

Silke Leonhard / Kirsten Rabe (Hg.)

# Respektvolle Vielfalt und starkes Miteinander

Religionspädagogische Ideen und  
Wege zur Demokratieförderung

Erarbeitet von Kolleg\*innen des RPI Loccum  
und der ARO Aurich



Religionspädagogisches  
Institut Loccum

## **Besondere Nutzungsvoraussetzungen von Elektronischen Büchern (E-Books) und Bedingungen für den Erwerb von Nutzungsrechten an E-Books des Religionspädagogischen Instituts Loccum**

Die vom Religionspädagogischen Institut Loccum angebotenen E-Books stehen den Kundinnen und Kunden nach dem Erwerb des Nutzungsrechts zur Verfügung. Die E-Books werden im pdf-Format zur Verfügung gestellt und sind auf allen Geräten lesbar. Die E-Books sind ausschließlich zum Erwerb für den persönlichen Gebrauch bestimmt und urheberrechtlich geschützt. Der Erwerber erhält ein einfaches, nicht übertragbares und bis zur vollständigen Zahlung der Lizenzgebühr widerrufliches persönliches Nutzungsrecht für Einzelnutzer, das ihn zum privaten oder dienstlichen Gebrauch des E-Books berechtigt.

Den Kundinnen und Kunden wird gestattet, die E-Books ausschließlich für den persönlichen Gebrauch zu kopieren. Jegliche Weitergabe, Bearbeitung, Vervielfältigung oder Reproduktion, Distribution, Veröffentlichung und öffentliche Zugänglichmachung der E-Books, und zwar entweder vollständig oder in Teilen davon, gleichgültig ob in digitaler Form, per Datenfernübertragung oder in analoger Form, ist nicht gestattet und außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts strafbar.

Ausgenommen davon ist die Vervielfältigung der im E-Book veröffentlichten Unterrichtsmaterialien ausschließlich für unterrichtliche Zwecke. Es ist unzulässig, die E-Books an Dritte (auch Freunde, Verwandte, Bekannte, Kolleg\*innen) weiterzugeben, sie öffentlich zugänglich zu machen bzw. weiterzuleiten, entgeltlich oder unentgeltlich ins Internet oder in anderen Netzmedien (z.B. auf einen dienstlichen Server oder auf einer dienstlichen Cloud) einzustellen, sie weiter zu verkaufen und/oder die E-Books zu kommerziellen Zwecken jeder Art zu nutzen.

Jedes E-Book wird mit einem persönlichen, nicht löschbaren Wasserzeichen individuell markiert, so dass die Ermittlung und Verfolgung des ursprünglichen Käufers im Falle einer missbräuchlichen Nutzung des E-Books möglich ist. Beim Erwerb eines mit Wasserzeichen geschützten E-Books (Social DRM) werden die notwendigen personenbezogenen Daten des Kunden von uns gespeichert.

Das von Ihnen erworbene E-Book wurde mit nachstehendem sichtbaren und unsichtbaren Wasserzeichen gekennzeichnet:

Silke Leonhard und Kirsten Rabe (Hg.):

# **Respektvolle Vielfalt und starkes Miteinander**

Religionspädagogische Ideen und Wege  
zur Demokratieförderung

Erarbeitet von Kolleg\*innen des RPI Loccum  
und der ARO Aurich

Loccumer Impulse 20  
Religionspädagogisches Institut Loccum

Silke Leonhard und Kirsten Rabe (Hg.):  
Respektvolle Vielfalt und starkes Miteinander  
Religionspädagogische Ideen und Wege zur Demokratieförderung  
Erarbeitet von Kolleg\*innen des RPI Loccum und der ARO Aurich  
Loccumer Impulse 20  
Rehburg-Loccum 2021

ISBN: 978-3-936420-70-8

© Religionspädagogisches Institut Loccum 2021

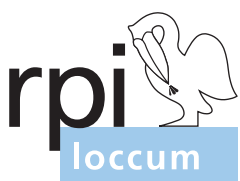
© Titelbild: Keith Johnston / Pixabay

Bibelzitate: BasisBibel, © 2021 Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart. [www.basisbibel.de](http://www.basisbibel.de)

Lutherbibel, revidiert 2017, © 2016 Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart

Gestaltung und Layout: Anne Sator, Loccum

Druck: Weserdruckerei GmbH, Stolzenau



EVANGELISCH-LUTHERISCHE  
LANDESKIRCHE HANNOVERS 

Religionspädagogisches Institut Loccum  
Uhlhornweg 10-12  
31547 Rehburg-Loccum  
Tel.: 057 66 / 81 - 0  
E-Mail: [rpi.loccum@evlka.de](mailto:rpi.loccum@evlka.de)  
[www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de)

# Inhalt

Vorwort . . . . .	5
Silke Leonhard und Kirsten Rabe	Religion – Politik – Bildung. Praxisperspektiven für demokratiebewusstes religiöses Lernen . . . . . 7
Christina Harder	Grundsätze für eine „Schule der Demokratie“ . . . . . 11
Matthias Hülsmann	Ein Weg von 100 Jahren – Evangelische Kirche und Demokratie . . . . . 17
Silke Leonhard	Politische Verheißung – religiöse Hoffnung. Eine performative Aufmerksamkeitsschule für den Sekundarbereich II . . . . . 33
Ute Beyer-Henneberger	Kompetent gegen rechte Sprüche. Reflexion eines Argumentationstrainings . . . . . 45
Dietmar Peter	Der Mensch: intelligenter Affe, 80 Prozent Wasser oder Ebenbild Gottes? Unterrichtsbausteine für den Sekundarbereich I . . . . . 53
Gert Liebenehm und Lena Sonnenburg	„Sorum sein ist voll okay. Anders sein tut auch nicht weh.“ Ein Projekt zur vorurteilsbewussten Pädagogik in Kita und Grundschule . . . . . 61
Andreas Behr	Fridays For Future als Herausforderung für die Konfi-Arbeit . . . . . 85
Andreas Behr	Mein Standpunkt im Glaubensleben der Welt. Ethisch-politische Dimensionen im Konfer am Beispiel des Fastens . . . . . 95
Simone Liedtke	„Imma dieset Jemekka!“ Medienpädagogische Zugänge zum Filmprojekt MOSCHEE DE für den Sekundarbereich II, BBS und Gemeindepädagogik . . . . . 101

Bettina Wittmann-Stasch	Zum Umgang mit Unterschieden. Bausteine für die Praxis ab Jahrgang 9 . . . . .	111
Felix Emrich	Glaube – Kraftquelle und Gefahrenquelle? Anne Frank und Hava als Gesprächs- partnerinnen entdecken . . . . .	119
Kirsten Rabe	Christfluencer als Glaubensvorbilder? Zwischen religiöser Bewährungsprobe und politischer Manipulation . . . . .	141
Michaela Veit-Engelmann	Und die Bibel hat doch recht? Methodensteinbruch zur Frage des Wahrheits- anspruchs von biblischen Texten . . . . .	151
Christina Harder	Die Wahrheit beginnt zu zweit! Philosophieren und Theologisieren mit Jugendlichen als Beitrag zur „Schule der Demokratie“ . . . . .	171
Herausgeberinnen und Autor*innen	. . . . .	185

# Vorwort

Mit der vorliegenden Arbeitshilfe halten Sie Elemente demokratie- und diversitätssensibler Religionsdidaktik in der Hand. Sie bietet eine Sammlung an Ideen und Impulsen für demokratiebewusstes religiöses Lernen und Lehren: Strategien zur Gestaltung von Diversitätsfreundlichkeit mögen in unterschiedlichen Lernorten und Lerngruppen ihren Einsatz finden – in Kita, Konfi- oder Jugendarbeit, in der Schule, im Religionsunterricht und anderswo durch alle Stufen hindurch, auch in der Erwachsenenbildung.

In diesem Band spiegelt sich ein kollegialer Prozess der Autor\*innen in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen demokratiefeindlichen Erschei-

nungen vor und während der Corona-Pandemie; die Zeit zeigt, dass die aktuelle Thematik über lange Zeit und durch Krisen hindurch virulent ist. Ein herzlicher Dank gilt allen beteiligten Kolleg\*innen aus dem RPI Loccum und aus der Auricher Arbeitsstelle für Religionspädagogik in Ostfriesland für intensive Zeiten des gemeinsamen Tagens und Tragens, der Diskussion im engagierten Miteinander und der Gestaltung konkreter Praxisimpulse.

*Loccum, im Frühjahr 2021  
Silke Leonhard und Kirsten Rabe*



# Religion – Politik – Bildung

Praxisperspektiven für demokratiebewusstes religiöses Lernen

## Stimmen und Stimmung im gesellschafts- und religionspolitischen (Um-)Feld

Nicht selbstverständlich findet Diversität offene Antworten, sondern oft wird ihr mit Feindlichkeit begegnet – davon zeugen Erinnerungen an Hanau und Halle, Klänge von Xavier Naidoo und Bilder von antisemitischen Videos, aktuell die Zerrissenheit der katholischen Kirche über den Umgang mit der Erklärung der Glaubenskongregation, manche Umgangsweisen mit Armut und Reichtum, der Streit um die Sea-Watch 4. Weltanschauung, Ethnie oder Religion, Geschlecht, soziales Milieu oder Alter, körperliche und geistige Fähigkeiten oder sexuelle Identität: Diversität fordert Gesellschaft, Politik und Kirche heraus. Die Friedenspreisträgerin Carolin Emcke hat dazu eine erklärende Haltung verdeutlicht: „Allein mit dem Mut, dem Hass zu widersprechen, und der Lust, die Pluralität auszuhalten und zu verhandeln, lässt sich Demokratie verwirklichen. Nur so können wir den religiösen und nationalistischen Fanatikern erfolgreich begegnen, weil Differenzierung und Genauigkeit das sind, was sie am meisten ablehnen.“<sup>1</sup>

Kinder und Jugendliche wachsen inmitten von Chancen und Herausforderungen einer bunten und vielfältigen Welt auf. Dabei erleben sie den Umgang mit dieser Vielfalt als sehr unterschiedlich. Dies gilt

insbesondere in sozialer Hinsicht: Nicht selbstverständlich gelten Respekt und Solidarität als Maßgabe eines Miteinanders. In medialer Hinsicht prägen digitale Einflüsse wie z.B. Influencer soziale Netzwerke, deren Wege und Ziele nicht einfach zu durchschauen, deren Intentionen aber notwendigerweise zu erfassen sind, um ihre Macht auch einschätzen zu können. Zugleich erweitert sich das digitale Spektrum der sozialen Vernetzung in unübersichtliche Reichweiten hinein. Die politischen Nahumgebungen und deren Verhältnis zur Großwetterlage kreieren ein Umfeld, in dem ein hoch wertorientiertes und z.T. auch religiös motiviertes Engagement wie z.B. in Fridays for Future geschieht. Zugleich verführen – angestoßen durch den politischen Umgang mit der Corona-Pandemie – Querdenker- und Verschwörungsbewegungen dazu, demokratische Wege für Verbrämungen demokratischer Ziele wie Freiheit zu nutzen.

Gesellschaftliche, religiöse und politische Stimmen erzeugen Stimmungen im Land; viel Solidarität, Anerkennung und Respekt ermöglichen auch das Aufwachsen in entsprechend gestimmten Lagen. Und zugleich tragen Stimmungen – kritisch-solidarische ebenso wie populistische – zu Verlautbarungen bei, denen junge Menschen ihre Stimme leihen; wo Unzufriedenheit etwa mit pandemiebedingten Einschränkungen größer wird, wächst die Versuchung von Projektionen – machtbehaftete Verursachungen von Krise denjenigen in die Schuhe zu schieben, welche die politische Verantwor-

<sup>1</sup> Vgl. Emcke, Carolin: Gegen den Hass, Frankfurt 2016.

tung tragen. Der Tonfall politischer Auseinandersetzung wird schärfer.

Die Pandemie stellt eine besondere, aber nicht die einzige grundlegende Herausforderung dafür dar, sich mit dem Ineinander von religiöser und politischer Zukunft zu befassen. Für ein gesellschaftliches Klima respektvoller Vielfalt angesichts von Fanatismus und Demokratiefeindlichkeit gilt es, eine tragfähige Haltung und einen stimmigen Tonfall zu entwickeln und so für ein friedliches Miteinander einzutreten.

Die Stimmen wahrnehmen, den unterschiedlichen Stimmen kritisch zuhören, auf Stimmen souverän antworten, die eigene Stimme verantwortungsbewusst erheben: Politik und Religion stehen nicht nur im Rahmen von Bildung in einem verantwortungsvollen Wechselbezug. Aber für alle Felder von Bildung gibt es hinsichtlich religiöser und politischer Bildung viel zu tun.

Dabei stellt sich die Frage nach dem, was uns leitet. Sind es soziale Imaginationen, ist es eine Form humanistischer Haltung? In jedem Fall ist religionspädagogische Verantwortung gefragt für ein demokratiebewusstes religiöses Lernen. Daher wird mit Mut und Lust zu Differenzierung und Genauigkeit<sup>2</sup> zu zeigen sein, wo auch religiöse und christliche Elemente sich in politischer Weise als prägend zeigen.

## Religiöse und politische Bildung

Bildung, Demokratie und Religion hängen zum einen zusammen, aber ihre Kontextualität ist nicht überall und jederzeit selbstverständlich. Zum anderen sind beide deutlich zu differenzieren (Hannah Arendt). Es ist gerade diese Unterscheidung zwischen „politischer und religiöser Bildung“, welche die „politische Bedeutung religiöser Bildung sichtbar macht“<sup>3</sup>, die in der Vergegenwärtigung der Abwehr innerweltlicher Totalitätsansprüche begründet liegt. Politisches Handeln kann zwar aus Religion heraus geschehen; im Rahmen religiöser Bildung geht es aber darum, politisches Han-

deln „mit Religion“ zu verstehen, d. h. Dimensionen wahrzunehmen, Zusammenhänge zu begreifen, Motive zu erkennen. Keinesfalls darf religiöse Bildung politischem Willen unterstellt werden – ihre Freiheit legt eher nahe, sich zu Politik ins Verhältnis zu setzen. Mit den Stimmen aus der EKD-Verlautbarung gilt, dass religiöse Bildung „als Teil der Allgemeinbildung befähigen (kann), an zivilgesellschaftlichen Prozessen konstruktiv (von einem religiösen Ausgangspunkt aus) teilnehmen zu können“<sup>4</sup>.

Zuweilen gilt Religion auch als eine Hürde für politisches Bewusstsein. Dabei ist Religion keinesfalls ein Allheilmittel für das Gelingen politischen Denkens. Wo religiöse Bildung demokratiebezogen geschieht, nimmt sie deren Wege des Miteinanders in den Blick und transportiert die Werte von Demokratie mit; sie kann durch Aufmerksamkeit auf religiöse Elemente, Deutungen und Verfasstheiten in Gesellschaft – vor allem in Schule und Kirche selbst – zu demokratiebezogener Bildung beitragen. In diesem Kontext sind die religionspädagogischen Lernorte Räume für die Thematisierung von Problemen und Perspektiven politischer Bildung. Vor allem sind sie selbst mikro- oder mesokosmische Sozialräume, in denen zu erproben ist, was im Ganzen der Gesellschaft gelten könnte.

Wie lässt sich religiöse Bildung in einer diversitätssensiblen Schule verwirklichen? Welche didaktischen Wege sind denkbar und hilfreich, um religionspolitische Sensibilität und Stärke zu fördern und im Sinne von Resilienz aufzubauen?<sup>5</sup> Wie kann eine religionsensible, diversitätsbewusste und demokratiefördernde Haltung auch in den Handlungsfeldern Religionsunterricht, Konfi-Arbeit, Kita u.a. aufgebaut und habitualisiert werden?

Zwei Gründe lassen aufhorchen und Impulse für die durchaus mit nötigen Unterscheidungen zu behaftende Verzahnung und Verschränkung von religiösem und politischem Lernen vorantreiben:

Über viele Jahre wurde Kindern und Jugendlichen eher Desinteresse an politischen Themen zu-

<sup>2</sup> Vgl. Emcke, Carolin: Gegen den Hass, Frankfurt 2016.

<sup>3</sup> Vgl. Dressler, Bernhard: Religionsunterricht ist nicht Politikunterricht. Warum religiöse Bildung dennoch einen Beitrag zur politischen Bildung leistet; in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 71 (201) 3, 290-299; 299.

<sup>4</sup> Vgl. dazu die EKD-Aktion der 7 Thesen in „Dein Glaube – Deine Demokratie. Ein protestantischer Aufruf“ 2018: [www.ekd.de/ein-protestantischer-aufruf-zur-staerkung-der-demokratie-46200.htm](http://www.ekd.de/ein-protestantischer-aufruf-zur-staerkung-der-demokratie-46200.htm) (letzter Aufruf 20.3.2021).

<sup>5</sup> Vgl. EKD (Hg.): Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule. Herausforderungen und Ermutigungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, EKD-Texte 131, Hannover 2018.

geschrieben. Mit wachsender kultureller und religiöser Pluralität, aber auch zunehmenden gesellschaftlichen Bewegungen wie Flucht und Migration sowie den Krisenphänomenen rund um den Klimawandel sind eine neue politische Aufmerksamkeit und Interesse sichtbar für Zerstörung von Natur, Ungerechtigkeit und Armut. Wie sich diese Aufmerksamkeit unter den Bedingungen der Pandemie formt, muss sich noch zeigen.

Dass das Aufgreifen politischer Dimensionen für Religionslehrkräfte nicht an oberster Stelle für religionsunterrichtliche Motivation steht, ist vielleicht nachvollziehbar, zeigt aber zugleich angesichts der gegenwärtigen Situation die Notwendigkeit für ein deutlich geschärftes Sensorium.<sup>6</sup> Denn Religionspädagogik kann nicht unpolitisch sein – geht sie doch von einem Menschenbild aus, das nicht zulässt, sich als Religion in sich selbst genug zu sein. Im Sinne einer verantwortungsbewussten und schüler\*innenorientierten Religionsdidaktik müssen politische Dimensionen wie Demokratieförderung, Friedensbildung, Diversitätsbewusstsein in den religionspädagogischen Handlungsfeldern zum Tragen kommen.

Religiöse Bildung hat also für demokratiebezogene Bildung eine wichtige Aufgabe: Sie regt dazu an, „die demokratische Verfasstheit und ihre Partizipationsmöglichkeiten zu nutzen“.<sup>7</sup> Damit bewegt sie sich im Horizont öffentlicher Theologie und in den globalen wie ökumenischen Zusammenhängen.

## Respektvolle Vielfalt didaktisch: religiöse Achtung und politische Achtsamkeit

Mit diesen und anderen Stimmen, Konzepten und Perspektiven demokratie- und diversitätssensibler Religionsdidaktik haben wir uns im RPI-Kollegium über mehrere Monate hinweg befasst. Dabei kristallisierte sich das konkrete Interesse heraus: Wie können (wir als) religionspädagogische Profis Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sprach- und

auskunftsfähig machen für das, was sie für einen respektvollen Umgang mit sich selbst, dem anderen und der Gemeinschaft stärkt, in der wir leben? Welche Perspektiven und Instrumente können pädagogische Fachkräfte in der Kita, Religions- und andere Lehrkräfte und Mitarbeitende in Schule sowie Pastor\*innen, Diakon\*innen und alle anderen in der Gemeindegemeinschaft Tätigen darin unterstützen, eine Aufarbeitung von demokratiegefährdenden Phänomenen und Tendenzen zu befördern, die religiöse Bezüge einschließt – Maßgaben für ein partizipatives, religionssensibles, respektvolles Miteinander auszuprobieren?

Deutlich wird: *Respektvolle Vielfalt* ist eine unabdingbare politische Grundorientierung für religiöses Lernen und Lehren – und damit für eine Form religionspolitischer *Achtung des Religionsunterrichts, der Konfi-Arbeit, der Arbeit in der Kita selbst*. Zugleich wird diese Maßgabe zu einer didaktischen Kategorie für die Inhaltlichkeit und den Resonanzaufbau *im Religionsunterricht, in der Konfi-Arbeit, in der Kita* – im Gestalten von *(religions-)politischer Achtsamkeit*.

Entsprechend widmen sich die folgenden Kapitel dieser Arbeit unterschiedlichen Herausforderungen der Gefährdung von Demokratie und Diversität in den verschiedenen soziologischen Facetten, denen theologische, pädagogische und religionspädagogische Perspektiven und Antworten in der religionspädagogischen Praxis der Handlungsfelder begegnen. Von der Kita bis in die Konfirmandenarbeit, vom schulischen Primarbereich über die Sekundarbereiche I und II hinein bis in den berufsbildenden Bereich – in unterschiedlichen Schulformen und gemeindepädagogischen Formaten kommen Initiativen, Perspektiven und Einheiten zum Tragen, um respektvolle Vielfalt in einem starken Miteinander einzuüben und begreifbar zu machen. Impulse, Material und Aufgabenstellungen sind beigefügt.

*Christina Harder* legt Grundsätze für eine Schule der Demokratie dar.

*Matthias Hülsmann* zeichnet den Weg der evangelischen Kirche zwischen Fanatismus und Demokratie nach, die Toleranz in einer Logik der Aufeinanderfolge von Reformation, Dreißigjährigem Krieg und Aufklärung entwickelt.

*Silke Leonhard* legt an einem Beispiel der AfD dar, dass sich religiöse Sprachhandlungen interessengeleitet ergeben und verschiedene Funktionen

<sup>6</sup> Vgl. Emmelmann, Moritz/Käbisch, David/Meyer, Karlo/Zimmermann, Mirjam: Politische Dimensionen religiöser Bildung – eine Hinführung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 2, 2-5.

