Thema der Katechetik-Ausbildungen das Papier «Anträge zur Prüfung innerhalb der Kantonalkirchen, die in der KAKOKI zusammengeschlossen sind», erarbeitet. Eine Vertretung der Berner Kirche wird zur Arbeitsgruppe dazukommen. Die Vernehmlassung zur gegenseitigen Anerkennung der Ausbildungsgänge soll nun abgeschlossen werden, da alle Kantonalkirchen geantwortet haben.

### 3. Personelles

Andreas Maurer wechselt zurück ins Pfarramt und gibt daher seinen Sitz in der KAKOKI ab, damit wird auch ein Sitz im Ausschuss vakant. Der KAKOKI-Ausschuss bereitet in Zusammenarbeit mit dem Geschäftsführer die Sitzungen der KAKOKI vor. Im Ausschuss sind noch vertreten: Sabine Stückelberger, Helena Durtschi und Alfred Stumpf.

Da Martin Schmidt Ende Mai als neuer Kirchenratspräsident der Evang.-ref. Kirche des Kantons St. Gallen gewählt wurde, muss er die Anstellung als Geschäftsführer der KAKOKI aufgeben. Bis 1. März 2014 sollte die Stelle (20%) wieder besetzt sein.

### 4. HRU-Lehrmittel

In der KIKO war das Lehrmittel für den Heilpädagogischen Religionsunterricht (HRU) inhaltlich unbestritten, allerdings wollte sich die KIKO nicht über vier Jahre verpflichten, sondern will jedes Jahr neu prüfen. Als Alternative wird nun erwogen, statt der auf vier Jahre verteilten Teilbeträge nun den Gesamtbeitrag von Fr. 70 000.– einmalig für das Jahr 2014 zu sprechen. Über das Traktandum wird im Oktober definitiv beraten.

### 5. In eigener Sache: reli. Zeitschrift für Religionsunterricht

Nachdem vor kurzem die katholischen Landeskirchen (Netzwerk Katechese und Interessengemeinschaft der katechetischen Arbeitsstellen der deutschsprachigen Schweiz IKADS) in die Finanzierung der Zeitschrift reli. eingestiegen sind, steigen nun die evangelischen Kirchen aus der Finanzierung aus: Der Ausschuss hat der KIKO zum zweiten Mal nacheinander vorgeschlagen, reli. in der bisherigen Form nicht mehr mitzutragen. Nachdem die KIKO für 2013 noch einmal Gelder gesprochen hat, hat sie die Gelder für das Jahr 2014 nicht mehr genehmigt.

Im April und Juli fanden deshalb zwei Sitzungen der Herausgeber-Kommission von reli. statt. Der Theologische Verlag Zürich TVZ, vertreten durch Verlagsleiterin Marianne Stauffacher, hat sich stets engagiert für die Weiterführung von reli. eingesetzt. Bereits seit einiger Zeit leistet der TVZ das Lektorat unentgeltlich und trägt zudem das Defizit. Verständlicherweise hat der TVZ nun erklärt, die Zeitschrift nicht mehr weiterführen zu können.

Mit der Streichung der Unterstützung stellt die KIKO die Frage nach dem Nutzen und der Ausrichtung von reli. Die KAKOKI

beschrieb und diskutierte folgende Beobachtungen: Das benötigte Unterrichtsmaterial wird einfach kopiert. Die Hefte werden als Printversion und digitale Version (PDF) weitergegeben und nicht mehr abonniert. Es gibt eine gewisse Marktsättigung: Zeitschriften sind nicht mehr das primäre Medium. Erfreulich ist, dass offensichtlich viele Leute in Ausbildung bereit sind, eigenes Material zu entwickeln. Es gibt viele gute Publikationen, auch Internet-Angebote. Es gibt viel Material, allerdings sehr viel Material deutscher Herkunft, das man in der Schweiz nicht immer gut gebrauchen kann. Mit der Einstellung von reli. gibt es kein eigenes interkantonales schweizerisches Unterrichtsmaterial für den kirchlichen Religionsunterricht mehr. 1500 Abonnenten werden eine Einstellung von reli. bedauern. Auch Thomas Schlag, Professor für Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich, hat sein Bedauern über die Einstellung geäußert.

Es muss nun geklärt werden ob und in welcher Form ein Fortsetzungsprodukt weiterbestehen kann. Mögliche Szenarien sind:

- Verzicht auf gedruckte Ausgabe, nur Internet-Auftritt
- Beibehaltung des bisherigen Redaktorenteam
- Synergien zwischen relimedia und reli. nutzen
- Grundsätzliche Neuorientierung ausserhalb des TVZ
- Stärkung der Homepage als Austausch- und Materialbörse

Ob eines dieser Szenarien zum Tragen kommt – und wenn ja, welches – ist gegenwärtig Gegenstand von Abklärungen.

---

*Pfarrer Martin Schmidt ist Kirchenrat der Evang.-ref. Kirche des Kantons St. Gallen und Geschäftsführer der Katechetischen Kommission der Deutschschweizerischen Kirchenkonferenz.*

## Vorschau

### RELI. ZEITSCHRIFT FÜR RELIGIONSUNTERRICHT

reli. 4/13: erinnern vergessen

Erinnerung schafft Identität. Doch im Gegensatz zu einer gefestigten, gestärkten Identität ist Erinnerung weder statisch noch objektiv. Sie hängt – wie übrigens auch die christliche Erinnerungskultur – von denen ab, die sich erinnern, und von der Situation, in der sie sich erinnern. Dabei finden Gewichtungen statt, Fakten werden neu interpretiert oder ganz ausgeblendet, also aktiv vergessen.

Das letzte reli. widmet sich der Entstehung von Traditionen: Neben den biblischen Erzähltraditionen befassen sich die Beiträge mit kirchlichen und familiären Traditionen. Die Autorinnen und Autoren leiten an, im Unterricht der Frage nachzugehen, welches bewusste und unbewusste Erinnern und Vergessen die Identität bestimmt, wie beides den Glauben formt und die individuelle und gesellschaftliche Werteskala festlegt.

reli. 4/13 erscheint am 13. Dezember 2013.

### RELI. PLATTFORM FÜR RELIGIONSUNTERRICHT

www.reli.ch

Die Website www.reli.ch ergänzt die Zeitschrift mit einer kostenlosen Materialbörse und bietet aktuelle Informationen und hilfreiche Internet-Links für den Religionsunterricht.

Unter der Sparte «zeitschrift» gibt es die Inhaltsverzeichnisse und Editorials aller RL- und reli.-Hefte bis zurück ins Jahr 1972. Neu ist zudem eine Archiv-Suche, mit der alle Beiträge in allen RL- und reli.-Heften seit 1972 bis heute nach Autorin/Autor, Titel und Untertitel erschlossen sind. Aus den neueren Heften seit 2008 steht je eine frei zugängliche Leseprobe bereit und Abonnentinnen/Abonnenten haben Zugang zum ganzen Heft als PDF-Datei sowie zu Arbeits- und Materialblättern.

Unter der Sparte «materialbörse» finden sich über 370 Unterrichtsbeiträge zum freien Download. Alle Beiträge sind über eine freie Suche und einen Rubrikenfilter erschlossen. Dazu ist die Materialbörse offen für den Upload von eigenem Unterrichtsmaterial.

## T V Z

TVZ Theologischer Verlag Zürich AG  
Badenerstr. 73, CH-8026 Zürich  
Tel +41 44 299 33 55, Fax +41 44 299 33 58  
tvz@ref.ch / www.tvz-verlag.ch

reli. Zeitschrift für Religionsunterricht  
ISSN 1662-8861, ISBN 978-3-290-29008-5

Nachdruck nur mit Genehmigung des Verlags gestattet.  
Erscheint vierteljährlich. Abonnement für 4 Hefte  
Print und Online: Fr. 47.50 / Euro 31.80 inkl. Porto.  
Online: Fr. 42.50 / Euro 28.00.

42. Jahrgang, Nr. 3/September 2013

#### »»» Herausgeberkommission:

Hanspeter Lichtin  
Rudi Scheiwiller  
Martin Schmidt  
Alfred Stumpf

#### »»» Redaktoren:

Matthias Kuhl, lic. theol. VDM, Leiter MBR PHBern  
Steinerstrasse 5, 3006 Bern  
Markus Zimmer, MTh LM, dipl. theol., Verlagslektor  
TVZ AG, Badenerstr. 73, Postfach, 8026 Zürich

#### »»» Redaktionelle Mitarbeiter/-innen:

Patrik Böhler, 3012 Bern  
Sabine Boser, 2572 Sutz  
Eva Ebel, 8447 Dachsen  
Andreas Hohn, 3512 Walkringen  
Jürgen Rotner, 6006 Luzern  
Hansjakob Schibler, 8604 Volketswil  
Andrea Vonlanthen, 4127 Birsfelden