<sup>7</sup> EKD (Hg.): Demokratie, Bildung und Religion: Gesellschaftliche Veränderungen in Freiheit mitgestalten. Impulse für die demokratiebezogene Bildungsarbeit in kirchlichen Handlungsfeldern, Hannover 2020, 5.

im (auch parteipolitischen) Interesse bewegen; einen Gegenpol kulturellen Aufrufs für Demokratie bilden hier die Lieder von Heinz Rudolf Kunze.

*Ute Beyer-Henneberger* berichtet von einem Argumentationstrainings-Workshop, der auf praktische Weise fit macht gegen demokratiefeindliche Aufrufe.

*Dietmar Peter* greift das Problem von Abwertung und Diskriminierung aufgrund von vermeintlicher Ungleichwertigkeit auf, das durch Menschenbilder als Voraussetzung für Respekt und Toleranz grundiert wird.

*Gert Liebenehm-Degenhard* und *Lena Sonnenburg* stellen ein Projekt für Kita und Grundschule vor, das Vorurteile anhand von Bilderbüchern bewusstmacht und dabei verschiedenste Diversitätskategorien aufgreift. Damit wird eine Haltung durch ein Verhalten sowohl der pädagogischen Fachkräfte als auch der Kinder evoziert, welches Identität in Vielfalt aufrechterhält.

*Andreas Behr* zeigt auf, dass in der Jugendbewegung und politischen Initiative von Fridays for Future eine Herausforderung und Chance für die Konfi-Arbeit liegen, Nachhaltigkeit und demokratisches Miteinander wachzuhalten. In einem rituell angelegten, interreligiös dimensionierten Fastenprojekt stellen sich nach *Andreas Behr* praktische Möglichkeiten und Verständnishorizonte dafür dar, den eigenen Standpunkt und Positionalität in der Vielfalt des Glaubens zu finden.

Medienpädagogische Impulse und Zugänge zum erfolgreichen Filmprojekt MOSCHEE DE stammen von *Simone Liedtke*: Die Inszenierung eines Theater-

stücks auf der Basis von authentischen Interviews schafft Voraussetzungen für eine Erarbeitung einer geklärten und konfliktresistenten Diskussionskultur; zugleich wird anhand von Medien der Umgang mit Medien reflektiert und die Differenziertheit politischer Meinungsbildung veranschaulicht.

Den Umgang mit Unterschieden regt *Bettina Wittmann-Stasch* an, um die Vision einer inspirierenden Vielfalt aufrechtzuerhalten und das Anders-Sein als solches zu bewahren. Kriterien und Grenzen des Austauschs können spielerisch erkundet und eine Haltung der Anerkennung von eigenem und anderen erarbeitet werden.

Am berühmten Beispiel von Anne Frank und einem gegenwärtigen biografischen Beispiel einer Geflüchteten – Briefverkehr und Positionen werden gegenübergestellt – zeigt *Felix Emrich* Religionen als Ausgrenzungsmerkmal und Glaube als Kraftquelle auf.

Welche Einflüsse, welche Vorbildhaftigkeit haben Christfluencer? *Kirsten Rabe* legt kritisch Kriterien für religiöse Bewährungsproben und das Erkennen politischer Manipulation dar, wie sie von der virtuellen Welt in die reale Welt hineinwirkt.

Einen hermeneutischen Anstoß für methodische Klärung der Wahrheitsansprüche biblischer Texte gibt *Michaela Veit-Engelmann*: Und die Bibel hat doch recht?

Grundlegende Impulse gibt *Christina Harder* schließlich für das Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen als Beitrag zu einer Schule der Demokratie.

# Grundsätze für eine „Schule der Demokratie“

## EINLEITUNG

„Eine rechtsstaatlich verfasste Demokratie ist nicht selbstverständlich. Sie musste und muss immer wieder erlernt, erkämpft, gelebt und verteidigt werden. Demokratie braucht überzeugte und engagierte Demokratinnen und Demokraten.“<sup>1</sup> So hat es die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 6. März 2009 formuliert.

In ihrem Beschluss hebt die KMK unmissverständlich hervor, dass eine rechtsstaatlich verfasste Demokratie nicht selbstverständlich sei und deshalb engagierte Demokrat\*innen brauche. Da diese aber nun einmal nicht fertig vom Himmel fallen und kein Mensch schon als Demokrat\*in geboren wird, ist Demokratie grundsätzlich als eine Lebensform zu verstehen, die sich in einem lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozess widerspiegelt. Um die Demokratie zu stärken, braucht es deshalb mündige Bürger\*innen, die die Fähigkeiten und den Mut haben, selbst zu denken.<sup>2</sup> Als solche können sie sich selbstbewusst den Herausforderungen

stellen, vor die sie in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft inmitten einer komplexen Welt mit pluralen Weltdeutungen gestellt sind. Denn: In einer solchen gibt es nicht die eine große Wahrheit und Weltdeutung, sondern viele partikulare Wahrheiten, die sich oftmals spannungsreich gegenüberstehen und deshalb den wertschätzenden und zugleich ehrlichen Dialog erfordern.

Wo aber kann Demokratie als Lebensform grundlegend im Prozess erlernt und eingeübt werden, wenn nicht in der Schule? Nach den Vorstellungen der KMK kann und soll die Schule ein Ort der Demokratie sein, an dem das Fundament für den demokratischen Lern- und Entwicklungsprozess mündiger Bürger\*innen gelegt wird: „Schule kann und soll sich als Ort erweisen, an dem Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe – auch im Spannungsfeld unterschiedlicher demokratischer Rechte – reflektiert und gelebt wird. Die Thematisierung von Diversität und Ambiguitätstoleranz sind grundlegende Voraussetzungen für den Erfolg historisch-politischer Bildung in der Schule.“<sup>3</sup>

Im Folgenden werden diese grundlegenden Gedanken konkretisiert, indem der im Zentrum stehende Begriff „Demokratie“ zunächst definiert wird und daraus Grundsätze für eine Schule der Demokratie und die demokratische Persönlichkeitsbildung am Lernort Schule hergeleitet werden.

<sup>1</sup> Kultusministerkonferenz (Hg.): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, 2018, 2.

<sup>2</sup> Ganz im Sinne des Grundsatzes Immanuel Kants: Sapere aude! Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!

<sup>3</sup> Kultusministerkonferenz, Demokratie als Ziel, 2f.

## SCHULE(N) DER DEMOKRATIE

### Demokratie – Was ist das eigentlich?

Auf der Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) 2017 zum Thema „Demokratie und der Streit um Werte“ stellte der Münchener Professor für Philosophie und politische Theorie, Kulturstaatsminister a.D. Julian Nida-Rümelin in seinem Auftaktvortrag die Frage: Was ist Demokratie?<sup>4</sup> Er wies darauf hin, dass es kein einheitliches Verständnis von Demokratie gebe, vielmehr ein Pluralismus von Definitionen vorliege. Essenziell für eine stabile, lebendige Demokratie sei aber, das stellte Nida-Rümelin in das Zentrum seiner Überlegungen, die individuelle Autor\*innenschaft der Bürger\*innen, die sich wiederum in der Vorstellung von Demokratie als Kooperation finde. Dabei sei niemand wirklich der Meinung, man könne bei einer Wahl individuelle Interessen durchsetzen. Wenn doch, dann sei das ein nicht ungefährliches Missverständnis von Demokratie. Der\*die einzelne Bürger\*in erbringe aber einen wichtigen Anteil an der Stabilität der Demokratie, indem er\*sie sich fundiert informiere und sich an den demokratischen Wahlen beteilige. Letztlich gehe es im Ergebnis der Wahl jedoch nicht um die Macht der Mehrheit, sondern darum, dass verschiedene Interessengruppen einen Konsens fänden.

Zentral für eine lebendige Demokratie ist mithin die Frage: Wo lassen sich Schnitt- und Einigungspunkte verschiedener Meinungen, also ein Konsens, finden? Dem demokratischen Prozess der Konsensfindung wird nicht selten „Verwässerung“ von Inhalten vorgeworfen, die die Demokratie schwäche. Doch das Gegenteil ist der Fall: In ihm liegt gerade die Stärke freiheitlich-demokratisch verfasster Staaten und Gesellschaften, da der demokratische Prozess der Konsensfindung im Idealfall ein dialektischer Prozess ist, in dessen Verlauf ein Ideenwettbewerb<sup>5</sup> stattfindet.

<sup>4</sup> Eine Zusammenfassung seines Vortrages findet sich unter: [www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/252581/julian-nida-rumelin](http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/252581/julian-nida-rumelin) (25.1.2021)

<sup>5</sup> Nida-Rümelin verwendete diese Formulierung in der ZDF-Sendung „Berlin Direkt“ am 5.4.2020. Er sagte dort, jede Demokratie sei auf einen Ideenwettbewerb angewiesen. Genau darin liege der Unterschied zwischen Demokratie und Diktatur und die Stärke demokratischer Gesellschaften. Er stellte in diesem Zusammenhang klar, dass auch in einer Krise wie der aktuellen Corona-Krise keine Denkverbote erteilt

Auch der „Hofphilosoph der freien Welt und westlicher Demokratien“<sup>6</sup>, Sir Karl Popper, befasste sich zu seinen Lebzeiten unermüdlich mit der Frage: Was ist eigentlich Demokratie? Was stärkt sie? Popper stand dabei unter dem Eindruck des Erstarkens autokratischer Gesellschaftssysteme wie des Faschismus und des Kommunismus. Das führte ihn zu der Frage, wie offene demokratische Gesellschaften gegen ihre Feinde gestärkt werden können. Zunächst einmal warnte er davor, den Begriff Demokratie falsch zu verstehen. Er wies auf das Missverständnis hin, das sich aus der wörtlichen Übersetzung des altgriechischen Wortes δημοκρατία (demokratia) ergebe: „Macht“ bzw. „Herrschaft des Volkes“. Ähnlich wie Nida-Rümelin sah Popper in diesem Missverständnis die Gefahr des „Wutbürgertums“; nämlich dann, wenn die Bürger\*innen merken, dass sie ihre partikularen Interessen und Wahrheiten nicht wirklich durchsetzen können, sondern immer auf andere Wahrheiten Rücksicht nehmen und einen Konsens finden müssen. Karl Popper stellte dem sein kritisch-rationales Verständnis entgegen. Danach bedeutet Demokratie nicht „Volksherrschaft“, sondern eher „Volksgerecht“: Die Bürger\*innen urteilen regelmäßig in freien Wahlen über den Gebrauch der Macht durch die gewählten Volksvertreter\*innen. Zugleich wird jegliche Form des Machtmissbrauches durch Machtverteilung auf verschiedene Institutionen verhindert. Eine demokratische Grundordnung sei deshalb, so Popper weiter, nicht das Ergebnis einer abgeschlossenen Entwicklung, auch nicht einer endgültigen Mehrheitsentscheidung, sondern sie müsse als eine fortwährende, offene Entwicklung verstanden werden, bei der stets aufs Neue durch die einzelnen Bürger\*innen sowie durch die demokratischen Institutionen Entscheidungen auf Fehler hin überprüft und ggf. korrigiert werden. Dabei bestehe das Ziel der Demokratie im Grunde einzig darin, die Tyrannei eines autokratischen Herrschaftssystems, in dem es nur eine herrschende Wahrheit gibt, zu verhindern.<sup>7</sup> Dazu wiederum bedürfe es gut informierter, aufgeklärter und kritischer Bürger\*innen, die sich

werden sollten, da es gerade der offen ausgetragene Ideenwettbewerb sei, der zu den besseren Lösungen führen könne.

<sup>6</sup> So nennt ihn u.a. Jack Nasher im Vorwort seines Buches: Die Staatstheorie Karl Poppers. Eine kritisch-rationale Methode. Tübingen 2017, VII.

<sup>7</sup> Vgl. a.a.O., 62.

aktiv an demokratischen Prozessen beteiligen und darin den „Schlüssel zur Macht“ gebrauchen.

### Was stärkt Demokratie?

Eine Demokratie, die im Sinne der Staatstheorie Sir Karl Poppers verstanden wird, braucht die Einsicht ihrer Bürger\*innen, dass eine offene, demokratische Gesellschaft ohne ihre Mitwirkung, ihre individuelle Autor\*innenschaft und ohne ihre Bereitschaft zur kritischen Kooperation nicht funktionieren kann. Deshalb stellt Popper klar: „Ein demokratischer Staat kann nicht besser sein als seine Staatsbürger. So müssen wir hoffen, dass die großen Werte einer offenen Gesellschaft – Freiheit, gegenseitige Hilfe, Wahrheitssuche, intellektuelle Verantwortlichkeit, Toleranz – auch in Zukunft als Werte anerkannt werden. Dafür müssen wir unser Bestes tun.“<sup>8</sup>

Sir Karl Popper hat mit seiner Staatstheorie keine pompöse Theorie, erst recht keine neue Ideologie entworfen. Vielmehr führte ihn seine streng rationale Methode aus der Wissenschaftstheorie dorthin. In seiner Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie wandte Popper seinen Kritischen Rationalismus an. Hierbei gilt das Prinzip der Falsifikation, bei der Theorien der Fehlerelimination durch empirische Überprüfung ausgesetzt werden. Dieses Verfahren bietet die Möglichkeit, aus einer Anfangstheorie neue, bessere Theorien zu entwickeln, ohne gleich die gesamte Theorie zu verwerfen. Mit diesem wissenschaftstheoretischen Verfahren stellte Popper einen Gegenentwurf zur positivistischen Tradition auf, die auf das Prinzip der Verifikation setzt. Bei dem Prinzip der Verifikation werden auf der Grundlage empirischer Untersuchungen Theorien aufgestellt, die am Ende das Siegel „wissenschaftlich belegt / bewiesen“ erhalten. Popper wies jedoch in seinen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Abhandlungen überzeugend nach, dass abschließende Verifikationen nicht möglich sind. Der Wahrheit könne sich lediglich über den Versuch, Fehler auszumerzen, also nach dem Prinzip „Ver-

such und Irrtum“, angenähert werden.<sup>9</sup> Eine wahrhaftige wissenschaftliche Haltung sah Popper deshalb in der ehrlichen Selbstkritik. Denn nur diese Bereitschaft zur aufrichtigen Selbstkritik böte die Möglichkeit, den eigenen Irrtum immer mitzudenken. Nur dadurch könnten letztlich erstarrte, dogmatische Einstellungen verhindert werden.<sup>10</sup>

Der zentrale Gedanke seines wissenschaftstheoretischen Ansatzes, des Kritischen Rationalismus, ist also folgender: Sicheres Wissen kann es nicht geben. Alles ist im Fluss. Jedes Wissen und jede Wahrheit können höchstens als vorläufig betrachtet werden. Daraus folgt eine Vernunft, die offen ist für Kritik an allem. Diesen Grundgedanken wandte Popper auf seine Staatstheorie und sein Verständnis von Demokratie an. Demokratie ist demnach die Methode eines permanenten Prozesses der Eliminierung von Fehlern, an dem sich möglichst viele Bürger\*innen beteiligen.

Von diesem „Demokratie“-Verständnis ausgehend lassen sich folgende Grundsätze für die Stärkung von Demokratie aufstellen:

1. Demokratie lebt vom *Wettstreit unterschiedlicher Theorien und Ideen*. Hier ist im Grunde das Gleiche gemeint wie mit dem Ideenwettbewerb, den Julian Nida-Rümelin als essenziell für eine lebendige Demokratie ansieht. Sie wird durch das im Ideenwettbewerb angewandte Prinzip der Falsifikation gestärkt, das wiederum mit der „Stückwerk-Sozialtechnik“<sup>11</sup> umgesetzt wird. In dieser Methode von Versuch und Irrtum werden zunächst Probleme erfasst und in Fragestellungen formuliert. Dann werden zur Problemlösung vorläufige Theorien aufgestellt und Ideen gesammelt. Diese werden in der Praxis getestet und dabei der Fehlerelimination ausgesetzt, so dass die anfänglichen Theorien und Ideen verbessert werden können. Dabei wird mit einer Vielzahl von versuchsweisen Problemlösungen gearbeitet. An diesem Prozess sind möglichst viele Interessengruppen und Bürger\*innen beteiligt. Der Philosoph Jürgen Wiebicke nennt diese Methode der stückweisen Annäherung an gute Problemlösungen die „kleinen Trippelschritte“, in denen sich eine offene Gesellschaft im Bemühen um Konsens gemeinsamen Zielen annähert. Wie Popper sieht auch Wiebicke in der Sehnsucht

<sup>8</sup> Hier handelt es sich um Poppers Abschlussworte des Symposiums „Die Zukunft ist offen“ (1985). In früheren Werken zeigte sich Popper den Staatsbürger\*innen gegenüber skeptischer, weil er eher dafür plädierte, den Staat *trotz* seiner Bürger\*innen stabil zu machen, und zwar mittels Institutionen. Hier nun erkennt Popper in jeder\*jedem einzelnen Staatsbürger\*in einen wichtigen Stabilisator für eine lebendige Demokratie; zitiert nach: Nasher, Staatstheorie, 71.

<sup>9</sup> Vgl. a.a.O., 14.

<sup>10</sup> Vgl. a.a.O., 21.

<sup>11</sup> Vgl. a.a.O., 47.

nach dem einen großen Wurf hin zu einer besseren Gesellschaft eine Gefahr für die offene Gesellschaft einer Demokratie.<sup>12</sup>

2. Demokratie lebt von der *individuellen Autor\*innenschaft ihrer Bürger\*innen*. Sie wird durch mündige, freie Individuen gestärkt, die sich an dem Prozess der Fehlerelimination mittels der Stückwerk-Sozialtechnik beteiligen. Dafür brauchen die Bürger\*innen die Fähigkeit zu Kritik und Selbstreflexion, außerdem die Bereitschaft zu Kooperation und Konsensfindung im Rahmen eines ehrlichen und wertschätzenden Diskurses.

3. Demokratie lebt vom *wertschätzenden offenen Dissens in öffentlich wahrnehmbaren Diskursräumen*. Diskursräume der Demokratie benötigen die Streitbarkeit artikulierte und zugleich wertschätzende Vielstimmigkeit der Weltdeutungen, die als Gewinn für die Demokratie angesehen wird, nicht als lästige Ruhestörung für die eigene Bequemlichkeit des Denkens, auch nicht als Bedrohung für das eigene Weltbild, in dem man sich gemütlich eingerichtet hat. Deshalb wird die Demokratie durch die *Kunst des Miteinander-Redens*, wie es der Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen sowie der Psychologe Friedemann Schulz von Thun nennen, gestärkt. Diese „Kunst“ basiert auf folgenden Prinzipien:

- a. Bringe deinem Gesprächsgegenüber ein Minimum an Wertschätzung entgegen, auch wenn zwischen deiner eigenen Meinung und der deines Gegenübers Welten zu liegen scheinen.
- b. Schärfere dein Bewusstsein dafür, dass es auf der Wirklichkeitsebene der subjektiven Wertungen, Urteile und Sinnzuschreibungen keine einzige, absolute Wahrheit gibt, und deshalb die Maxime zu gelten hat: *Die Wahrheit beginnt zu zweit*.
- c. Verabschiede dich von dem eitlen Ziel, bei der Debatte im ursprünglichen Sinn des Begriffes „Wettbewerb“ deinen Gesprächspartner mit brillanter Rhetorik, schicken Fremdwörtern und scharf geschliffenen Argumenten besiegen zu wollen.
- d. Versuche vielmehr, auch in den Argumenten und Erkenntnissen deiner Gesprächspartner\*innen Stärken und partikuläre Wahrheiten zu entdecken, die deine eigenen Perspektiven und Deutungen bereichern können. Sei offen für neue Perspektiven und Denkanstöße.

<sup>12</sup> Vgl. Wiebicke, Zehn Regeln für Demokratie-Retter, 94.

Friedemann Schulz von Thun erzählt an dieser Stelle beispielhaft von einem Debattenwettbewerb, bei dem er selbst in der Jury saß. Als Sieger\*in wurde derjenige\*diejenige gekürt, der\*die die Argumente für den eigenen Standpunkt rhetorisch und inhaltlich am überzeugendsten darbringen konnte. Schulz von Thun resümiert:

„Aber zwei Dinge konnten sie alle nicht. Sie konnten nicht entdecken und würdigen, was im Standpunkt des Kontrahenten wertvoll oder zumindest berücksichtigungswert ist. Und zweitens, sie konnten die Nachteile der eigenen Position nicht offen bekennen. Diese beiden Dialog- und Debattefähigkeiten schienen in ihrer Schulung nicht vorzukommen. Sollten sie aber!“<sup>13</sup>

Schulz von Thun nennt diese in einem demokratischen Diskurs anzustrebende Kompetenz eine „Souveränität höherer Ordnung“<sup>14</sup>, die es sich erlauben kann, die Stärken des anderen und die eigenen Schwachpunkte freimütig zu erkennen. Jürgen Wiebicke führt ähnliche Fähigkeiten als Voraussetzung für einen gelungenen demokratischen Diskurs an. Er nennt es „Tugend des schwachen Denkens“.<sup>15</sup> Anders als die „starken Denker“, die sich im Besitz der einzigen Wahrheit wähnten und diese zum Sieg führen wollten, wisse der „schwache Denker“ um die Vorläufigkeit seiner Meinung, sei selbstkritisch und offen für neue Denkanstöße und Perspektiven. „Schwaches Denken sollte die gemeinsame Basis für intelligentes Problemlösen in der Demokratie von morgen sein, in der Partizipation ganz sicher eine größere Rolle spielen wird.“<sup>16</sup>

### Was ist eine gute Bildung für Demokratie?

Eine offene Gesellschaft in einer rechtsstaatlich verfassten, freiheitlichen Demokratie, wie sie hier in Anlehnung an Popper, Nida-Rümelin, Schulz von Thun und Wiebicke definiert und beschrieben wurde, ist für ihre Bürger\*innen anstrengend und manchmal sogar richtig unbequem. Wer wird schon gerne mit anderen Wahrheiten und Weltdeutungen konfrontiert? Mehr und ganz anders als eine autokratisch verfasste Staats- und Gesellschafts-

<sup>13</sup> Pörksen / Schulz von Thun: Die Kunst des Miteinander-Redens, 94.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Wiebicke, Zehn Regeln für Demokratie-Retter, 66f.68f.

<sup>16</sup> A.a.O., 66f.

form ist eine freiheitliche Demokratie deshalb auf eine fachlich breit aufgestellte Bildung seiner Bürger\*innen angewiesen, die sie zur Kunst des Miteinander-Redens befähigt.

Gute Bildung als Fundament für eine demokratische Persönlichkeitsentwicklung muss dabei zwei grundlegende Orientierungen haben: Sie muss am Lernenden als Subjekt und sie muss an der aktiven Aneignung von Kompetenzen des Subjektes als Prozess orientiert sein. Sie darf nicht das Ziel verfolgen, festgelegte Inhalte auf vorgegebenen Erkenntniswegen vermitteln zu wollen, die dann zu erwünschten Urteilen führen. Vielmehr muss es um das Ziel gehen, grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, die es jeder lernenden Person ermöglicht, eigene Erkenntniswege auszuprobieren und darüber zu einem selbstständigen Urteil zu gelangen. Das bedeutet, und ähnlich ist es auch in dem Beschluss der KMK formuliert: Das Ziel ist eine inhaltsbezogene Kompetenzvermittlung, die in einem fortlaufenden Prozess erfolgt. Inhaltsbezogene in Verbindung mit prozessbezogener Kompetenzvermittlung befähigt das lernende Subjekt dazu, aktiv und eigenständig angeeignetes Wissen in veränderten Anforderungssituationen anwenden zu können. Das wiederum schließt die Fähigkeit mit ein, „sich selbst und andere in Frage zu stellen sowie Sprache und Kommunikation in Hinblick auf ihre expliziten und impliziten Aussagen zu reflektieren.“<sup>17</sup> Dazu müssen vielfältige Formen demokratischer Debatte und demokratischen Handelns eingeübt werden, bei denen die Schüler\*innen zu Perspektivwechseln ermutigt werden ebenso wie zur Wahrnehmung von und zum Verständnis für Minderheitenpositionen sowie zu gewaltfreien Konfliktlösungen.<sup>18</sup>

In der schulpraktischen Anwendung ist hierbei der Beutelsbacher Konsens grundlegend. Dieser enthält neben dem Überwältigungsverbot und der Subjektorientierung auch das Kontroversitätsgebot. „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“<sup>19</sup> Lehrpersonen kommt damit die anspruchsvolle Aufgabe zu, ihren Unterricht multiperspektivisch aufzustellen; d.h. sie müssen versuchen, Unterrichtsinhalte von verschiedenen Seiten zu beleuchten und dabei so zu moderieren, dass die Schüler\*innen in einen wirklich offenen Meinungs austausch miteinander, in einen Ideenwettbewerb eintreten können und zugleich klar ist: Bei menschenverachtenden Pauschalisierungen und Diffamierungen wird entgegengesteuert. Denn Schule als Ort der demokratischen Persönlichkeitsbildung ist insofern kein wertneutraler Ort, als die Grundprinzipien der unantastbaren Menschenwürde und der daraus abgeleiteten Menschenrechte das Fundament allen pädagogischen Handelns sein müssen.<sup>20</sup>

## ZUM WEITERLESEN

- Kultusministerkonferenz** (Hg.): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, 2018. (Beschluss der KMK vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018)
- Kenner**, Steve/Lange, Dirk: Schule als Lernort der Demokratie. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Bd. 71.2/2019: Demokratische Schule – Schule der Demokratie, 120-130
- Nasher**, Jack: Die Staatstheorie Karl Poppers. Eine kritisch-rationale Methode, Tübingen 2017
- Pörksen**, Bernhard/Schulz von Thun, Friedemann: Die Kunst des Miteinander-Redens. Über den Dialog in Gesellschaft und Politik, München 2020
- Wiebicke**, Jürgen: Zehn Regeln für Demokratie-Retter, Köln 2017

<sup>17</sup> Kultusministerkonferenz, Demokratie als Ziel, 4

<sup>18</sup> Vgl. ebd.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Vgl. a.a.O., 3.



MATTHIAS HÜLSMANN

# Ein Weg von 100 Jahren – Evangelische Kirche und Demokratie

## EIN TIEFGREIFENDER WANDEL VON KIRCHE – INHALTLICHE SCHNEISEN

„Warum hat sich die evangelische Kirche damals nicht geschlossen gegen Hitler gestellt?“ Diese Frage wird erfahrungsgemäß von Schüler\*innen im evangelischen Religionsunterricht gestellt, wenn die Zeit des Nationalsozialismus behandelt wird. Eine zweite Frage schließt sich an: „Würde sich die evangelische Kirche heute in einer vergleichbaren Situation wieder so verhalten, oder hat sie aus ihren Fehlern gelernt?“

Die Unterrichtsmaterialien **M1**, **M2** und **M3** widmen sich diesen Fragen. Ziel ist es, grundlegende Kenntnisse über den tiefgreifenden Wandel der evangelischen Kirche von einer antidemokratischen zu einer demokratischen gesellschaftlichen Institution zu vermitteln. Dabei wird im Unterrichtsmaterial **M1** eine kirchengeschichtliche Perspektive eingenommen. Die Entwicklung der evangelischen Kirche in den vergangenen einhundert Jahren wird anhand markanter Ereignisse und Texte nachgezeichnet. Auf diese Weise wird deutlich, wie sich die Einstellung der evangelischen Kirche zur Demokratie verändert hat. Sie hat sich langsam und durchaus beschwerlich von einer kaisertreuen Haltung am Ende der Monarchie zu einer demo-

kratisch organisierten Institution der Gegenwart gewandelt.

**M1** setzt ein bei der kirchlichen Trauerfeier für Altbundeskanzler Helmut Schmidt. Anschließend wird ein geschichtlicher Bogen gespannt von der Weimarer Verfassung und ihren evangelischen Gegnern bis zum Gemeinsamen Wort der evangelischen und katholischen Kirche im Jahr 2019, die sich uneingeschränkt hinter die demokratische Ordnung stellen. Auf diesem geschichtlichen Hintergrund ist die kirchliche Trauerfeier für den ehemaligen Bundeskanzler ein markantes Beispiel dafür, dass die Demokratie in der evangelischen Kirche angekommen ist.

Bei **M2** handelt es sich um eine Pressemitteilung vom 4. Januar 2020, die darüber informiert, dass der Ratsvorsitzende der EKD, Heinrich Bedford-Strohm, Morddrohungen erhält, weil er die Rettung von Flüchtlingen auf dem Mittelmeer unterstützt. Entscheidend ist an diesem Text die Begründung für sein Handeln; weil der Staat seiner Pflicht nicht nachkommt, unterstützt die evangelische Kirche aus christlicher Nächstenliebe die zivile Seenotrettung. Hier wird die Rolle der Kirche als kritisches Gegenüber des Staates deutlich, wie sie auch in der Zwei-Reiche-Lehre und der Theologischen Erklärung von Barmen anklingt.

Bei **M3** handelt es sich um einen Auszug aus dem Buch „Kann Kirche Demokratie?“ von Arnd Henze. Er thematisiert die Bedeutung der Evangelischen Akademien und Kirchentage für den Demokratisierungsprozess in der Bundesrepublik. Der Text kann in voller Länge im Unterricht eingesetzt werden; da er in zwei thematisch unabhängige Abschnitte gegliedert ist, ist die Beschränkung auf nur einen Abschnitt im Unterricht problemlos möglich.

Die Aufgaben sind als Angebote zur Bearbeitung der Texte und als Anregungen zur Weiterarbeit konzipiert. Mit Blick auf die zur Verfügung stehende Zeit und das jeweilige Anforderungsniveau der Schüler\*innen ist eine angemessene Auswahl anzuraten. Inhaltlich steht die Frage nach der gesellschaftlichen und politischen Relevanz der evangelischen Kirche im Mittelpunkt.

## KIRCHE UND DEMOKRATIE ALS THEMA DES SEKUNDARBEREICHS II

Mögliche Zielgruppen dieses Kapitels sind Schüler\*innen in Abiturskursen der gymnasialen Oberstufe, denn dieses Kapitel behandelt zwei der im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe im Kompetenzbereich Kirche und Kirchen unter dem Thema „Kirche und Staat – Konflikt oder Partnerschaft?“ verbindlichen inhaltsbezogenen Kompetenzen. Die erste inhaltsbezogene Kompetenz für Abiturskurse auf grundlegendem Anforderungsniveau lautet:

*„Die Schüler\*innen erörtern, wie die Evangelische Kirche in Deutschland ihren Auftrag zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und Weltgestaltung wahrnimmt.“*

Als mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb werden u.a. EKD-Denkschriften und Kritik an gesellschaftlichen Strukturen genannt.

Für Abiturskurse auf erhöhtem Anforderungsniveau wird zusätzlich folgende inhaltsbezogene Kompetenz vorgegeben:

*„Die Schüler\*innen stellen das Verhältnis von Kirche und Staat in einer exemplarischen geschichtlichen Situation dar.“*

Als mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb werden hier u.a. „Thron und Altar“ und „Kirche als kritisches Gegenüber des Staates“ genannt.<sup>1</sup>

## ZUM WEITERLESEN

**Bormuth**, Daniel: Die Deutschen Evangelischen Kirchentage in der Weimarer Republik. Konfession und Gesellschaft, Beiträge zur Zeitgeschichte, Band 41, Stuttgart u.a. 2007

**Kirchenamt der EKD** (Hg.): Evangelische Kirche und Demokratie. Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh, 4. Aufl. 1990

**Henze**, Arnd: Kann Kirche Demokratie? Wir Protestanten im Stresstest, Freiburg im Breisgau 2019

**Röther**, Christian: Kirchentag 1919. Die „evangelische Einheitsfront“, in: Tag für Tag vom 12.6.2019 auf Deutschlandfunk; Druckversion: [www.deutschlandfunk.de/kirchentag-1919-die-evangelische-einheitsfront.886.de.html?dram:article\\_id=451074](http://www.deutschlandfunk.de/kirchentag-1919-die-evangelische-einheitsfront.886.de.html?dram:article_id=451074) (26.1.2021)

**Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz und dem Kirchenamt der EKD** (Hg.): Vertrauen in die Demokratie stärken. Ein Gemeinsames Wort der Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Bonn/Hannover 2019 (Gemeinsame Texte; 26). Download als pdf: [www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/gemeinsame\\_texte\\_26\\_demokratie\\_2019.pdf](http://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/gemeinsame_texte_26_demokratie_2019.pdf) (26.1.2021)

<sup>1</sup> Vgl. Niedersächsischen Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum Evangelische Religion für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe. Das Berufliche Gymnasium, das Kolleg, Hannover 2017, 28.

## MATERIALIEN

## M 1: MATTHIAS HÜLSMANN: EVANGELISCHE KIRCHE UND DEMOKRATIE

### Neun Abschnitte eines zusammenhängenden Textes

#### 1. EINE GEWÖHNLICHE TRAUERFEIER

Am Vormittag des 23. November 2015 hatte ich eine Art kirchen-demokratisches Bekehrungserlebnis. Im Fernsehen wurde die Trauerfeier für Helmut Schmidt aus dem Hamburger Michel übertragen. Im Altarraum war der Sarg aufgebahrt. Am Lesepult stand Hauptpastor Alexander Röder und sagte: „Wir sind hier zusammengekommen, um Abschied zu nehmen von Altbundeskanzler Helmut Schmidt [...] Wer ihn geliebt und geachtet hat, trage diese Liebe und Achtung weiter. Wen er geliebt hat, danke ihm alle Liebe. Wer ihm etwas schuldig geblieben ist an Liebe in Worten und Taten, bitte Gott um Vergebung. Und wem er wehgetan haben sollte, verzeihe ihm, wie Gott uns vergibt, wenn wir ihn darum bitten.“<sup>2</sup>

Ich war überrascht. Wie fast alle Pastor\*innen unserer Landeskirche hätte ich diese Worte auswendig mitsprechen können, so oft hatte ich sie schon selbst bei Beerdigungen gesagt, denn sie stammen aus der kirchlichen Agenda für Bestattungen.<sup>3</sup>

Und genau das war das Besondere an dieser kirchlichen Trauerfeier, dass nämlich nichts Besonderes an dieser kirchlichen Trauerfeier war. Mit einem Schlag wurde mir klar: Das ist Demokratie in der Kirche! Diese Trauerfeier machte mir deutlich, dass die Demokratie in unserer Kirche angekommen ist. Immerhin wurde hier nicht irgendwer beerdigt, sondern der ehemalige sozialdemokratische Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland.

Er wird unter denselben Worten beerdigt wie jedes andere Kirchenmitglied auch.

Selbstverständlich schloss sich auch noch ein großer Staatsakt an, der die Bedeutung des Verstorbenen deutlich machte. Aber die kirchliche Trauerfeier selbst dauerte 30 Minuten wie jede andere Trauerfeier auch; die Lesungen und Gebete stammten aus derselben kirchlichen Agenda, die unzählige Pastor\*innen benutzten, um ihre Kirchengemeindemitglieder zu beerdigen – egal ob prominent oder nicht.



Hauptpastor Alexander Röder predigt bei der Trauerfeier für Altbundeskanzler Helmut Schmidt in der St. Michaeliskirche in Hamburg am 23.11.2015.  
© Christian Charisius / dpa/picture alliance

<sup>2</sup> [www.youtube.com/watch?v=srLf87LPrVo](https://www.youtube.com/watch?v=srLf87LPrVo), 34:48-53; 54:13-54:25 (26.1.2021).

<sup>3</sup> Kirchenleitung der VELKD (Hg.): Agenda für evangelisch-lutherische Kirchen und Gemeinden, Band 3: Die Amtshandlungen, Teil 5: Die Bestattung. Neubearbeitete Ausgabe 1996, Hannover 1996, 52.

## 2. EIN BESONDERES JUBILÄUM

Im Jahr 2019 wurde das 70. Jubiläum des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland gefeiert. Die Bestimmungen dieses Grundgesetzes zum Verhältnis von Kirche und Staat sind aber 30 Jahre älter, denn Artikel 140 des Grundgesetzes legt fest, dass diejenigen Artikel der Weimarer Verfassung „Bestandteil dieses Grundgesetzes“ sind, die die Rechte der Religionsgemeinschaften und die Religionsfreiheit betreffen. Das bedeutet, dass die Artikel 136 bis 139 und 141 der Weimarer Verfassung vom 11. August 1919 unverändert ins Grundgesetz übernommen wurden und bis heute gelten.

Wer allerdings meint, Kirche und Demokratie gehörten bereits seit hundert Jahren unauflöslich zusammen, der irrt. Die evangelische Kirche hat sich mit der Demokratie sehr schwergetan.

Das Ende des Ersten Weltkrieges und die Abdankung des Kaisers stürzte die evangelische Kirche in eine Krise. Seit den Tagen Kaiser Konstantins im 4. Jahrhundert galt der Kaiser als weltlicher Schutzpatron der Kirche. Selbst nach der Reformation galt in den evangelischen Gebieten, dass der weltliche Landesherr zugleich Regent über die evangelischen Christen war. Kaiser Wilhelm II war das Oberhaupt der Staatskirche in Preußen. Mit seiner Abdankung wurde die evangelische Kirche plötzlich selbstständig und gezwungen, sich neu zu organisieren, denn die Weimarer Verfassung löste den Pakt zwischen Kirche und Staat: „Es besteht keine Staatskirche.“ (Art. 137 Abs. 1) Dennoch garantierte die Weimarer Verfassung den Kirchen weiterhin Privilegien wie die Militär-, Krankenhaus- und Gefängnis-seelsorge (Art. 141).



Installation „Grundgesetz 49“ des Künstlers Dani Karavan in Berlin – © Rolf Kremming/picture alliance

### 3. EIN UNGEWÖHNLICHER KIRCHENTAG

Die evangelischen Kirchen standen dem neuen demokratischen Staat skeptisch gegenüber, weil er religionsneutral war.

Anfang September 1919 fand ein Deutscher Evangelischer Kirchentag in Dresden statt. „320 Abgeordnete sind nach Dresden gekommen, darunter auch 29 Frauen. Vor allem aber: Pfarrer, Kirchenbeamte, Oberstudienräte, Professoren, Fabrikbesitzer – also das protestantische Establishment. Von der Kirchenbasis keine Spur. Dabei hatte man extra auch ein paar Arbeiter eingeladen: Schlosser, Monteure, Lokführer. Die kamen aber nicht.“<sup>4</sup>

Der Kirchentag wurde von dem Kirchenjuristen Reinhard Möller mit folgenden Worten eröffnet:

„Die Herrlichkeit des deutschen Kaiserreiches, der Traum unserer Väter, der Stolz jedes Deutschen ist dahin. Wir können nicht anders als hier feierlich zu bezeugen, welcher reiche Segen von den bisherigen engen Zusammenhängen von Staat und Kirche auf beide ausgegangen ist – auf den Staat und die Kirche – und durch beide auf Volk und Vaterland.“<sup>5</sup>



Kaiser Wilhelm II, 1905  
© E. Bieber, Bundesarchiv / Wikimedia

Möller war glühender Anhänger des Deutschen Kaiserreiches, und die deutliche Mehrheit der Anwesenden teilte seine Trauer über den Niedergang der Monarchie. Zwar gab es vereinzelte Stimmen von bedeutenden Theologen wie Martin Rade und Ernst Troeltsch, die sich für die junge Demokratie aussprachen; ein Redner forderte: „Wir wollen, weil Gott es jetzt will, das Ideal der Militärmacht begraben.“ Doch laut Protokoll wurde seine Rede von den Anwesenden „niedergezischt“.<sup>6</sup>

Bei der Mehrheit der Protestanten dominierte ein Unbehagen an der jungen Republik. Bei ihnen fiel die Propaganda der Nationalsozialisten auf fruchtbaren Boden, denn sie erhofften von Hitler, dass er die Kirche wieder zu ihrer alten Stärke führte.

„Aus der Treue zum Kaiser wird die Hoffnung auf den Führer. Tendenzen, die sich schon auf dem ersten Deutschen Evangelischen Kirchentag erkennen lassen, 1919 in Dresden. Damals haben viele einflussreiche Protestanten also nicht nur das Kaiserreich betrauert, sondern in gewisser Weise auch schon damit begonnen, die junge Demokratie gleich wieder zu beerdigen.“<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Röther, Kirchentag 1919.

<sup>5</sup> Ebd.

<sup>6</sup> Ebd.

<sup>7</sup> Ebd.

## 4. FALSCHER HOFFNUNGEN

Als Beispiel für diese „Hoffnung auf den Führer“ wird hier der ungekürzte Text aus dem Kirchlichen Amtsblatt der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers vom 21. Juli 1944 zitiert. Einen Tag nach dem Attentat auf Hitler ordnet der damalige Landesbischof August Marahrens an, dass alle Pastoren der Landeskirche Hannovers das folgende Gebet im Gottesdienst zu sprechen haben:

### Dank für die gnädige Errettung des Führers

Hannover, den 21. Juli 1944

Tief erschüttert von den heutigen Nachrichten über das auf den Führer verübte Attentat ordnen wir hierdurch an, dass, soweit es nicht bereits am Sonntag, dem 23. Juli geschehen ist, am Sonntag, dem 30. Juli, im Kirchengebet der Gemeinde etwa in folgender Form gedacht wird:

„Heiliger, barmherziger Gott! Von Grund unseres Herzens danken wir Dir, dass Du unserem Führer bei dem verbrecherischen Anschlag Leben und Gesundheit bewahrt und ihn unserem Volke in einer Stunde höchster Gefahr erhalten hast. In Deine Hände befehlen wir ihn. Nimm ihn in Deinen gnädigen Schutz. Sei und bleibe Du sein starker Helfer und Retter. Walte in Gnaden über den Männern, die in dieser für unser Volk so entscheidungsschweren Zeit an seiner Seite arbeiten. Sei mit unserem tapferen Heere. Lass unsere Soldaten im Aufblick zu Dir kämpfen; im Ansturm der Feinde sei ihr Schild, im tapferen Vordringen ihr Geleiter. Erhalte unserem Volke in unbeirrter Treue Mut und Opfersinn. Hilf uns durch deine gnädige Führung auf dem Weg des Friedens und lass unserem Volke aus der blutigen Saat des Krieges eine Segensernte erwachsen. Wecke die Herzen auf durch den Ernst der Zeit. Decke zu in Jesus Christus unserem Herrn alles, was wider Dich streitet. Gib, dass wir unser Leben in Liebe und Gehorsam tapfer und unverdrossen unter die Zucht Deines Heiligen Geistes stellen.“

Der Landesbischof D. Marahrens  
Das Landeskirchenamt I. V. Stalman<sup>8</sup>

Der ehemalige Landesbischof Horst Hirschler vertritt die Auffassung, dass Marahrens zwar deutschnational, aber kein Nationalsozialist gewesen sei:

„Er hat als oberster Repräsentant der Deutschen Evangelischen Kirche im NS-Regime die von Gott verordnete Obrigkeit gesehen und in vaterländischer Gesinnung Pfarrer wie Gemeinden zu Gebet, Durchhalten und Gehorsam ermutigt. Wir wissen heute, dass dies verheerend war.