#### »»» Konzept/Gestaltung/Produktion:

Medienpark, Zürich

#### »»» Druck:

Schlaefli & Maurer AG, Interlaken

#### »»» Mitarbeiter/-innen dieses Heftes:

Petra Bleisch, bleischp(at)edufu(punkt)ch  
Patrik Böhler, patrik.boehler(at)kathbern(punkt)ch  
Sabine Boser, sabine.boser(at)lu(punkt)ref(punkt)ch  
Andreas Hohn, a\_hohn(at)web(punkt)de  
Monika Jakobs, monika.jakobs(at)unilu(punkt)ch  
Andreas Köhler-Andereggen, andreas.koehler(at)zh(punkt)ref(punkt)ch  
Matthias Kuhl, matthias.kuhl(at)phbern(punkt)ch  
Andreas Kyriacou, andreas.kyriacou(at)frei-denken(punkt)ch  
Dorothea Marti, dorothea.marti(at)phbern(punkt)ch  
Martin Schmidt, martin.schmidt(at)ref-sg(punkt)ch  
Oliver Steffen, oliver.steffen(at)relwi.unibe(punkt)ch  
Eva Zoller Morf, mail(at)kinderphilosophie(punkt)ch

#### Bestellungen Abonnemente

(Print-/Online-Abo und Online-Abo):

Schlaefli & Maurer AG, reli., Frau A. Eggimann  
Seestrasse 42, CH-3700 Spiez  
Tel. +41 33 828 80 80, Fax +41 33 828 81 35  
E-Mail: a.eggimann@schlaefli.ch

#### Bestellung Einzelhefte:

Bestellung Einzelhefte (Schweiz und Europa):  
www.reli.ch

oder

TVZ Theologischer Verlag Zürich AG  
Badenerstr. 73, CH-8026 Zürich  
Tel +41 44 299 33 55, Fax +41 44 299 33 58  
E-Mail: tvz@ref.ch

Digitale Ausgaben von reli.-Heften (vormals RL) der letzten drei Jahre, Zugang zur umfangreichen Materialbörse sowie hilfreiche Internet-Links für den Religionsunterricht finden sich unter:  
www.reli.ch



Forum für Zeitfragen (Hg.)

## lesen, leuchten, lieben

Bildlektüren für ein Christentum  
des 21. Jahrhunderts

Christentum ist die Summe all dessen, was Christinnen und Christen als Christinnen und Christen lesen, denken, sagen, tun, hoffen, leben, lieben – so der Grundgedanke hinter diesem «Bilder-Katechismus». Die 39 Beiträge stammen von sechs Theologinnen und Theologen, die Bilder mit Tätigkeitswörtern – Handlungen, Bewegungen und Gesten – kombinieren. Mehrstimmig, vieldeutig, erklärend und sinnierend erlauben diese Bildlektüren einen Zugang zu Glaubensvorstellungen und schaffen einen Zusammenhang zwischen den Bildern, die oft keinem religiösen Kontext entstammen, und der christlichen Tradition. Die kurzen Anregungen und Reflexionen für ein Christentum der Gegenwart sind nicht abschliessend zu lesen, sondern laden zum Nachdenken und vor allem Weiterdenken ein.

Mit Beiträgen von Dorothee Dieterich, Esther Kobel, Anja Krusse, Luzius Müller, Adrian Portmann, Hans-Adam Ritter.

2013, 176 Seiten,  
Hardcover mit 39 farbigen Abbildungen  
ISBN 978-3-290-17703-4  
CHF 25,00 – EUR 19,20 – EUA 19,80



Forum für Zeitfragen (Hg.)

## Wo?

Adventskalender vom 1. Adventssonntag 2013  
bis zum Dreikönigstag 2014

Was haben ein Postfach, Betlehem, ein Adressbuch und ein Schaufenster gemeinsam? Sie alle können eine Antwort auf die Frage «Wo?» sein. Der diesjährige Kalender fragt nach eben solchen Orten, nach Orten, die im Advent, in der Weihnachtszeit oder zum Jahreswechsel eine Rolle spielen oder spielen könnten. Die 37 Beiträge verorten den Zeitraum in Gedanken, Gedichten, Gebeten und Kurzgeschichten. Ob im Schneegestöber, im Blickwechsel, im Herzen oder in der Nase, in den Worten selbst oder in Erinnerungen: Ausser zu erwartenden, ganz konkreten Schauplätzen führt der Adventskalender zu ganz überraschenden Orten.

2013, 80 Seiten, Spiralbindung  
ISBN 978-3-290-17700-3  
CHF 14,00 – EUR 9,80 – UA 10,10

**TVZ**

TVZ Theologischer Verlag Zürich AG  
Badenerstr. 73, CH-8026 Zürich  
Tel +41 44 299 33 55, Fax +41 44 299 33 58  
tvz@ref.ch / www.tvz-verlag.ch