Da er gleichzeitig mit großem Nachdruck die Bindung an die Heilige Schrift und an das Bekenntnis eingeschärft, sowie die kirchlichen Belange mit Vehemenz verteidigt hat, war er für die Vertreter des NS-Regimes ein fremdbestimmter Unsicherheitsfaktor. Er selbst und seine Familie haben immer damit gerechnet, dass er demnächst festgenommen würde.

Es ist nötig, Landesbischof D. Marahrens in dieser ‚durchwachsenen Weise‘ wahrzunehmen.“<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Kirchliches Amtsblatt der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers vom 21. Juli 1944, Bibliothek des Landeskirchenamtes, Hannover. o.S.

<sup>9</sup> Hirschler, Horst: Die Lage der Kirche. Die Wochenbriefe von Landesbischof D. August Marahrens 1934-1947, Bd. 1. Hg. u. bearb. v. Thomas J. Kück, Mit Geleitworten von Horst Hirschler und Hans Otte, Göttingen 2009, 46f.

## 5. OBRIGKEIT UND SÄKULARER STAAT

Der Berliner Bischof Otto Dibelius war von 1949 bis 1961 Ratsvorsitzender der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und damit der höchste Vertreter der evangelischen Christen in Deutschland. Er hielt auch nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland und dem Inkrafttreten des Grundgesetzes an dem antidemokratischen Kurs der evangelischen Kirche fest. Er schrieb 1949 in „Grenzen des Staates“:

„Es ist nichts Positiv-Metaphysisches am modernen Staat, nichts Heiliges, wirklich gar nichts!“ „Bei der Monarchie war das anders. Da verband sich mit dem Staat, an dessen Spitze ein Regent ‚von Gottes Gnaden‘ stand, in der Tat etwas Metaphysisches.“<sup>10</sup>

Dibelius betrauert den Verlust der „Obrigkeit“, an deren Stelle der säkulare demokratische Staat getreten ist. Die Regierung wird durch die Wahl der Bürger bestimmt; auf dieselbe Weise kann die Regierung aber auch abgewählt und gestürzt werden. Der moderne Staat ist also keine Obrigkeit mehr, die von Gottes Gnaden „von oben“ eingesetzt wird, sondern sie wird „von unten“ durch das Volk beauftragt und legitimiert.



Bischof Otto Dibelius, 1963  
© Reinhard Friedrich, Bundesarchiv /  
Wikimedia

<sup>10</sup> Dibelius, Otto: Grenzen des Staates, zitiert nach: Henze, Kann Kirche Demokratie?, 98.

## 6. ZWEI-REICHE-LEHRE UND BARMER THEOLOGISCHE ERKLÄRUNG

Dieses „metaphysische“ Verständnis des Staates als eine von Gott eingesetzte Obrigkeit kann sich durchaus auf das Neue Testament berufen. Paulus schreibt in Römer 13,1-2: „Jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat. Denn es ist keine Obrigkeit außer von Gott. Wo aber Obrigkeit ist, die ist von Gott angeordnet. Wer sich nun der Obrigkeit widersetzt, der widerstrebt der Anordnung Gottes“.

Paulus geht davon aus, dass die Obrigkeit von Gott kommt. Wenn aber die Staatsführung von Gott eingesetzt wird, dann kann sie natürlich nicht demokratisch vom Volk gewählt werden. Für Paulus ist der Staat eine Art göttlicher Schöpfungsordnung, so wie auch Ehe und Familie.

Martin Luther hat diesen Gedanken aufgenommen und in seiner sogenannten *Zwei-Reiche-Lehre* weiter entfaltet; sie war auch in den vergangenen hundert Jahren für viele evangelisch-lutherische Theologen maßgeblich.

Luther geht davon aus, dass Gott die Welt auf zwei Weisen regiert. Auf der einen Seite herrscht Gott in der Welt durch die Staatsgewalt in Form von Gesetzen, Polizei und Gefängnissen, damit alle Menschen in Sicherheit leben können. Auf der anderen Seite regiert Gott die Herzen der christlichen Gläubigen durch den Heiligen Geist, so dass sie Gott und den Nächsten lieben wie sich selbst; auf diese Weise tun sie mehr als jedes Gesetz jemals fordern könnte.

Beide Regierungsweisen sind aufeinander angewiesen und beeinflussen sich gegenseitig. Ein Christ lebt in beiden Reichen zugleich. Er handelt aus Liebe zum Nächsten; gleichzeitig ist er dem Staat gegenüber zum Gehorsam verpflichtet. Beide Regierungsweisen sind von Gott gewollt und sollen das Überleben der Menschen sichern. Wenn aber der Staat diesem Auftrag nicht gerecht wird und stattdessen Ungerechtigkeit und Terror unterstützt, dann soll und darf ein Christenmensch den Staat an seinen Auftrag erinnern.

Für einige Theologen stand der Gehorsam gegenüber dem Staat im Vordergrund. Andere Theologen betonten die Aufgabe, den Staat zu kritisieren, wenn er seinem Auftrag nicht gerecht wird. Sie beriefen sich in solch einem Konfliktfall auf Apg 5,29: „Man muss Gott mehr gehorchen als den Menschen.“ Die Barmer Theologische Erklärung von 1934 ist dafür ein Beispiel. Die fünfte – ungekürzte – These lautet:

### „Fürchtet Gott, ehrt den König. (1. Petr 2,17)

Die Schrift sagt uns, dass der Staat nach göttlicher Anordnung die Aufgabe hat, in der noch nicht erlösten Welt, in der auch die Kirche steht, nach dem Maß menschlicher Einsicht und menschlichen Vermögens unter Androhung und Ausübung von Gewalt für Recht und Frieden zu sorgen. Die Kirche erkennt in Dank und Ehrfurcht gegen Gott die Wohltat dieser seiner Anordnung an. Sie erinnert an Gottes Reich, an Gottes Gebot und Gerechtigkeit und damit an die Verantwortung der Regierenden und Regierten. Sie vertraut und gehorcht der Kraft des Wortes, durch das Gott alle Dinge trägt.

Wir verwerfen die falsche Lehre, als solle und könne der Staat über seinen besonderen Auftrag hinaus die einzige und totale Ordnung menschlichen Lebens werden und also auch die Bestimmung der Kirche erfüllen.

Wir verwerfen die falsche Lehre, als solle und könne sich die Kirche über ihren besonderen Auftrag hinaus staatliche Art, staatliche Aufgaben und staatliche Würde aneignen und damit selbst zu einem Organ des Staates werden.“<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Evangelisches Gesangbuch. Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Niedersachsen und für die Bremische Evangelische Kirche, 2. Aufl. Hannover 2014, Nr. 810.

## 7. BÜRGER ODER UNTERTAN

Die Wahl Gustav Heinemanns zum Bundespräsidenten im März 1969 markierte eine Abkehr vom antidemokratischen Kurs der evangelischen Kirche. Bereits in seiner Antrittsrede betonte er, es brauche „nicht weniger, sondern mehr Demokratie“.<sup>12</sup> Heinemann war zudem ehemaliger Präses der EKD. Eines seiner Hauptanliegen bestand darin, Demokratie und Protestantismus zu versöhnen. Nicht nur der Staat, auch die Kirchen müssten sich selbstkritisch fragen, wie weit sie ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht würden. Sowohl der Staat als auch die Kirchen stünden vor der Aufgabe, „die große Wandlung aus obrigkeitlicher Fürsorge in Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zu bestehen, ohne dass unser Zusammenleben aus den Fugen gerät“.<sup>13</sup> Das bedeutete einen grundlegenden Paradigmenwechsel im Selbstverständnis jedes Deutschen, nämlich den Wandel des Einzelnen vom obrigkeitshörigen Untertanen zum mündigen Bürger. So hat Bundespräsident Gustav Heinemann dazu beigetragen, dass die Demokratie bis heute fest im westdeutschen Protestantismus verankert ist und dass die Kirchen zugleich ihr obrigkeitsgeprägtes Denken weitgehend abgelegt haben.



Gustav Heinemann, 1969  
© Georg Bauer,  
Bundesarchiv/Wikimedia

## 8. EINE DENKSCHRIFT UND EIN GEMEINSAMES WORT

Vierzig Jahre nach Kriegsende im Jahr 1985 bekannte sich die EKD in ihrer Denkschrift „Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie. Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe“ offiziell zur Demokratie. Der damalige Ratsvorsitzende der EKD, Eduard Lohse, spricht im Vorwort von einer „klaren Zustimmung zur freiheitlichen Demokratie“ und schreibt: Die EKD „legt in dieser Denkschrift Rechenschaft ab über das neue Verständnis des Politischen, das in den vergangenen vierzig Jahren unter evangelischen Christen in Deutschland gewachsen ist.“<sup>14</sup> Der Ton dieser Formulierungen klingt nüchtern.

Das änderte sich in dem 2019 erschienenen Gemeinsamen Wort der evangelischen und katholischen Kirchen in Deutschland mit dem Titel „Vertrauen in die Demokratie stärken“. Der damalige Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz Reinhard Kardinal Marx und der Ratsvorsitzende der EKD Heinrich Bedford-Strohm formulieren im Vorwort: „Wir Kirchen vertreten die Auffassung, dass der demokratische und soziale Rechtsstaat, mithin die freiheitliche Demokratie, zwar keine perfekte Ordnung ist, sich aber im Hinblick auf das Zusammenleben in dieser Welt sowohl theoretisch als auch praktisch als die bestmögliche – weil unter anderem lern- und vor allem kritikfähige – politische Ordnung erwiesen hat. Es ist uns bewusst, dass dies in unseren Kirchen nicht immer so gesehen wurde.“<sup>15</sup>

Der „Sound“ der Sätze hat sich verändert; der Superlativ „bestmögliche politische Ordnung“ und der selbstkritische Blick in die eigene kirchliche Vergangenheit machen deutlich, dass die Kirchen vorbehaltlos hinter der Demokratie als Regierungsform stehen.

<sup>12</sup> Zitiert nach Henze, Kann Kirche Demokratie?, 121.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> EKD, Evangelische Kirche und Demokratie.

<sup>15</sup> DBK / EKD, Vertrauen in die Demokratie stärken.

## 9. FAZIT

Im Rückblick auf die vergangenen hundert Jahre kommt der evangelische Theologe und ARD-Korrespondent Arnd Henze in seinem Buch „Kann Kirche Demokratie?“ zu dem Schluss: „Trotz aller dogmatischen, autoritären und identitären Relikte hat wohl keine gesellschaftliche Institution einen weiteren Weg zurückgelegt als die evangelische Kirche. Sie hat es in wenig mehr als einer Generation geschafft, sich von ihren zutiefst antidemokratischen Wurzeln zu befreien und zu einer gestaltenden Kraft der offenen Gesellschaft zu werden.“<sup>16</sup>

Der Weg von der Abdankung Kaiser Wilhelms II. bis zur kirchlichen Trauerfeier für Helmut Schmidt war lang und zum Teil beschwerlich. Doch trotz aller Widerstände hat die evangelische Kirche ihre Wandlungsfähigkeit bewiesen. Die Demokratie ist durch Kirchenvorstands- und Synodalwahlen in der Mitte der Kirche angekommen. So sind die vergangenen hundert Jahre ein Beispiel für eine weitere erfolgreiche Transformation des Christentums im Laufe der Kirchengeschichte.



### Aufgaben:

1. Geben Sie anhand des vorliegenden Textes das Verhältnis der evangelischen Kirche zur Demokratie im Verlauf der vergangenen einhundert Jahre wieder.
2. Gestalten Sie eine Präsentation zum Thema „Demokratische Strukturen in der evangelischen Kirche heute“ und erläutern Sie darin unter anderem folgende Einrichtungen: Kirchenvorstand, Kirchenkreisvorstand, Landessynode, EKD-Synode.
3. Erläutern Sie die „Theologie der Befreiung“ an Beispielen von Ernesto Cardenal (1925–2020) und Dorothee Sölle (1929–2003).
4. „So sind die vergangenen hundert Jahre ein Beispiel für eine weitere erfolgreiche Transformation des Christentums im Laufe der Kirchengeschichte.“  
Benennen Sie weitere Transformationen, die das Christentum im Laufe seiner zweitausendjährigen Geschichte durchlaufen hat.

<sup>16</sup> Henze, Kann Kirche Demokratie?, 122f.

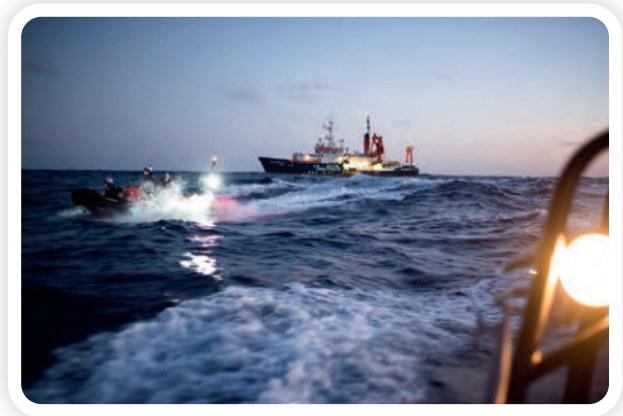
## M2: MORDDROHUNGEN GEGEN EKD-CHEF BEDFORD-STROHM

Flüchtlingsschiff-Initiative:

### Morddrohungen gegen EKD-Chef Bedford-Strohm

**Die Evangelische Kirche in Deutschland wirbt um Spenden für ein Schiff zur Rettung von Migranten. Der EKD-Vorsitzende Heinrich Bedford-Strohm wird deshalb massiv bedroht.**

Der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche (EKD), Heinrich Bedford-Strohm, hat Morddrohungen im Zusammenhang mit seinem Einsatz für die Rettung von Flüchtlingen auf dem Mittelmeer erhalten. „Vor allem im Zusammenhang mit meinem Engagement in der Seenotrettung von Flüchtlingen habe ich recht konkrete Drohungen erhalten“, sagte der bayerische Landesbischof der *Augsburger Allgemeinen*. Er nehme diese Drohungen aber „nicht sehr ernst“.



SeaWatch 4 – © ChrisGrodzki/United4Rescue

Bedford-Strohm verteidigte die Pläne der EKD. Aktuell werde weiter um Spenden geworben, um ein Schiff zur Rettung von Migranten zur Verfügung zu stellen. „Aber es geht nicht nur um ein Schiff. Es geht darum, die zivile Seenotrettung zu unterstützen, solange die europäischen Staaten ihre Pflicht schuldig bleiben, Menschen zu retten“, sagte Bedford-Strohm. „Eigentlich ist das eine staatliche Aufgabe.“ Die staatliche Seenotrettung müsse endlich wieder aufgenommen werden. Es müsse endlich einen „funktionierenden Verteilmechanismus für Flüchtlinge in Europa“ geben.

„Das hat nichts mit politischem Aktivismus zu tun“, sagte Bedford-Strohm. Bundesinnenminister Horst Seehofer (CDU) habe sich das Thema eines europäischen Verteilmechanismus zu eigen gemacht. „Wir dürfen aber nicht tatenlos warten, bis sich Europa geeinigt hat, wir müssen jetzt handeln.“

Die Pläne für das von der Kirche initiierte Aktionsbündnis „United4Rescue“ waren Anfang Dezember vorgestellt worden. Die Initiatoren hatten damals angekündigt, dass die Seenotretter von Sea-Watch die Mission möglichst ab Frühjahr 2020 ausführen sollen. Laut früheren Angaben Bedford-Strohms ist geplant, das Schiff „Poseidon“ aus dem Besitz des Landes Schleswig-Holstein zu kaufen. Es solle zur Seenotrettung auf dem Mittelmeer eingesetzt werden.

Aus: ZEIT ONLINE, 4. Januar 2020, [www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-01/bedford-strohm-fluechtlingsschiff-initiative-ekd-chef-morddrohungen](http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-01/bedford-strohm-fluechtlingsschiff-initiative-ekd-chef-morddrohungen) (05.05.2021) – © dpa, AFP, KNA, agx

### Aufgabe:

„Es geht darum, die zivile Seenotrettung zu unterstützen, solange die europäischen Staaten ihre Pflicht schuldig bleiben, Menschen zu retten. Eigentlich ist das eine staatliche Aufgabe.“ Nehmen Sie Stellung zu Bedford-Strohms Aussage und begründen Sie Ihre Meinung.

### M 3: ARND HENZE: STREITEN LERNEN

Trotz aller dogmatischen, autoritären und identitären Relikte hat wohl keine gesellschaftliche Institution einen weiteren Weg zurückgelegt als die evangelische Kirche. Sie hat es in wenig mehr als einer Generation geschafft, sich von ihren zutiefst antidemokratischen Wurzeln zu befreien und zu einer gestaltenden Kraft der offenen Gesellschaft zu werden.

Der spürbare Wandel begann in beiden Kirchen in den 1960er-Jahren: Hatten sie sich in den ersten Nachkriegsjahren noch an der Reinwaschung der NS-Verbrecher beteiligt, unterstützten sie nun auch öffentlich die Auschwitzprozesse. Der gesellschaftliche Aufbruch durch die Außerparlamentarische Opposition erfasste auch Studentengemeinden und Pfarrer. Als Mitglieder der Evangelischen Studentengemeinde im Weihnachtsgottesdienst 1967 mit Transparenten in die Berliner Gedächtniskirche zogen, um gegen den Vietnamkrieg zu protestieren, trafen sie zwar auf wütende Reaktionen der Besucher. Für den Berliner Bischof Kurt Scharf war es aber ein Anstoß, den Dialog mit der Außerparlamentarischen Opposition zu suchen und die Kirche als Vermittler zwischen den protestierenden Studenten und der Stadtgesellschaft anzubieten.

Dabei wäre es zu einfach, diese Öffnung nur als Reaktion auf den Zeitgeist zu beschreiben. In diesen Jahren gelang es vielmehr beiden Kirchen, eigene Ressourcen zu mobilisieren, mit denen sie den gesellschaftlichen und politischen Wandel profilierten.

Im katholischen Bereich war es vor allem das Zweite Vatikanische Konzil, das eine ganze Generation von Theologen und Laien ermutigte, sich in innerkirchlichen und politischen Reformprozessen zu engagieren. In der Folge des Konzils haben Politiker wie Norbert Blüm und Heiner Geißler zum Beispiel das katholische Profil der CDU radikal neu definiert und nachhaltig verändert.

Auf evangelischer Seite entfalteten vor allem der Deutsche Evangelische Kirchentag und die Evangelischen Akademien ihr volles Potenzial. Beide Ins-

titutionen waren nach dem Krieg als Antwort auf das Versagen der Kirchen im Nationalsozialismus gegründet worden. Doch welche Möglichkeiten der Erneuerung und Partizipation in diesen von Laien geprägten Einrichtungen steckten, wurde erst in den 1960er-Jahren erprobt und gelebt. Jahre vor der Entspannungspolitik der sozialliberalen Regierung wurde mit der intensiv diskutierten Ostdenkschrift und auf katholischer Seite mit den Vergebungsworten der deutschen und polnischen Bischöfe das Fundament für die Aussöhnung mit Polen und Russland gelegt. Auch die großen Justizreformen unter Gustav Heinemann hätten ohne die diskursive Begleitung durch die Evangelischen Akademien wohl kaum die breite gesellschaftliche Akzeptanz gefunden, die ihren Erfolg ermöglichte.



Professorin Dorothee Sölle und Fulbert Steffensky während des „Politischen Nachtgebets“ 1969 in Köln – © Archiv der Evangelischen Kirche im Rheinland / Hans Lachmann

In ihren besten Jahren hatte jede Akademie ein unverwechselbares Profil und ermöglichte Debatten, die nur im geschützten Raum und oft in der ländlichen Abgeschlossenheit gelingen konnten. Da ich nicht weit von der Loccumer Akademie in Niedersachsen aufgewachsen bin, konnte ich schon als Jugendlicher Tagungen miterleben, die Meilensteine in der Demokratieggeschichte der Bundesrepublik waren.

Anfang der 1980er-Jahre erschien es zum Beispiel undenkbar, eine öffentliche Diskussion zwischen Hausbesetzern und dem Berliner Senat zu

führen. Bei einer polizeilichen Räumung war ein Aktivist zu Tode gekommen. Der damalige Innensenator Heinrich Lummer hatte mit einem martialisches Auftritt die Stimmung in Berlin zusätzlich angeheizt. In ganz Deutschland gab es über Wochen gewalttätige Auseinandersetzungen. Trotzdem gelang es der Akademie im November 1981, in einer öffentlichen Tagung mit dem Titel „Die Realisierung des Grundrechts – Zur Diskussion über das Demonstrations- und Versammlungsrecht“ alle Seiten für drei Tage in einen Raum zu bringen und die Frage von bezahlbarem und selbstbestimmtem Wohnen kontrovers zu diskutieren. Die mediale Aufmerksamkeit war groß, denn die Tagung war in beide Richtungen eine Provokation: Von konservativer Seite wurde kritisiert, dass den Hausbesetzern ein Forum und darum auch Legitimität gegeben wurde. In Teilen der linksextremen Szene wurde dazu aufgerufen, die Tagung zu sprengen, weil jedes Gespräch mit staatlichen Vertretern als Verrat galt.

In diesem Spannungsfeld brauchte es nicht nur den Mut, die Tagung überhaupt durchzuführen. Die Tagungsleitung bekräftigte auch ihr Prinzip, grundsätzlich keine Polizeieinsätze auf dem Akademiegelände zuzulassen. Am Abend des zweiten Tages reisten tatsächlich etwa 50 zum Teil verummte Autonome an und besetzten den Tagungssaal. Am Ortsrand von Loccum waren mehrere Hundertschaften Polizei aufgefahren, die darauf warteten, dass sich die Akademie doch zur Räumung entschließen würde – eine Eskalation, mit der auch die Besetzer gerechnet hatten.

Stattdessen bemühten sich Tagungsleitung und -teilnehmer, darunter der damalige Grünenpolitiker Otto Schily, geduldig und in kleinen Gruppen mit den Besetzern ins Gespräch zu kommen – was zu manch unfreiwillig komischen Momenten führte, weil sich die Demonstranten darauf verständigt hatten, genau das zu verweigern. Ein ernsthafter Dialog kam auf diese Weise zwar nicht zustande, doch zumindest war nach gut einer Stunde der Elan der Aktivisten aufgebraucht. Es ging am Ende nur noch



Demonstranten blockieren den Zugang zur Akademie in Loccum, in der am 23./24. Sept. 1983 eine Klausurgespräch mit Vertreter\*innen der Friedensbewegung, staatlicher Institutionen und der Zivilgesellschaft stattfinden sollte. – © Ralph Rieth/Archiv der Ev. Akademie Loccum

um die Frage, wie die Autonomen unbehelligt von der Polizei zu ihren Autos kommen würden. Noch am selben Abend konnte die Tagung wie geplant fortgesetzt werden. Innensenator Lummer saß während der ganzen Aktion an einem Tisch in der Küche und spielte mit seinen Sicherheitsbeamten Karten.

Vermutlich gab es in dieser Zeit kaum einen anderen Ort in Deutschland, an dem eine solche Tagung möglich gewesen wäre. Und auch sonst gingen die Akademien oft bis an die Schmerzgrenze, um die Sprachlosigkeit in den gesellschaftlichen Debatten zu überwinden: zwischen Atomkraftgegnern und -befürwortern, Tierschützern und Großbauern, Militärs und Pazifisten, Israelis und Palästinensern. Wenn der Bundespräsident heute geradezu flehentlich dazu aufruft, wieder das Gespräch mit Andersdenkenden zu suchen, dann lohnt es, diese gelebte Streitkultur noch einmal in Erinnerung zu rufen – gerade weil auch in den Akademien heute eine gewisse routinierte Verzagtheit eingekehrt ist.

Nur einmal ist auch Loccum mit ihrer radikalen Diskursivität an Grenzen gestoßen. Wenige Wochen vor den großen Protestaktionen im Herbst 1983 hatte die Akademie Vertreter von Friedensorganisationen und Sicherheitsbehörden zu einer Tagung über „Konfliktaustragung und innerer Friede“ eingeladen. Mehr als sechs Stunden dauerten die Blockade durch Linksautonome und die zum Teil sehr emotionalen Diskussionen auf der Treppe vor

dem Eingang zur Akademie. Auch diesmal war klar, dass es keinen Polizeieinsatz geben würde.

Am späten Nachmittag blieb nur noch die Absage. Die Vertreter der Friedensbewegung veröffentlichten eine Erklärung, die sich in bisher beispielloser Weise von der autonomen Szene distanzierte. In der damals noch linksradikalen „Tageszeitung“ wurde deren Aktion äußerst kontrovers diskutiert. So hatte auch das Scheitern noch eine klärende Wirkung.

## Kirche kann Kampagne

In der Friedensbewegung hatten die kirchlichen Gruppen von Beginn an eine herausgehobene Rolle. Bei der ersten großen Friedensdemonstration am 10. Oktober 1981, zu der 250.000 Menschen in den Bonner Hofgarten kamen, waren „Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste“ und die „Aktionsgemein-



Friedensdemonstration im Bonner Hofgarten am 10. Oktober 1981.  
© Rob Bogaerts, Anefo/Wikimedia

schaft Dienst für den Frieden“ sogar alleinige Veranstalter. Mit Blick auf das Demokratiethema war das in mehrfacher Hinsicht wichtig.

Zum einen ging der Mobilisierungsfähigkeit bei Demonstrationen eine breite inhaltliche Vorbereitung an der Basis voraus. In Anlehnung an ein Vorbild aus den Niederlanden fanden im November 1980 erstmals in über 200 Orten „Friedenswochen“ statt – mit Gottesdiensten, Vortrags- und Diskussionsveranstaltung und ersten kleinen Aktionen wie Mahnwachen. Zu dieser Zeit war die Debat-

te um Mittelstreckenraketen, Nachrüstung und Nuklearabschreckung noch ein Elitendiskurs von Fachpolitikern und Militärs. Mit den vielen dezentralen Veranstaltungsreihen wurden die Fragen demokratisiert. Örtliche Bundestagsabgeordnete, deren Fachgebiet meist mit Sicherheitspolitik nichts zu tun hatte, wurden in Kirchengemeinden eingeladen und trafen auch Diskussionspartner, die sich intensiv in die Materie eingearbeitet hatten. In den kommenden Jahren hat dieser Druck aus den Wahlkreisen auch das Niveau der politischen Debatte deutlich erhöht. Kein Abgeordneter konnte es sich mehr leisten, mit Halbwissen auf dem Podium zu sitzen.

Der zweite Beitrag lag in der Befriedung der politischen Auseinandersetzungen in Deutschland. Vor dem Aufruf zur ersten großen Friedensdemonstration am 10. Oktober 1983 in Bonn stand die öffentliche Debatte unter dem Eindruck der gewalttätigen Auseinandersetzungen vor Atomkraftwerken und

Hausbesetzungen. Es gab eine verbreitete Wahrnehmung, dass friedliches Demonstrieren in Deutschland nicht mehr möglich war. Vor dieser Folie schien es vielen als fahrlässig und unverantwortlich, ausgerechnet als kirchliche Organisationen eine Veranstaltung in dieser Größenordnung durchzuführen. In diesem Klima kündigte der nordrhein-westfälische Innenminister Herbert Schnoor wenige Tage vor der Demonstration eine radikale Deeskalationslinie an: Solange es friedlich bleibe, werde die Polizei nur mit weißen Mützen zur Verkehrslenkung sichtbar sein. Die vielen tausend weiteren Einsatz-

kräfte würden unsichtbar im Hintergrund gehalten. Diese mutige Entscheidung ermutigte zehntausende zusätzlicher Menschen, zum ersten Mal in ihrem Leben an einer Demonstration teilzunehmen. Die Ankündigung des Ministers gehört deshalb zu den vergessenen Meilensteinen in der Demokratiegeschichte der Bundesrepublik.

Damit lag freilich – und das ist der dritte Aspekt – die gesamte weitere Verantwortung für das Gelingen der bis dato größten Demonstration in der Geschichte der Bundesrepublik ausschließlich

bei zwei kirchlichen Organisationen. „Kann Kirche Demokratie?“ bedeutete hier ganz konkret, neben den organisatorischen Fragen auch ein Sicherheitskonzept mit hunderten von Ordnern zu entwickeln, um einen friedlichen Verlauf zu garantieren. Und was die Sicherheit anging, muss hier eine Anekdote erzählt werden, die belegt, dass das Eintreten für die Demokratie manchmal subversive Methoden braucht und eben nicht nur die Sache der üblichen Verdächtigen sein muss. Aus Flugblättern der linken Szene war erkennbar, dass sich kleinere

autonome Gruppen vor allem an einem bestimmten Auftaktort in Bonn treffen und dort möglicherweise einen „Schwarzen Block“ bilden würden. Autoritäres Auftreten, egal ob von Polizei oder von Ordnern, würde vermutlich eskalierend wirken.

Stattdessen wurden gezielt kirchliche Gruppen samt Posaunenchören zu dieser Auftaktkundgebung orientiert, so dass sich gerade dort sehr schnell Kirchentagsstimmung ausbreitete. Die frommen Gesänge und Fanfaren erwiesen sich jedenfalls als äußerst wirksam: Die Autonomen zogen ziemlich bald entnervt davon. Die Demonstration fand ohne Schwarzen Block statt.

Der vierte Beitrag der kirchlichen Gruppen zur Friedensdiskussion bestand in der ökumenischen Verantwortung gegenüber der kirchlichen Friedensbewegung in der DDR. Das war wichtig, weil es einzelne Organisationen gab, die zum Teil direkt von Ostberlin gesteuert waren und den Fokus ausschließlich auf die Atomraketen des Westens reduzieren wollten. Andere, wie die damaligen



Solidarität mit der DDR-Friedensbewegung „Schwerter zu Pflugscharen“ bei der Friedensdemonstration in Bonn am 10. Juni 1982. – © Dürrwald/picture-alliance/dpa

Grünen, neigten dagegen dazu, die Gruppen in der DDR zu vereinnahmen. Die christlichen Akteure bestanden dagegen immer darauf, die Handlungsspielräume der „Schwerter zu Pflugscharen“-Bewegung im Blick zu behalten. Inhaltlich bedeutete das, den politischen Blick über einzelne Waffensysteme hinaus auf das gesamte System der nuklearen Abschreckung zwischen Ost und West zu weiten. Gruppen wie *Aktion Sühnezeichen* kam deshalb immer eine moderierende und vermittelnde Rolle innerhalb der Friedensbewegung zu. Nur so konnten die inhaltlichen Positionen auch in der öffentlichen Debatte mehrheitsfähig werden.

Im Ergebnis war der Beitrag der Kirchen zur Friedensdiskussion der 1980er-Jahre gleichzeitig zuspitzend und befriedend. Der politische Streit wurde profiliert und geschärft – und zugleich die gewaltfreie Kultur in einem solchen Streit neu vermessen und gestärkt.

Arnd Henze, Kann Kirche Demokratie?,  
© 2019 Verlag Herder GmbH, Freiburg i. Br..



### Aufgaben:

1. Stellen Sie anhand des ersten Textabschnitts „Streiten lernen“ die Bedeutung der Evangelischen Akademien für die Entwicklung der Demokratie in der Bundesrepublik dar.
2. Fassen Sie den zweiten Textabschnitt „Kirche kann Kampagne“ zusammen, und informieren Sie sich über den Nato-Doppelbeschluss und seine Auswirkungen auf den Deutschen Evangelischen Kirchentag 1983 in Hannover.



SILKE LEONHARD

# Politische Verheißung – religiöse Hoffnung

Eine performative Aufmerksamkeitsschule für den Sekundarbereich II

## Religiöse und politische Auftritte: Gegenstand für fächerverbindende Aufgaben und Ziele

In politischen wie religiösen Inszenierungen manifestiert sich der Umgang mit eigenen Kräften und Ohnmacht, aber auch der Bezug zum Nächsten und zum ganz Anderen unter den Sternen von Verheißung und Hoffnung: Welche politischen Handlungen und Akte haben nicht den Charakter, in eine Richtung hin Versprechungen ahnen zu lassen? Inwieweit diese tatsächlich eingelöst werden, steht auf einem anderen Blatt. Hoffnung gehört zu der Haltung derjenigen, die von politischen wie religiösen Handlungen und Akten berührt, betroffen oder gar gemeint sind. Auch wenn Religionen zeitweise unterstellt wird, sie seien in ihrer Traditionsorientierung rückwärtsgewandt, so eignet aller religiöser Praxis doch eine nach vorn gerichtete Zukunftswendung, die von der Verheißung von Heil und Trost lebt, in diesem Interesse vollzogen wird – diejenigen, die teilhaben, versprechen sich etwas davon und leben eine Hoffnung. Damit haben politische wie religiöse Handlungen strukturelle Ähnlichkeiten – und gleichermaßen bilden Religion und Politik Horizonte für die Frage, inwieweit denn Inhalte der Verheißung lebensförderliche Hoffnungsträger sind.

Zugleich vollzieht sich die politische Bedeutung von Religion in deren Kult und Kultur: durch die Ausdruckskraft ihrer Sprache und Gestaltungsformen, liturgisch ebenso wie im Internet und eben auch wie im Klassenraum. In den Botschaften, in der Art und Weise der Darstellung ihrer Mitteilungen sowie im gesamten Ensemble ihrer religiös-symbolischen Kommunikation können religiöse Formen explizit Bedeutung in politischer Hinsicht gewinnen oder auch implizit politisch wirken. Deren Gestaltungen geschehen im kritischen Blickwinkel nicht absichtslos, sondern interessegeleitet. Werden religiöse Symbole in ihrem religiösem Gebrauch hinsichtlich ihrer politischen Tragweite erfasst oder werden sie für politische Zwecke instrumentalisiert – wie etwa Lichterumzüge, Kruzifixe und das Tragen von Davidssternen (Judensternen) als Opfer-Selbstdarstellungen bei Corona-Protesten?<sup>1</sup> Die Umgangsweisen sind vielfältig und reichen von Innovationen, Anerkennungen, über Polarisierungen zu Instrumentalisierungen – das sind nur einige Beispiele dafür; Unterscheidungen sind nicht trennscharf.

<sup>1</sup> Vgl. [www.sueddeutsche.de/bayern/kirche-augsburg-corona-demo-augsburger-bischof-verurteilt-religioese-symbole-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-201206-99-591397](http://www.sueddeutsche.de/bayern/kirche-augsburg-corona-demo-augsburger-bischof-verurteilt-religioese-symbole-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-201206-99-591397) (6.12.2020).

Was verleiht politischer und religiöser Rede, Auftritten und Inszenierungen Schlagkraft und Glaubwürdigkeit? Politisch aktive Menschen, die im Rampenlicht stehen, sind rhetorisch geschult und hinsichtlich ihrer Wirkung und ihres Auftritts sich meistens bestimmter Effekte bewusst. Über eine solche psychologische Einschätzung hinaus spielt dieses rhetorische Wissen um das Vertrauen in die Verheißung gerade für politische Urteilskraft, ihre Wahrnehmungskompetenz und die Einschätzung politischer Wirksamkeit eine große Rolle. In religiöser Hinsicht ist es ähnlich: Religiöse Praxis in politischer Öffentlichkeit wird inszeniert, wenn auch unter anderen Vorzeichen. In diesen Zusammenhang gehören auch die religiöse Wirkung und das religiöse Ensemble von Symbolen, Zeichen und entsprechenden Elementen. Ob bewusst aus dem Traditionsschatz christlicher und anderer Religionen herausgezogen oder beiläufig eingetragen, ob in politischen Amtseinsetzungen, im Zusammenhang mit Festen oder anderen Anlässen – in einem politischen Kontext bekommen religiöse Zusammenhänge neue und besondere Bedeutung und umgekehrt.

Man kann nicht nicht kommunizieren: Letztlich kann Religion vor diesem Hintergrund nicht nicht-politisch sein.

Religiöse wie politische Inszenierungen und ihre Wirkungen einschätzen zu lernen, braucht die Wahrnehmung und Analyse ihrer performativen Kraft und Sprache in einem umfassenden Verständnis. Religiöse Inszenierungen in politischer Öffentlichkeit und religiöse Dimensionen politischer Rede können auf ihre Performanz hinsichtlich Macht und Hoffnungsverheißung untersucht werden. Zugleich ist die Performativität, ihre transformative, wirklichkeitsverändernde Power, damit aufzuzeigen. Und schließlich fragt sich, welche Resonanzen im Blick auf die praktizierenden, einbezogenen Nutzenden erzeugt werden.

Angesichts dieser Prämisse des Zusammenhangs von religiöser Mitteilung und Darstellung<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Bernhard Dressler hat den von Friedrich Schleiermacher für den Gottesdienst geltend gemachten Zusammenhang von Darstellung und Mitteilung des christlichen Glaubens hervorgehoben, den dieser auch im Blick auf den kirchlichen Unterricht ins Spiel gebracht hat – mit der Bemerkung, dass „im Unterricht selbst die darstellende Mitteilung und die mitteilende Darstellung sein muss, die im Cultus ist, aber auf eine auf die Beschaffenheit der Kinder sich beziehende Weise und keineswegs unter der Form des Cultus“ (Schleiermacher, Friedrich D.E: Praktische Theologie, Berlin/New York 1983; R.d.A. 1850; Dressler, Bernhard: Darstellung und

lohnt es sich, an verschiedenen Fällen beispielhaft die kommunikative Tiefe und Komplexität politischer wie religiöser Inszenierung wahrzunehmen, sie zu interpretieren und mit schrägem Blick zu be- und hinterfragen. Didaktisch gesagt: Schüler\*innen sollen darin gefördert werden, zu eigenen religionspolitischen Haltungen zu kommen und damit religiös wie politisch urteilsfähig zu werden. Interdisziplinäre Blickwinkel und Instrumente können im fächerverbindenden Unterricht Religion, Deutsch und Politik im Sekundarbereich II kennengelernt, erprobt und eingeordnet werden, um die politische Dimension religiöser Darstellungen aufzuschließen und die religiöse Dimension politischer Inszenierungen und Sprachhandlungen präziser zu erschließen.

### **Performative Orientierungen zwischen Ethik und Ästhetik: religionspädagogische Kontextualisierungen und methodische Wegmarken**

In der Zeit einer überkomplexen Nachmoderne, die derzeit als Krisenzeit kommuniziert wird, inmitten derer sich Jugendliche nach Orientierung sehnen, ist die Vielfalt an Lebensdeutungs-, Werthaltungs- und Lebensgestaltungsmöglichkeiten unbeschreiblich hoch. Religiöse Angebote sind daher ein Ensemble an Optionen, das sich in Konkurrenz mit anderen und unter Plausibilitätsdruck auch bei Jugendlichen sortiert. Damit Schüler\*innen sich begründet orientieren, ist ein Aufbau von Resonanzen zwischen ihnen und religiösen Formen bzw. Dimensionen vonnöten; daher ist unabdingbar, Religion auch als Praxis wahrzunehmen, um Verknüpfungen von Religion und Politik im Ineinander von Darstellung und Mitteilung ausfindig zu machen. Dabei spielen die mediale Kommunikation und der digitale Transport für deren Bedeutung eine hohe Rolle. Je länger die Auswirkungen der Corona-Zeit andauern, desto stärker sind digitale und medial vermittelte Zugänge zu religiös wie politisch geprägter und gefärbter Wirklichkeit ohnehin von Relevanz.

Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 11-19; vgl. auch an anderen Orten).

Unterschiedliche Fächer bilden verschiedene Gestaltungsformen aus und schärfen verschiedene Blickwinkel für perspektivisches Sehen. Im Deutschunterricht werden literarische, sprachliche, ästhetische und kommunikative Kompetenzen geschult im Interesse, Zeitdiagnosen, Lebenserfahrungen und Sinnfragen in der Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur von 1945 bis heute aufzugreifen, in denen Wirklichkeitserfahrungen zur Geltung kommen und die Auseinandersetzung mit politischen Erfahrungen von Krieg, Verfolgung, Nationalsozialismus verarbeitet wird.<sup>3</sup> Im Politik- und Wirtschafts- und Geschichtsunterricht kann die Perspektivierung von historischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Interessen fokussiert werden. In diesem Zusammenhang ist das Bildungsziel der Mündigkeit im Zusammenhang mit Medienkompetenz entscheidend.

Für den Religionsunterricht sind Schnittflächen der Kompetenzbereiche Religion, Mensch und Ethik gefragt – Wirkung und Funktion von Symbolen und Ritualen zu erkennen, in kulturellen Zeugnissen deren anthropologische Entwürfe, die zumindest implizit enthalten sind, aufzudecken sowie Hoffnungsbilder und Konsequenzen der christlichen Hoffnung zu erschließen. Für ein fächerübergreifendes Bildungsinteresse, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Sensibilität und Denkfähigkeit für Zusammenhänge von Religion und Politik zu schulen und diese im Schnittfeld von Ethik und Ästhetik auszutarieren, gilt eine mündige Auseinandersetzung mit religiösen und politischen Darstellungen und Positionen als unabdingbar. Ob diese sich medial, digital oder auch in leibräumlichen Begegnungen präsentieren, ist wie bereits angedeutet nicht egal, weil je nach Darstellungsform auch Wirksamkeitsweisen, also Lern-Wege anders verlaufen – ähnlich wie die Darreichungsform von Medikamenten Auswirkungen hat. Hier gibt es jedoch ein reziprokes Verhältnis: Letztlich schärft auch die Erschließung von medialen politischen Auftritten bei sorgsamer Aufmerksamkeitsschulung die Awareness bei präsentischen Erfahrungen dieser Formen: Umgekehrt hilft auch eine sorgsame Erschließung medialer Darbietungen für eine

<sup>3</sup> Vgl. dazu die niedersächsischen Kerncurricula Sek II für Deutsch [www.nibis.de/deutsch-im-sekundarbereich-ii\\_11977](http://www.nibis.de/deutsch-im-sekundarbereich-ii_11977); Politik und Wirtschaft [www.nibis.de/politik-und-wirtschaft-sekundarbereich-ii\\_11851](http://www.nibis.de/politik-und-wirtschaft-sekundarbereich-ii_11851); Evangelische Religion [www.nibis.de/evangelische-religion-im-sekundarbereich-ii\\_6807](http://www.nibis.de/evangelische-religion-im-sekundarbereich-ii_6807) etc.

sensible Wahrnehmung und vor allem Gestaltung religiöser wie politischer Wirklichkeit.

Wer sich mit religiösen wie politischen medialen Formen auseinandersetzt, braucht daher ein sorgsames Wahrnehmungsinstrumentarium. Wertvoll und aktueller denn je sind methodische Wege der Bildbetrachtung, des Musikhörens und Filmbeachtens – auch des Lesens –, die solche subjekt- und rezeptionsbezogenen Elemente einschließen, die Lernenden/Betrachtenden zum Gegenüber der Betrachtung in Beziehung setzen und damit auch Einflüsse, Voreinstellungen, Wirkungen und Auseinandersetzungen einbeziehen. Mit anderen Worten: Eine partizipatorische Wahrnehmung von politisch-religiösen Inszenierungen ermöglicht eine Urteilsfähigkeit, welche religiöse, ethische und ästhetische Elemente, Intention und Wirkung aufeinander bezieht. Das ursprünglich aus der Psychoanalyse stammende Göttinger Stufenmodell zur Wahrnehmung hilft dabei, nicht nur Deutung, sondern auch die leiblichen Aspekte der Wahrnehmung und Wirkung einzubeziehen, die bei Blicken auf die Bühnen politischer wie religiöser Praxis eine Rolle spielen<sup>4</sup>: In Schritten nacheinander wird durch 1. sinnliche Wahrnehmung und Beschreibung, 2. Gefühle und leibliche Regungen beim Sehen, 3. Erinnerungen, Fantasien und 4. schließlich eine vermutete Intentionalität (was könnte mir eine Rede, ein Film, ein Bild ... zeigen (wollen)?) die Auseinandersetzung mit den Inszenierungen jeglicher Art vorbereitet.

## Kommentierte Bausteine für die Praxis

Die folgenden Beispiele zeigen Wege des Zusammenhangs von politischen und religiösen Inszenierungen auf – und sind zugleich nur ein kleiner Ausschnitt, der zum Auffinden von weiteren Formbeispielen für aufmerksames Sehen ermutigen soll.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Siehe Gutmann, Hans-Martin: Beziehungsmuster. In: Kirchner, Inge/Wermke, Michael (Hg.): Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen. Göttingen 2000, 181-199; vgl. Mertin, Andreas: Videoclips im Religionsunterricht. Göttingen 1999; siehe methodisch auch Scholtz, Christopher P.: Teilnehmende Beobachtung, in: Dinter, Astrid/Heimbrock, Hans-Günter/Söderblom, Kerstin (Hg.): Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen. Göttingen 2007, 214-225.

<sup>5</sup> Letztes Abrufdatum aller Websites: 11.12.2020.

## „Messias Höcke“ – Inszenierungen des AfD-Abgeordneten Björn Höcke

Der rechtsnationale Politiker, Fraktionsvorsitzende der AfD im Thüringer Landtag und ehemalige Gymnasiallehrer Björn Höcke<sup>6</sup> ist eine entscheidende Gestalt des Flügels der AfD, der für die Entwicklung der Radikalisierung der AfD von einer rechtspopulistischen in die Richtung einer rechtsextremen Partei als mitverantwortlich gilt. Die Corona-Pandemie wird von ihm instrumentalisiert, um Verschwörungsszenarien zu aktivieren und deutlicher an Bedeutung zu gewinnen.<sup>7</sup>

Für Macht- und völkische Verheißungsstrukturen sind Öffentlichkeitsreden Björn Höckes anschauliche Exemplare; seine Rhetorik<sup>8</sup>, die vom Abstecken diskursiver Felder und der Steuerung öffentlicher Aufmerksamkeit ausgeht, adaptiert ein von Rache- und Vernichtungsfantasien gekennzeichnetes „Wir“, das für sich in Anspruch nimmt, für „das Volk“ zu sprechen.<sup>9</sup> Dass performative Akte wie ein Glückwunsch-Handschlag nach der Wiederwahl von Bodo Ramelow von Björn Höcke zwar begonnen, doch von Ramelow ausgeschlagen wurden<sup>10</sup>, zeigen auch Dimensionen des Scheiterns und der Ohnmacht.

Bei genauerem Hinsehen mit entsprechendem Scharfblick hinter die rhetorischen und performativen Kleider der Harmlosigkeit lässt sich jedoch die Performanz von Gewalt durchschauen. Besonders deutlich wird dies durch komparative Arbeit



Der AfD-Fraktionschef im Thüringer Landtag, Björn Höcke, gratuliert dem neugewählten Ministerpräsidenten Bodo Ramelow (Die Linke); dieser verweigert den Handschlag – © Steffen Pröbldorf/Wikimedia

von politischer Inszenierung unter Verwendung religiöser Motive im Vergleich zu Szenen originärer, kirchlicher Religionspraxis. Höcke ist in unterschiedlichen Szenarien sichtbar und hörbar, in denen das Interesse seiner politischen Einwirkung und Durchsetzungskraft zutage tritt. Diese als religioide<sup>11</sup>, demzufolge quasireligiöse Veranstaltungen, mit entsprechender Symbolik und Ritualen zu erkennen, kann mit Schüler\*innen an Bildern, Filmszenen und auch durch die rhetorische Analyse von Reden erarbeitet werden.

Das Video „Messias Höcke“ zeigt die Ingebrauchnahme christlich-religiöser Zeichen, Sprache und Sprechakte für eine politische Versammlung.<sup>12</sup> Besonders der Anfang bereitet den Auftritt des Gefeierten und stellt ihn märtyrerhaft dar. Nach einer Art Messiasankündigung durch eine Vorbotin auf der Bühne (M1) wird ein Feature eingeblendet, in dem unterschiedliche Stimmen ihre jeweilige Motivation für die Anhängerschaft bekunden. Das Feature wird beschlossen mit einem Votum von Höcke, in dem er sich selbst als bescheidenen

<sup>6</sup> Zu biografischen Notizen vgl. Polke-Majewski, Karsten: Mein Mitschüler, der Agitator. In: DIE ZEIT vom 18.2.2016, [www.zeit.de/politik/deutschland/2016-02/bjoern-hoecke-afd-rechtspopulismus-portraet](http://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-02/bjoern-hoecke-afd-rechtspopulismus-portraet).

<sup>7</sup> [www.spiegel.de/politik/deutschland/bjoern-hoecke-wieder-thueringer-landeschef-corona-instrumentalisiert-a-64c1fc69-b9c8-4e4c-bc45-27f8e068b481](http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bjoern-hoecke-wieder-thueringer-landeschef-corona-instrumentalisiert-a-64c1fc69-b9c8-4e4c-bc45-27f8e068b481).

<sup>8</sup> So Georg Restles These, Höckes Rhetorik mit der von Joseph Goebbels zu vergleichen. Vgl. [www1.wdr.de/daserste/monitor/videos/video-hoeckes-reden--goebbels-sound-100.html](http://www1.wdr.de/daserste/monitor/videos/video-hoeckes-reden--goebbels-sound-100.html).

<sup>9</sup> Detering, Heinrich: Was heißt eigentlich „wir“? Zur Rhetorik der parlamentarischen Rechten, Stuttgart 2019. Sein Roman verdeutlicht Politik als Religionsersatz; aus dem Volk müsse eine Führungsgestalt sich erheben und für Erlösung sorgen (Vgl. Löbber, Raoul: Der Volksempfänger. ZEITOnline 21.1.2019 [www.zeit.de/2019/04/bjoern-hoecke-nie-zweimal-in-denselben-fluss-rechtspopulismus/seite-3](http://www.zeit.de/2019/04/bjoern-hoecke-nie-zweimal-in-denselben-fluss-rechtspopulismus/seite-3)).

<sup>10</sup> <https://taz.de/AfD-nach-Thueringen-Debakel/!5667334/>

<sup>11</sup> Im Anschluss an Georg Simmel zur Unterscheidung von Religion und „religiösen „Halbprodukten“.

<sup>12</sup> „Grandiose Rede von Björn Höcke AfD. Flügeltreffen in Leinfelde 06.07.2019“. Siehe [www.youtube.com/watch?v=gXo8pRXNEEU](http://www.youtube.com/watch?v=gXo8pRXNEEU).

Menschen darstellt und verspricht, sich mit Freude über das entgegengebrachte Vertrauen für die Anhänger\*innen einzusetzen. In einer Art Introitus zieht Höcke durch eine Flügeltür in den Saal ein; die Anhänger\*innen werden von der Vorbotin entsprechend aufgefordert, die Begrüßung durch Erheben von Plätzen, donnernden Applaus und das Schwenken der Deutschlandfahne zu begleiten – mit viel Zeit und Zuwinken der Fans gestaltet sich der Einzug auf die Bühne „Der Osten steht auf“, begleitet von einer wiederkehrenden hymnischen Sequenz.

In einigen Punkten der Rede finden sich strukturelle Ähnlichkeiten zu Predigten. Hier bieten sich Analysen sowie ein filmischer Vergleich mit derzeit sich häufenden Online-Gottesdiensten an. Die Schüler\*innen können auf der Basis der Wahrnehmung der körpersprachlichen (auch parasprachlichen) Darstellung Höckes und der verbalen Rede das Verhältnis der Darstellung zu ihren Botschaften und zum Interesse interpretieren.

Mediale Weiterarbeit zur vergleichenden Deutung von Messiaserscheinungen kann auch über weitere Filme und Filmsequenzen erfolgen – etwa mit Ausschnitten aus Jesusfilmen.<sup>13</sup>

### Heinz Rudolf Kunzes kritische Ermutigungen „Die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort“<sup>14</sup> und „Zusammen“<sup>15</sup>

Anfang 2020 erscheint als Single und auf dem Album „Der Wahrheit die Ehre“ des Liedermachers Heinz Rudolf Kunze der Song „Die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort“.<sup>16</sup> Kunze ist lange Jahrzehnte bekannt als Komponist, Interpret, Dichter, kriti-



Musiker und Sänger Heinz-Rudolf Kunze bei der Aufzeichnung eines Online-Gottesdienstes in der Liebfrauenkirche in Neustadt a. Rbge. im Juni 2020.  
© Jens Schulze/epd-bild

scher Zeitgenosse mit kulturellen Formaten.<sup>17</sup> Auf dem Hintergrund des Erstarkens rechtsnationaler Bewegungen, populistischer Strömungen und extremistischer Tendenzen wirft Kunze mit seinen Songs, seinen Sprachspielen, Interviews und anderen ästhetischen Formen einen kritisch-wachen Blick in die Gegenwart und auf die Welt.<sup>18</sup>

Zu Beginn der Corona-Pandemie – auch, als sich bereits Verschwörungssympathisant\*innen in die Öffentlichkeit begeben – komponiert Kunze zusammen mit Dieter Falk aus den Wohnzimmern von 1.000 Mitsänger\*innen heraus den Song „Zusammen“. Im Zuge einer faktischen leibräumlichen Distanznahme zum medizinischen Schutz, aber auch in der Gefahr von gesellschaftlichen Isolierungen, Verfemungen und angesichts des nicht verheißenen, aber drohenden Aufgehens einer sozialen Schere setzt Kunze performativ durch Beteiligung vieler auf demokratische Partizipation und den gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Ein Online-Gottesdienst vom Juni 2020 greift unter dem Motto „Die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort“ das Thema der Angst auf. Gerahmt am Anfang und am Ende von Heinz Rudolf Kunzes Song „Zusammen“, den er mit Dieter Falk in der Pandemie komponiert und mit vielen aus den häus-

<sup>13</sup> Vgl. dazu ausgehend von <https://news.rpi-virtuell.de/2017/12/22/aktuelle-jesus-filme/>

<sup>14</sup> <https://werkzeug.heinzrudolfkunze.de/musik/songs/die-dunkelheithatnichtdasletztewort.html>

<sup>15</sup> <https://werkzeug.heinzrudolfkunze.de/musik/songs/zusammen.html>

<sup>16</sup> Single: <https://open.spotify.com/track/4WMzC8qCbFjkWU1iCu1eH>. Weiterhin: [www.heinzrudolfkunze.de](http://www.heinzrudolfkunze.de); [www.instagram.com/heinzrudolfkunze\\_official](https://www.instagram.com/heinzrudolfkunze_official); [www.facebook.com/heinzrudolfkunze/](https://www.facebook.com/heinzrudolfkunze/)

<sup>17</sup> Vgl. seit einigen Monaten in Podcast und Videoformat: Durch die Brille gefragt, siehe YouTube.

<sup>18</sup> Vgl. das Interview in Loccumer Pelikan 3 (2020), 32-37; [www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3\\_20/3-20\\_Leon\\_hard\\_Kunze](http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3_20/3-20_Leon_hard_Kunze)

lichen Zimmern aufgenommen hat. Pastor Mathis Burfien setzt der Angst des Dunkels die Wirksamkeit eines kleinen Lichts entgegen und das Vertrauen auf „Ein kleines Licht hilft, die Dunkelheit aufzuhellen ... die Dunkelheit zu ertragen.“ Christologisch: Ich bin das Licht der Welt (Joh 8,12), größer als jede Finsternis.<sup>19</sup>

In einem zweiten Gottesdienst zum Johannestag, den Pastor Tom Oliver Brok eine Woche später im Netz veröffentlichte, bieten Kunzes Songs die Aktualisierung für die Verkündigung an Elisabeth zur Geburt von Johannes in Lk 8, 57-66.<sup>20</sup>

## Kurzer Ausblick auf weitere Ideen

Etliche weitere Exemplare für den Zusammenhang von politischer und religiöser Ethik und Ästhetik sind aufzufinden, wenn man aktuelles Tagesgeschehen verfolgt, ins Internet eintaucht, Informationskanäle von Tageszeitung über Twitter etc. liest, Videos verfolgt – aber auch bei Live-Partizipation.

Religiöse Inszenierungen in politischer Hinsicht sind wiederum ebenfalls von unterschiedlichen Seiten anzugehen: Die auf YouTube übertragenen und vielerorts berichteten Trauerfeiern für den am 25. Mai 2020 in Minneapolis durch Polizeigewalt verstorbenen George Floyd bewegen dazu, religiöse Botschaften zu filtern und ihre politischen Motivationen aufzudecken – auch in Nähe zu der Bewegung *Black Lives Matter* und im Vergleich mit klas-

sischen Friedensgestalten wie Martin Luther King. Damit verbinden sich auch Fragen nach Opfer, Leid und wie diese medial aufgenommen werden.

Der Unterricht soll die Hoffnungsperspektiven so aufzeigen, dass Schüler\*innen auch selbst produktiv Reden gestalten können – politikdidaktische Initiativen wie „Demokratie leben und lernen“ „Jugend debattiert“ oder religionsdidaktischerseits der Landeswettbewerb Ev. Religion bieten Anreize und unterstützen Schüler\*innen dabei, religiöse Motive und politische Symbolisierungen so zu erschließen, dass eigene mündige Haltungen entwickelt werden im Interesse, Gerechtigkeit und Freiheit zu schützen.

## Zum Weiterlesen

**Detering**, Heinrich: Was heißt eigentlich „wir“? Zur Rhetorik der parlamentarischen Rechten, Stuttgart 2019

**EKD** (Hg.): Dein Glaube – Deine Demokratie. Ein protestantischer Aufruf zur Stärkung der Demokratie. [www.ekd.de/ein-protestantischer-aufruf-zur-staerkung-der-demokratie-46200.htm](http://www.ekd.de/ein-protestantischer-aufruf-zur-staerkung-der-demokratie-46200.htm) (26.1.2021)

**Schad-Smith**, Simone: Klare Kante! Wie man sich gegen Populismus wehrt und für die Demokratie eintritt. In: Jantschek, Ole/Lorenzen, Hanna (Hg.), *Getrennte Wirklichkeiten? Demokratie in Zeiten von Filterblasen und gesellschaftlicher Polarisierung*. Jahrbuch der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung, Berlin 2017, 76-79;

[www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2017/12/Jahrbuch-et-2017-schadt-smith.pdf](http://www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2017/12/Jahrbuch-et-2017-schadt-smith.pdf)

<sup>19</sup> [www.youtube.com/watch?v=jWxvMFXwXXQ](http://www.youtube.com/watch?v=jWxvMFXwXXQ)

<sup>20</sup> [www.youtube.com/watch?v=EQJ0s4DZWPw](http://www.youtube.com/watch?v=EQJ0s4DZWPw).

## MATERIAL UND MÖGLICHE ARBEITSAUFTRÄGE

### M 1: MESSIAS HÖCKE

#### Der Auftritt Björn Höckes beim AfD-Flügeltreffen in Leinefelde (Thüringen) am 06.07.2019.



Screenshot: [www.youtube.com/watch?v=mN6QythST\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=mN6QythST_w)

#### Ausschnitt: Ankündigung von Björn Höcke




„Die Jahre 2018 und 2019 waren für ihn nicht immer leicht: sei es die versuchte Boykottierung eines Auftritts bei unseren Parteifreunden in NRW oder die Aufhebung der Immunität aus Gründen, bei denen man nur noch mit dem Kopf schütteln möchte. Wir wissen: Das alles kann ihn nicht aufhalten. Denn seit Jahren steht er im medialen Feuer, seit Jahren steht er unter unvorstellbarem Druck und der Last der Verantwortung, die auf seinen Schultern ruht. Doch er kann sich gewiss sein: Er geht seinen Weg nicht allein. Denn

der Flügel wird ihm zur Seite stehen. Möge der Gegenwind noch so stark sein. Meine sehr verehrten Damen und Herren: der Mensch Björn Höcke.“

Screenshot: [www.youtube.com/watch?v=gXo8pRXNEEU](https://www.youtube.com/watch?v=gXo8pRXNEEU)

## **Arbeitsaufträge:**

Die folgenden Aufgaben können in Einzelarbeit, in Kleingruppen oder auch im Plenum bearbeitet werden. Für Kleingruppen braucht es eine\*n Moderator\*in.

1.  Betrachten Sie den Anfang, Ausschnitte und den Schluss des Videos. Beschreiben Sie, was Sie sehen: Person, Raum, Akustik, Gesten, Mimik, Symbole, rituelle Handlungen etc.
2. Notieren Sie, wie diese Szenerie auf Sie wirkt: Welche Emotionen werden geweckt?
3. Lehnen Sie sich zurück und rufen Sie für sich wach: Welche Fantasien und Assoziationen kommen Ihnen in den Kopf? An welche Bilder, Szenen, Texte, Filme, Erlebnisse werden Sie erinnert? Wo sind religiöse Anklänge zu finden?
4. Interpretieren Sie den Auftritt Björn Höckes. Worin liegt sein politisches Interesse?
5. Vergleichen Sie den Auftritt Björn Höckes mit dem Auftreten Jesu in der Bergpredigt in Mt 5-7 bzw. in der Feldrede Jesu in Lk 6,20-49.
  - a. Charakterisieren Sie die Form(en) der jeweiligen Darstellung. Wie stellen Sie sich Jesu „Auftritt“ in der biblischen Szene vor – wie wäre dieser z.B. auf einer Festsaal Bühne zu inszenieren?
  - b. Vergleichen Sie die Botschaften und Verheißungen an die Menschen von Björn Höckes Rede und der Rede Jesu.
6. Wie beurteilen Sie die Zuschreibung „Messias“ zu Björn Höcke?

## M 2: HEINZ RUDOLF KUNZE: DIE DUNKELHEIT HAT NICHT DAS LETZTE WORT

Die Freundlichkeit die Unschuld  
die Wahrheit und das Glück  
umzingelt und bedroht von allen Seiten  
der Flächenbrand des Bösen  
rückt näher Blick für Blick  
das Lebensrecht der Freiheit zu bestreiten

Das Bleigewicht der Zukunft  
drückt jedem auf die Brust  
die fremden und die selbstgemachten Sorgen  
es schwinden die Gewissheit  
die Hoffnung und die Lust  
auf ein in Frieden zugebrachtes Morgen

Das Dunkle fürchtet nichts so wie das Licht  
das Licht enthüllt sein schreckliches Gesicht  
das Licht das in der Seele wohnt  
das ist am rechten Ort  
die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort  
die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort

Die Uhren hetzen schneller  
in Zeiten der Gefahr  
da geht es ganz wortwörtlich um Sekunden  
Aussichten werden trüber  
kaum einer sieht noch klar  
und mancher scheint wie in sich selbst verschwunden

Wir brauchen Rettungsgassen  
wir müssen Hand in Hand  
der teuflischen Versuchung widerstehen  
zu herrschen und zu hassen  
uns hilft nur mehr Verstand  
um ohne Tunnelblick das Licht zu sehen

Das Dunkle zieht das andre Dunkle an  
bis nirgends mehr sich Licht ereignen kann  
das Licht das in der Seele wohnt  
das ist am rechten Ort  
die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort  
die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort

Wer Lösungen verkaufen will  
die grob und einfach sind  
verdient nur unsern Abscheu und Verachtung

die Ratte möchte Fänger sein  
wer das nicht sieht ist blind  
und vegetiert in geistiger Umnachtung

Das Licht das in der Seele wohnt das ist am rechten Ort  
die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort  
das Licht das in der Seele wohnt das ist am rechten Ort  
die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort  
die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort

Die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort  
Text: Kunze, Heinz-Rudolf  
© Heinz Kunze Weltverbesserer Musikverlag GmbH

### **Arbeitsaufträge:**

1. Hören Sie den Song von Heinz Rudolf Kunze und gehen Sie ihm mit den vier Schritten des Göttinger Wahrnehmungsmodells nach.
2. Erläutern Sie, wie das Motiv der Dunkelheit und des Lichts in dem Lied symbolisiert (verwendet) werden. Begeben Sie sich auf Spurensuche, wo die Symbolik von Dunkelheit und Licht im Christentum vorkommt – welche Rituale und welche Wirkungen auf Menschen und Gesellschaft verbinden sich damit?
3. H.R. Kunze selbst kommentiert auf seiner Website das Lied folgendermaßen:

*„Es ist immer etwas ganz Besonderes, wenn man erlebt, dass ein Lied nicht nur zu seiner Zeit passt, sondern geradezu der intensivste, zugespitzteste Ausdruck seiner Zeit wird, ihr Motto, ihr Inbegriff. Dies scheint mir mit ‚Die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort‘ im Moment der Fall zu sein. Und das hat etwas Beklemmendes, aber auch etwas Befreiendes. Jedenfalls mir geht es so. Ich hoffe, euch auch.“<sup>21</sup>*

Interpretieren Sie unter Verwendung der Lichtsymbolik: Wie kommt die gegenwärtige politische Situation in dem Lied zum Tragen und wie wird sie gedeutet? Inwieweit stimmen Sie dieser Zeitdiagnose zu?<sup>22</sup>

4. Entwerfen Sie ein Konzept für einen Videoclip zu dem Song.
5. Betrachten Sie das Original-Video zu dem Song.<sup>23</sup> Zeigen Sie die Verwendung der filmischen Mittel auf. Deuten und beurteilen Sie das Verhältnis von Liedbotschaft und filmischer Gestaltung auf der Basis Ihres eigenen Entwurfs.

<sup>21</sup> [www.heinzrudolfkunze.de/index.php/2020/03/25/neue-single-die-dunkelheit-hat-nicht-das-letzte-wort/](http://www.heinzrudolfkunze.de/index.php/2020/03/25/neue-single-die-dunkelheit-hat-nicht-das-letzte-wort/)

<sup>22</sup> Dies kann sich auf das Produktionsjahr 2020 beziehen, wird jedoch auch in nachfolgenden Jahren jeweils neue Aktualität mit sich bringen.

<sup>23</sup> [www.facebook.com/heinzrudolfkunze/videos/213128626708533/](https://www.facebook.com/heinzrudolfkunze/videos/213128626708533/)

### M 3: HEINZ RUDOLF KUNZE (& TAUSEND SINGEN ZUHAUSE): ZUSAMMEN

Wenn es brennt so wie jetzt  
wird die Regel verletzt  
die besagt: Misch dich besser nicht ein  
jetzt ist jeder gefragt  
dass er Mitgefühl wagt  
lasst jetzt keinen zurück und allein  
Das ist deutlich gescheiter  
und das bringt uns viel weiter  
als den Kopf gegen Wände zu rammen  
in der Stunde der Not  
heißt das erste Gebot:  
Wir steh'n und wir halten zusammen

Diese Zeit ist kein Spiel  
sie verlangt von uns viel  
vielleicht mehr noch als jemals zuvor  
wer jetzt strauchelt und schwankt  
an Verstummen erkrankt  
gerade dem öffne DU Tür und Tor  
Trotz Tod und trotz Teufeln  
man muss nicht verzweifeln  
und hilflos sein Schicksal verdammen  
in der Stunde der Not  
heißt das erste Gebot:  
Wir steh'n und wir halten zusammen

Wie die Stürme auch toben  
halt den Kopf immer oben  
selbst die finsterste Nacht geht vorbei  
ja auch du taugst zum Held  
und zum Retten der Welt  
wie im Einzelnen ist einerlei  
Diese Prüfung ist hart  
diese Nichtgegenwart  
diese unsichtbar leise Bedrohung  
jetzt Besonnenheit üben  
Abstand halten als Lieben  
gegen Gleichgültigkeit und Verrohung  
Im Moment der Gefahr  
wird uns schlagartig klar  
woher wir gemeinschaftlich stammen  
in der Stunde der Not  
heißt das erste Gebot:  
Wir steh'n und wir halten zusammen

Zusammen  
Text: Kunze, Heinz-Rudolf  
© Weltverbesserer Musikverlag, Berlin

## **Arbeitsaufträge:**

Die folgenden Aufgaben können in Einzelarbeit, in Kleingruppen oder auch im Plenum bearbeitet werden. Für Kleingruppen braucht es eine\*n Moderator\*in.

1. Hören Sie den Song „Zusammen“ von Heinz Rudolf Kunze<sup>24</sup> (oder unterschiedliche Videofassungen) und erkunden Sie es mit den Schritten des Göttinger Wahrnehmungsmodells.
2. Analysieren Sie religiöse Motive, Zitate, Anklänge.
3. Beurteilen Sie aus christlicher Perspektive das in dem Lied benannte Erste Gebot ein: „In der Stunde der Not heißt das Erste Gebot: Wir steh'n und wir halten zusammen.“ Gehen Sie dazu auf die alttestamentlichen Fassungen der Gebote (Ex 20,2-17; Dtn 5,6-21) und auf Mt 22,34-40 ein.
4. Nehmen Sie teilnehmend beobachtend an den beiden Video-Gottesdiensten teil. Achten Sie dabei auf deren Wirkungen auf Sie (siehe Göttinger Wahrnehmungsmodell). Erläutern Sie: Was verkündigen die jeweiligen Gottesdienste? Charakterisieren Sie die jeweilige Rolle der Songs von Heinz Rudolf Kunze in einer Gegenüberstellung. Welcher Gottesdienst ist Ihnen „näher“? Vermuten und begründen Sie: Welcher Gottesdienst gibt dem (Zusammen-)Leben eher eine Hoffnungsperspektive?
  - a. Die Dunkelheit hat nicht das letzte Wort. Gottesdienst am 1. Sonntag nach Trinitatis am 14.6.2020 aus der Liebfrauenkirche Neustadt am Rübenberge mit Pastor Mathis Burfien, Heinz Rudolf Kunze und Nathalie Wolk.<sup>25</sup>
  - a. Wir steh'n und wir halten zusammen. Gottesdienst zum Johannistag 24.6.2020, gehalten am 21.6.2020 in der Schlosskirche Varel mit Pastor Tom Oliver Brok und Kantor Thomas Meyer-Bauer.<sup>26</sup>
5. Entwerfen Sie einen Gottesdienst oder eine HopeSpeech-für eine gesellschaftliche Gruppe, die derzeit Ihrer Meinung nach am meisten Hoffnungsperspektiven braucht.

---

<sup>24</sup> Heinz Rudolf Kunze & Tausend Singen Zuhause: [www.youtube.com/watch?v=ws8Ia6bTvXE](https://www.youtube.com/watch?v=ws8Ia6bTvXE) (26.1.2021); <https://open.spotify.com/album/5H3REP>; Text: <https://werkzeug.heinzrudolfkunze.de/musik/songs/zusammen.html>

<sup>25</sup> [www.youtube.com/watch?v=jWxvMFXwXXQ](https://www.youtube.com/watch?v=jWxvMFXwXXQ)

<sup>26</sup> [www.youtube.com/watch?v=EQJ0s4DZWPw](https://www.youtube.com/watch?v=EQJ0s4DZWPw).

# Kompetent gegen rechte Sprüche

Reflexion eines Argumentationstrainings

## HINFÜHRUNG

„Wer mit einer Stammtischparole konfrontiert wird, der gerät sofort in die Defensive. Denn die Sprüche fallen plötzlich und unerwartet, selten ist man auf sie vorbereitet. Sie kommen aus der Mitte der Gesellschaft: am Arbeitsplatz, in der Straßenbahn, bei der Familienfeier [...]. Es macht sich das fatale Gefühl breit, dass man auf die aggressiven Äußerungen zwar viele gute Gegenargumente hätte, aber dann müsste man weit ausholen, Pro und Kontra abwägen, eine differenzierte Sicht nahebringen, Fakten heranziehen. Doch wollen Parolenverkünder dies überhaupt hören?“<sup>1</sup> Klaus-Peter Hufer beschreibt die Gefühlslage vieler treffend: die innere Zerrissenheit zwischen dem Wunsch, der Provokation entgegenzutreten, und dem Gefühl der Hilflosigkeit, weil man keinen geeigneten Weg dafür sieht.

Auch in Schulen müssen sich Lehrer\*innen zunehmend mit rechten Sprüchen auseinandersetzen. Mit dem Erstarken der AfD und anderer Parteien am rechten Spektrum wird manches in der bundesdeutschen Gesellschaft wieder hoffähig und sagbar, was vor zehn Jahren noch tabuisiert und damit undenkbar war. Daher hat sich ein Bündnis von Fortbildungsträgern in Ostfriesland zusammengefunden mit dem Ziel, Lehrer\*innen, aber auch

andere Interessierte im Rahmen einer Fortbildung in ihrem Bemühen zu unterstützen, auf rechte Sprüche kompetent reagieren zu können, öffentlich zu widersprechen und damit einen Beitrag zur Zivilcourage und Stärkung der Demokratie zu leisten.<sup>2</sup> Der folgende Beitrag informiert über die ganztägige Fortbildung und reflektiert ihren Effekt in verschiedenen Perspektiven. Geplant und geleitet wurde die Fortbildung von Jenna Hartmann, Bildungsreferentin im Europahaus Aurich, und mir, Geschäftsführerin der Arbeitsstelle für Evangelische Religionspädagogik in Ostfriesland (ARO).

## DAS KONZEPT DER FORTBILDUNG

Eingeladen wurde zu einer ganztägigen Fortbildung im Europahaus in Aurich am 14. November 2019. Interessant und beachtenswert war schon ein Faktum im Vorfeld. Auf verschiedenen Plattformen wurde für die Veranstaltung geworben. Bei allen Artikeln, Flyern etc. war ein Passus am Ende eingefügt mit dem Hinweis, dass die Veranstaltenden es sich vorbehalten, gegebenenfalls von ihrem „Hausrecht Gebrauch zu machen und Personen, die rechtsextremen Parteien oder Organisationen angehören, der rechtsextremen Szene zuzuordnen

<sup>1</sup> Hufer, Klaus-Peter: Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus, Frankfurt a.M. 2019, 27

<sup>2</sup> Zu diesem Bündnis gehören das Europahaus in Aurich, das Regionale Pädagogische Zentrum (RPZ) in Aurich und die Arbeitsstelle für Evangelische Religionspädagogik in Ostfriesland (ARO).

sind oder bereits in der Vergangenheit durch rassistische, nationalistische, antisemitische oder sonstige menschenverachtende Äußerungen in Erscheinung getreten sind, den Zutritt zur Veranstaltung zu verwehren oder von dieser auszuschließen.“<sup>3</sup> Glücklicherweise mussten wir von diesem Passus keinen Gebrauch machen, aber es ist schon bedenkenswert, dass eine Fortbildungsveranstaltung mit einer solchen präventiven Klausel bedacht und mit Störungen gerechnet werden muss.

Erfreulicherweise haben sich über 40 Interessierte für die Fortbildung angemeldet, von denen 20 teilnehmen konnten. Die Begrenzung ergab sich durch den Workshop- und Trainingscharakter. Es kamen Lehrer\*innen, Pastor\*innen, Diakon\*innen, Mitarbeiter\*innen aus anderen Bildungsträgern und der Verwaltung sowie weitere Interessierte.

Im ersten Teil informierte Jan Krieger, Mitarbeiter der mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus für Demokratie Regionalbüro Nord/West, über rechte Bewegungen in der Bundesrepublik, ihre Netzwerke und Strategien. Das Ziel war es, einen Blick auf die Zahlen, Fakten und Erscheinungsformen zu werfen, um genauer einzuschätzen, welche Gefahren für unsere Gesellschaft aus diesem Bereich zu erwarten sind. Im zweiten Teil stand die Bearbeitung von erlebten Provokationen im Rahmen eines Workshops auf dem Programm.

## BERICHT ÜBER DEN TAG

### Schlaglichter aus dem Vortrag „Rechte Bewegungen mit ihren Netzwerken und Strategien – eine Einführung“

Im Rahmen dieses Artikels ist es nicht möglich, den Vortrag in Gänze wiederzugeben, daher seien hier einige wesentliche Hinweise gegeben.

Jan Krieger geht in seiner Analyse der bundesdeutschen Gesellschaft davon aus, dass sich eine Renaissance des Ungleichwertigkeitsdenkens entwickelt. Es gelte nicht mehr die Gleichheit aller Menschen, sondern ein Klassensystem (Menschen erster und zweiter Klasse). Außerdem seien eine erhöhte Gewaltakzeptanz und -bereitschaft zu beobachten. Dabei ist es unerheblich, ob die Gewalt selber ausgeübt oder nur gutgeheißen wird.

<sup>3</sup> ARO-aktuell 2/19, hg. v. Ute Beyer-Henneberger, 3

Das Bundeskriminalamt registriert eine Zunahme rechtsextremistischer Straftaten. Die Schwelle, in der rechten Szene aktiv zu werden, ist gesunken.

Untermauern lässt sich diese Einschätzung durch statistische Daten: Das Bundesministerium des Innern veröffentlichte bundesweite Fallzahlen zur politisch motivierten Kriminalität<sup>4</sup>, die im Vergleich zu 2017 im Jahr 2018 von gestiegenen Zahlen von Delikten im Bereich der Hasskriminalität ausgehen: „Maßgebend für die hohen Fallzahlen im Bereich der Hasskriminalität waren wie auch im Vorjahr insbesondere die *fremdenfeindlichen Straftaten*, die im Vergleich zum Vorjahr um 19,7 Prozent zugenommen haben (2018: 7.701; 2017: 6.434). *Antisemitische Straftaten* sind um 19,6 Prozent gegenüber 2017 angestiegen (2018: 1.799; 2017: 1.504). Weit überwiegend sind die antisemitischen Straftaten nach wie vor dem Phänomenbereich PMK -rechts- [Politisch Motivierte Kriminalität] zuzuordnen (89,1 %).“<sup>5</sup> Weitere Informationen sind in der Kriminalitätsstatistik auch über Straftaten gegen Asylunterkünfte oder über Hasspostings zu finden, die dem Tatbestand der Volksverhetzung zuzuordnen sind. Von den 1.472 registrierten Hasspostings ist auch hier die große Mehrheit der rechten Szene zuzuordnen (1.130 Delikte von insgesamt 1.472).<sup>6</sup> Nach Krieger schätzt das BKA für Niedersachsen, dass sich 2018/19 ca. 20.000 Menschen der extremen Rechten zugehörig fühlen, 10.000 davon auch bereit sind, Straftaten zu begehen, und 1.700 in unterschiedlichen Parteien oder Gruppen organisiert sind.

Organisiert seien die rechten Bewegungen in Parteien (bspw. NPD, Die Rechte, Der Dritte Weg), in Kameradschaften (bspw. Autonome Nationalisten), Bürgerinitiativen und Bürgerwehren (bspw. Pegida), bei den Reichsbürgern, in völkischen Bewegungen oder Vereinen (z. B. Volkshilfe e.V.). Themenfelder, die in den Fokus geraten, sind Flüchtlinge, das Engagement für Umwelt und Tierschutz, caritatives Engagement oder Kampf gegen die herrschende „Political Correctness“.

Eine besondere Rolle spielt die Musik in den rechten Milieus mit ihrer aufputschenden, teilweise auch enthemmenden Wirkung. Am 25. Mai 2020

<sup>4</sup> Vgl. [www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2019/pmk-2018.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2019/pmk-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (Zugriff am 17.01.20).

<sup>5</sup> A.a.O., 5.

<sup>6</sup> A.a.O., 6.

übertrug die ARD eine Reportage über die rechte Musikszene.<sup>7</sup> Hier wurde die zentrale Rolle von Festivals in der Neonazi-Szene für die Rekrutierung neuer Mitglieder deutlich gemacht. In der Ankündigung zur Sendung heißt es: „Rechte. Rock. Rattenfänger – Musik löst Gefühle aus und stiftet Gemeinschaft. Das machen sich auch Rechte zunutze und ziehen junge Menschen mit brachialem Hetz-Sound in den Bann.“<sup>8</sup> Als Beispiel wurde das jährlich stattfindende *Festival Schild und Schwert* im sächsischen Ostritz gezeigt, wo in der Szene einschlägig bekannte Bands wie *Flak* auftreten.<sup>9</sup>

Teilnehmende beschreiben die Teilnahme an derartigen Veranstaltungen mit ihrer besonderen Atmosphäre und dem Rechtsrock als „Einstiegsdroge“ in die Neonazi-Szene.

Andere Anknüpfungspunkte werden nach Krieger auch im caritativen Bereich und bürgerschaftlichen Engagement gesucht und gefunden, indem Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen oder Elternvereine ins Leben gerufen werden, die Menschen vor Ort in konkreten Anliegen oder Notlagen unterstützen. Gerade hier böte sich die Möglichkeit, Betroffene auf ihre ganz persönlichen und/oder politischen Überzeugungen anzusprechen und auf rechte Weltdeutungen einzuschwören. Aktuell lässt sich dieses politische Vorgehen auch bei den Anti-Corona-Demonstrationen beobachten – ein Bündnis, in dem sich Menschen sehr unterschiedlicher Couleur versammeln. Rechte Gruppierungen und Parteien wie die AfD machen sich die Verunsicherung und den Unmut über die Situation zunutze, um einen Angriff auf die demokratischen Institutionen zu starten. Bundespräsident Frank Walter Steinmeier sieht hier eine schwierige Entwicklung,



„Einstiegsdroge“ Rechtsrock: Besucher des Neonazi-Festivals „Schild und Schwert“ im Juni 2019.  
© Daniel Schäfer / dpa / picture alliance

die nichts gemein hat mit einem wünschenswerten demokratischen Dialog und Streit um den richtigen Umgang mit dieser Krise. Er sieht hier vielmehr Kräfte und Gruppierungen am Werk, „die Verunsicherung und Unzufriedenheit nutzen, um Stimmung gegen ‚die da oben‘ zu machen. Die ihre vergifteten Ideen in die Debatten einträufeln, um Zweifel am Sinn und der Rechtmäßigkeit demokratischer Verfahren zu säen. Die berechtigte Sorgen vor der Zukunft für ihre politischen Zwecke instrumentalisieren. So spinnert manche Verschwörungstheorie auch daher kommen mag – vergessen wir nicht, dass hinter ihr harte politische Ziele stehen, die wir nicht ignorieren dürfen. Die Diskreditierung von gewählten Volksvertretern und der seriösen Berichterstattung, von demokratischen Verfahren, wissenschaftlichen Erkenntnissen und Vernunft: Das ist nichts weniger als ein Angriff auf unsere Demokratie, und just auch auf die Freiheit, die sie zu verteidigen vorgeben.“<sup>10</sup>

Der Gewinn dieses informativen Teils im Rahmen der Fortbildung lässt sich als Klärung beschreiben. Oft hat man auf dem Hintergrund von Presse und Medien, eigener Erfahrungen oder Erlebnissen anderer nur eine vage Vorstellung davon, von welchen Zahlen im Blick auf Zugehörigkeit zur rechten Szene oder Straftaten auszugehen ist. Auf-

<sup>7</sup> ARD-Reportage vom 25.05.20, gesendet um 22.45 Uhr: Rabi- at – Rechte. Rock. Rattenfänger.

<sup>8</sup> TV14, 11/2020, Hamburg, 70.

<sup>9</sup> Vgl. Tobias Hoft: „Musik ist eine Waffe“. Die Band „Flak“ im Portrait: [www.lotta-magazin.de/ausgabe/65/musik-ist-eine-waffe](http://www.lotta-magazin.de/ausgabe/65/musik-ist-eine-waffe) (Zugriff am 25.05.20).

<sup>10</sup> Frank Walter Steinmeier: Gesunde Demokratie, in: *Süddeutsche Zeitung* 23./24.05.20, 5.



Eleanor Roosevelt mit einem Druck der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Universal Declaration of Human Rights), New York, November 1949  
© FDR Presidential Library & Museum/Wikimedia

grund der benannten Fakten lässt sich genauer einschätzen, wie groß die gesellschaftliche Relevanz der rechten Gruppierungen derzeit ist.

### Bericht über den Workshop

Den anschließenden Workshop leitete Andrea [sic!] Müller, Supervisor, Berater, Referent im Arbeitsfeld Rechtsextremismus, Abwertungsmentalitäten und Demokratieförderung. Er folgt einem sozialpsychologischen, historischen Ansatz. Bevor wir uns einer Fallbesprechung widmeten, legte er die Grundlage für eine Konfrontation mit provokanten rechten Sprüchen. Warum stören mich diese Sprüche? Wofür stehe ich? Gibt es einen gesellschaftlichen Konsens, auf den sich die Bürger\*innen eines Staates berufen können, aber auch festgelegt sind? Fragen wie diese führen zur inneren Haltung und zu ethischen Grundüberzeugungen/Werten, auf denen eine Gesellschaft basiert und die von ihren Mitgliedern getragen sein müssen. Es geht hier also um ein Zusammenspiel von individuellen und gesellschaftlichen Überzeugungen, die zu einer (grundlegenden) Haltung werden. Müller erinnerte an zwei historische Ereignisse, die auch für uns heute bindend sind: die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, verkündet in der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10. Dezem-

ber 1948 in Paris, und die Verabschiedung des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland am 23. Mai 1949. Im Grundgesetz verpflichtet sich der Staat, die Allgemeinen Menschenrechte zu achten und zu schützen. Dies ist die ethische und moralische Grundlage unseres Gemeinwesens, der alle Bürger\*innen verpflichtet sind. Wird diese durch rassistische oder religiöse Diskriminierungen missachtet, besteht die Pflicht des Staates, aber auch der Bürger\*innen, dagegen anzugehen. Sich an menschenverachtenden Provokationen oder rechtspopulistischen Sprüchen zu stören, ist daher nicht nur eine Frage der persönlichen politischen Verantwortung, sondern ist per se legitimiert durch den Verweis auf die Grundlagen unserer Verfassung. Diese

Basis stärkt für die Auseinandersetzung mit Ideologien, die auf rassistische Ideologien der Ungleichheit und Minderwertigkeit von Menschen setzen und die allgemeine, unantastbare Menschenwürde negieren.<sup>11</sup> Mit dieser inneren Haltung kehrt sich die Begründungspflicht um. Es gibt zugleich eine unhintergehbare Grenze, die im politischen Diskurs nicht überschritten werden darf – egal, in welchem Rahmen er stattfindet.

Zunächst war diese historische Erinnerung für viele Seminarteilnehmer\*innen irritierend, da sie auf den ersten Blick wenig mit den konkreten Herausforderungen im Dialog zu tun zu haben schien. Im Verlauf des Gesprächs wurde allerdings die eminente Bedeutung dieser Erinnerung für die eigene Haltung in Auseinandersetzungen mit rechtspopulistischen Positionen deutlich: Nur die persönliche politische oder ethische Überzeugung reicht nicht aus. Wichtig und überzeugend ist die innere Verbindung zu den Grundwerten unserer Verfassung. Natürlich können auch andere Überzeugungen,

<sup>11</sup> In ähnlicher Weise greift auch der Ratgeber „SAG WAS. Radikal höflich gegen Rechtspopulismus argumentieren“ auf die wichtige Vergewisserungsfunktion des Grundgesetzes und der Allgemeinen Menschenrechte zurück. Vgl. Steffan, Philipp: SAG WAS! Radikal höflich gegen Rechtspopulismus argumentieren, Hamburg 2019, 20f.

(religiöse) Bekenntnisse und Philosophien mit ins Spiel kommen, die mich in meiner Haltung stärken können. Letztlich verbindlich für alle in der Bundesrepublik ist aber das Grundgesetz, an dem sich Meinungen, politische Programme und Taten messen lassen müssen.

Diese innere Haltung hat schließlich auch zur Folge, dass man in den Auseinandersetzungen mit Rechtspopulisten selber dem anderen nicht die Würde abspricht und eine Trennung zwischen der Sache, die kritisch zu bewerten ist, und der Person in ihren politischen Stellungnahmen vollzieht, also nicht selbst eine Abwertung des Gegenübers vornimmt. Es gilt, die grundsätzliche Wertschätzung des Gesprächspartners nicht zu verlieren.

Es gibt aber auch Grenzen des Dialogs, Situationen, in denen man einfach nur noch aufstehen und den Raum verlassen kann – so die Einschätzung von Müller. Diese Grenze sieht er beispielsweise erreicht, wenn der Holocaust geleugnet und das Nazi-Regime verherrlicht werden. Dem wurde auf Seiten der Seminar Teilnehmer\*innen nicht widersprochen.

Der nächste Schritt der Annäherung an die konkreten Fallbeispiele war, den Rahmen zu bedenken, in dem idealerweise solche Auseinandersetzungen stattfinden können. Hilfreich ist es,

- aus der direkten Betroffenheit herauszukommen und sich vor der Auseinandersetzung Zeit zu verschaffen (z.B. in der Schule: Ich habe gehört, was du eben gesagt hast. Ich möchte später mit dir darüber sprechen.);
- abzuklären, was ich mir allein oder besser mit anderen zutraue;
- mich ggf. mit einer Vertrauensperson zusammen vorzubereiten;
- einen Rahmen zu schaffen, der Ruhe und Souveränität ermöglicht.

Zum Abschluss erfolgte dann eine Fallbearbeitung im Rahmen einer Gruppensupervision nach der Methode der Teaminterviews. In einer Sammelphase wurde deutlich, dass sehr viele Teilnehmer\*innen Interesse daran hatten, einen konkreten Fall zu bearbeiten. Die Entscheidung fiel für die Begebenheit, die eine Lehrerin im Schulalltag an einer Oberschule in Ostfriesland erlebt hatte: Nachdem in der Stunde ein Film besprochen worden war, der die Lage der Flüchtlinge auf dem Mittelmeer thematisierte, sagt eine Schülerin im Herausgehen zu ihr: „Das mit den Ausländern ist doch ein Fass oh-

ne Boden!“ Die Frage der Lehrerin an die Gruppe war: Wie kann ich angemessen, klar und deutlich darauf reagieren?

Nach der Schilderung der Situation bedachte die Gruppe ohne Beteiligung der den Fall einbringenden Lehrerin mögliche Interventionen, Gefühle, Anregungen, Verständnismöglichkeiten der Äußerung. Wichtige Stichworte wurden auf einem Flipchart-Bogen festgehalten. In dem ca. 25-minütigen Reflexionsgespräch wurden verschiedene Aspekte deutlich. Hier eine kleine Auswahl:

- Was bedeutet dieser Satz? Es war nicht klar, was die Schülerin mit ihrer Äußerung sagen wollte.
- Undeutlich war, welche Erfahrungen die Schülerin zu dieser Äußerung kommen lassen.
- Die Teilnehmenden schwankten zwischen Bestrafungsimpulsen, Ignorieren und dem Versuch des Verstehens.
- Verschiedene Interventionen wurden bedacht: Einzelgespräch, Grundsatzgespräch in der Klasse etc.

Da im Verlauf der Intervention deutlich wurde, dass nicht klar war, was die Schülerin eigentlich sagen wollte, wurde die Strategie des Nachfragens im Rahmen eines Einzelgesprächs von der Lehrerin ins Auge gefasst – mit dem Ziel, besser zu verstehen, was der Inhalt der Äußerung war, aber zugleich möglicherweise dahinterliegenden Abwertungen von geflüchteten Menschen klar und kritisch zu begegnen.

Insgesamt wurde der Fortbildungstag als gewinnbringend und klärend von den Teilnehmer\*innen beurteilt. Der Wunsch nach einer Fortsetzung im Folgejahr wurde geäußert.

## WAS TUN? MÖGLICHE WEITERE STRATEGIEN

Neben dem supervisorischen Ansatz gibt es instruktive Ratgeberliteratur, die hilft, in provokanten Situationen handlungsfähig zu bleiben. Ein Beispiel dafür ist die Handreichung von Klaus-Peter Hufer, der bereits im Jahr 2000 einen viel beachteten Ratgeber zum Thema veröffentlicht hat.<sup>12</sup> In einer

<sup>12</sup> Vgl. Hufer, Klaus-Peter: Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen, Schwalbach/Taunus, <sup>10</sup>2016.

neueren Veröffentlichung<sup>13</sup> fasst er wichtige Strategien am Stammtisch zusammen, die aber auch darüber hinaus hilfreich sind:<sup>14</sup>

- Analysiert man das Gesprächsverhalten von Populisten, fällt auf, dass gern von einem Thema zum anderen gewechselt wird. Hier der Rat: Bei einem Thema bleiben und es vertiefen, das „Parolenspringen“<sup>15</sup> nicht mitmachen!
- Die Gesprächsleitung nicht den anderen überlassen, selber initiativ werden.
- Für eine Gesprächskultur sorgen und Gesprächsregeln aufstellen (z. B. ausreden lassen).
- Gezielte Nachfragen: Wer? Wie? Wann? Was? Beispiele? Erfahrungen? Quelle?
- Wenigstens ansatzweise eine Atmosphäre des Zuhörens schaffen, aber nicht belehren, um keine Abwehr zu erzeugen.
- Mit Moral argumentieren (auch hier taucht der Verweis auf die Menschenrechte und das Grundgesetz auf).
- Genau nachfragen, wer mit *den* Ausländern, *den* Juden etc. gemeint ist.
- Probleme verdeutlichen: Eine Versachlichung kann durch gezielte Nachfragen entstehen, wie beispielsweise die: „Wie sollte später deine Rente gesichert werden, wenn nicht durch ‚ausländische‘ Rentenbeitragszahler?“<sup>16</sup>
- Auf Widersprüche hinweisen! (z.B. Verweis auf Produktionsstätten im Ausland von Kleidung, die das Gegenüber trägt).
- Mit der an Sokrates angelehnten mäeutischen Fragetechnik das Gegenüber zu Einsichten bringen (Beispiel: „Wir haben zu viele Ausländer hier!“ Mögliche Rückfrage: „Wie willst du das Problem lösen?“ Vermutlich wird dann geantwortet: „durch Abschieben“. Dann kann man weiterfragen und auf die Antworten warten: „Alle? Auch die Fachkräfte? Soll dabei Gewalt angewendet werden? Auch gegen die Kinder? Wie sollen Millionen Menschen abtransportiert werden? Sollen wir dann eine Mauer bauen?“<sup>17</sup>)
- Für Entspannung sorgen, wenn die Atmosphäre zu aggressiv wird. (z.B. durch Ablenkung: Heute braucht der Wirt aber lange für das Bier!)

<sup>13</sup> Vgl. ders., Argumente am Stammtisch.

<sup>14</sup> Vgl. a.a.O., 36ff. Im Folgenden ist eine Zusammenstellung von vorgeschlagenen Strategien aufgeführt.

<sup>15</sup> A.a.O., 36.

<sup>16</sup> A.a.O., 38.

<sup>17</sup> A.a.O., 39.

- Das Verbalisieren von Gefühlen ist in Konfliktsituationen in der Öffentlichkeit heikel, aber die Frage „Warum regst du dich so auf?“ hilft vielleicht, eine andere Perspektive einzunehmen.
- Wenn möglich, Verständnis signalisieren und Brücken bauen!
- Nicht als Einzelkämpfer agieren gegen eine Gruppe von Überzeugten! Stattdessen andere mit ins Gespräch ziehen, die am Rande oder sprachlos danebensitzen.
- Die Gesamtgruppe am Stammtisch im Blick behalten und die Unentschiedenen beachten.
- Authentisch die eigene Position vertreten!
- Witz und Ironie helfen!
- Keine Allmachtsfantasien entwickeln, sondern realistisch bleiben! Du hast wenig Chancen, dein Gegenüber grundsätzlich zu verändern, „aber nutze sie!“<sup>18</sup>
- Ein Gespräch wirkt nach! Manchmal verändert sich erst später eine Sichtweise, ein Perspektivenwechsel wird möglich.

Diese für die Situation am Stammtisch zusammengestellten Empfehlungen sind übertragbar auf pädagogische Kontexte.<sup>19</sup>

## EINE PRAKTISCHE ÜBUNG

Kompetent gegen rechte Sprüche – in der Theorie sind die von Hufer aufgeführten Gesprächsstrategien einleuchtend; in der Praxis ist es aber nicht so leicht sie umzusetzen. Dazu braucht es Training!

Eine Möglichkeit, sich fit zu machen für Auseinandersetzungen und Provokationen, sind die praktische Übung und das kollegiale Coaching in Form einer Triaden-Beratung.<sup>20</sup> Dies ist eine Form

<sup>18</sup> A.a.O., 42.

<sup>19</sup> Neben der bereits angeführten Literatur sei auf weitere Ratgeber und Informationsbroschüren hingewiesen: Horaczek, Nina/Wiese, Sebastian: Gegen Vorurteile. Wie du dich mit guten Argumenten gegen dumme Behauptungen wehrst, Wien 2017; Ortwin Renn: Gefühlte Wahrheiten. Orientierung in Zeiten postfaktischer Verunsicherung. Hg. v.d. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2019; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.): Wahrnehmen – Benennen – Handeln. Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen, Paderborn 2019; Oettingen, Sarah von/Wolrab, Julia: Widersprechen! Aber wie? Argumentationstraining gegen rechte Parolen. Praxishandbuch und Begleitheft, Berlin 2015.

<sup>20</sup> Vgl. beispielsweise Michael Jelinek, Supervisor und Coach, Praxisberichte. Wie Prozess- und Fachperspektive zusam-

der kollegialen Beratung in Dreier-Konstellationen, in der mit verteilten Rollen gearbeitet wird: A bringt einen Fall ein; B berät; C ist Zeitwächter und beobachtet den Prozess. Der Zeitrahmen umfasst in der Regel ca. 30 Minuten (20 Minuten Beratungsgespräch; 10 Minuten Rückmeldung von C und Diskussion von Strategien und Perspektiven).

Im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLF) können die Strategien von Hufer vorgestellt und in der Praxis erprobt werden. Nach dem Input erfolgt eine Aufteilung in Triaden. Gegenstand der kollegialen Beratung in Dreiergruppen ist in diesem Fall die Arbeit an einer erlebten Provokation. Es ist hilfreich, mit *einer* der von Hufer vorgeschlagenen Strategien zu beginnen und sie zu trainieren:

- A bringt einen Fall ein und entscheidet sich, welche Strategie probiert werden soll.
- B spielt eine doppelte Rolle. Einerseits spielt er\* sie den Gegenpart, andererseits unterbricht er\* sie – wenn nötig – und ermutigt, bei der Verfahrensweise zu bleiben. Im besten Fall entsteht in der Beratung ein Rollenspiel, in dem verschiedene Strategien und Reaktionsweisen erprobt werden können.
- Im Auswertungsgespräch am Ende gibt C seine\* ihre Beobachtungen wieder. Erfahrungen können ausgewertet und Erkenntnisse festgehalten werden.

## FAZIT

Angesichts der Zunahme des rechten Populismus, der auch vor der Schule nicht Halt macht, ist es wichtig, sich auf Gespräche vorzubereiten mit Schüler\*innen, die rechtspopulistische Welt- und Lebensdeutungen für sich angenommen haben und dies auch kundtun. Grundvoraussetzung ist neben allen strategischen Überlegungen und Gesprächs-

techniken, sich des eigenen politischen Standpunktes, der Wertorientierung und der ethischen Verortung bewusst zu sein. Die Allgemeinen Menschenrechte und das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bieten dafür eine gute Basis. Sie zu schätzen und als Grundlage unseres Gemeinwesens sich selbst und anderen in Erinnerung zu rufen, kann unsere Demokratie stärken und Kraft und Mut zum Widerspruch geben.

## ZUM WEITERLESEN

**Gabriel**, Regine (Hg.): „Es war sehr schön und auch sehr traurig“. Frühes Geschichtslernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8 bis 12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen, Studien und Dokumente der Gedenkstätte Hadamar, Band 2, Frankfurt a. M. 2018

**Kühberger**, Christoph/Neureiter, Herbert: Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Wochenschau Geschichte, Geschichte unterrichten. Teil von: Anne-Frank-Shoah-Bibliothek, Schwalbach/Ts 2017

**Glaser**, Stefan/Pfeiffer, Thomas (Hg.): Erlebniswelt Rechtsextremismus modern – subversiv – hasserfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention, Schwalbach/Ts oder Bonn 2017 (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung)

**Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein** (Hg): Rechte Sprüche in der Klasse. Eine Unterrichtshilfe für Pädagoginnen und Pädagogen zum Umgang mit rechtsextremistisch orientierten Schülerinnen und Schülern, Aktion Kinder- und Jugendschutz (AKJS), 2009, [www.schleswig-holstein.de](http://www.schleswig-holstein.de) (Zugriff 25.1.2021)

**Decker**, Oliver/Brähler, Elmar: Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellung und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Im Auftrag und hg. v. d. Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin, Berlin 2006

[www.idaev.de](http://www.idaev.de)

[www.fes.de](http://www.fes.de)

[www.arug-zdb.de](http://www.arug-zdb.de)

[www.bpb.de](http://www.bpb.de)

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

[www.akjs-sh.de](http://www.akjs-sh.de)

[www.gegen-vergessen.de](http://www.gegen-vergessen.de)

menführen? <https://link.springer.com/article/10.1007/s11613-016-0454-4>; Zugriff 26.05.20.



DIETMAR PETER

# Der Mensch: intelligenter Affe, 80 Prozent Wasser oder Ebenbild Gottes?

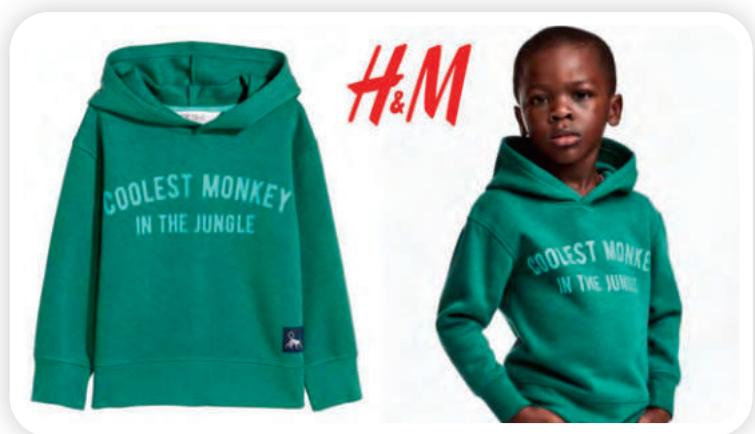
Unterrichtsbausteine für den Sekundarbereich I

## EINE IDEOLOGIE DER UNGLEICHWERTIGKEIT

Die Abwertung von Menschen mit anderer Hautfarbe oder nationaler Herkunft ist in der deutschen Nachkriegsgesellschaft kein neues Phänomen. Der Zuzug der ersten angeworbenen ausländischen Arbeitskräfte aus dem Mittelmeerraum und später die Aufnahme von Menschen, die aus ihren Heimatländern fliehen mussten und in der Bundesrepublik Asyl beantragten, wurde immer schon von Teilen der Bevölkerung als bedrohlich empfunden. Dieses manifestierte sich u.a. in menschenverachtendem Reden und Handeln oder in besonders extremer Weise während der Ausschreitungen in Hoyerswerda und in Rostock-Lichtenhagen Anfang der 1990er-Jahre. Ein Großteil der Bevölkerung nahm die Entwicklung jedoch besonders sensibel und wachsam wahr und ging entschlossen gegen entsprechende Tendenzen vor.

Beobachtet man aktuelle Entwicklungen, so scheint es, als löse sich der gesellschaftliche Konsens

einer Haltung gegen jegliche Form von Diskriminierung langsam auf: Rassismus, Antisemitismus, Homophobie, die Abwertung von Obdachlosen, Islamfeindlichkeit, Sexismus, Fremdenfeindlichkeit u.v.m. werden zunehmend als normal empfunden.



Die Modekette H&M warb 2018 kurzzeitig mit einem dunkelhäutigen Jungen, der einen Hoodie mit der Aufschrift „Coolest Monkey in the Jungle“ trägt.  
Quelle: <https://guardian.ng/guardian-woman/not-your-jungle-not-your-monkeys>

Beispielhaft für diese Entwicklung stehen der Zuspriech, den die AfD seit ihrer Gründung erlebt, der Erfolg des Buches „Deutschland schafft sich ab“ von Thilo Sarrazin und die wöchentlich wiederkehrenden Demonstrationen der Pegida-Bewegung. Was

vor 20 Jahren undenkbar war, erfährt heute seltener Widerspruch. So müssen Online-Medien ihre Kommentarspalten zu Asylthemen schließen, weil sie der Wucht und der Vielzahl von Hasspostings gegen Geflüchtete nicht mehr gewachsen sind. Die Modekette H&M wirbt auf Werbefotos mit einem dunkelhäutigen Jungen, der einen Hoodie mit der Aufschrift „Coolest Monkey in the Jungle“ trägt. Ein jüdischer Restaurantbesitzer wird von einer Gruppe mit Flaschen, Steinen und einem Eisenrohr beworfen und als „Judensau“ beschimpft; Gangster-Rapper ergehen sich in Holocaust-Fantasien und bekommen dafür Auszeichnungen. Hans-Jürgen Irmer, Mitglied des Hessischen Landtages, erklärt: „Homosexualität ist nicht normal. Wäre sie es, hätte der Herrgott das mit der Fortpflanzung anders geregelt“.<sup>1</sup> Und schaut man auf Schulhöfe, so sind „Du Jude!“ oder „Du Neger!“ längst gängige Schimpfworte geworden.

Grundlage aller Ausgrenzungen ist eine generelle Ideologie der Ungleichwertigkeit, die bestimmte Lebensstile, Geschlecht, ethnische oder kulturelle Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung und Identität, Behinderung, Alter, Arbeitslosigkeit oder Wohnungslosigkeit zu Merkmalen macht, um Menschen als „ungleich“, „anders“, „unnormal“ oder „fremd“ und daher als minderwertig zu beschreiben. Insbesondere Rechtsextreme betonen die „Verschiedenartigkeit der Menschen“ und lehnen den Gedanken der grundsätzlichen Gleichwertigkeit der Menschen und die daraus abgeleiteten allgemeinen Menschenrechte entschieden ab. Diese Ideologie steht in scharfem Gegensatz zum christlichen Menschenbild und zu den Werten demokratischer Gesellschaften.

## MIT SCHÜLER\*INNEN ÜBER MENSCHENBILDER SPRECHEN

Auf dieser Folie ist es angezeigt, mit Schüler\*innen im Religionsunterricht über ihre Bilder vom Menschen ins Gespräch zu kommen. Diese sind geprägt von Erlebnissen, die sie im Laufe ihres Lebens gemacht haben. Trat und tritt ihnen die Welt freundlich oder ablehnend gegenüber? Wurden und werden ihre Bedürfnisse gesehen und erfüllt? Kon-

ten und können sie anderen Menschen vertrauen? Wurden und werden sie geliebt und geachtet? Aus Erfahrungen in der einen oder anderen Richtung entwickeln sich bildhafte Ableitungen über das, was der Mensch ist, was er kann und was er soll. Diese Bilder suchen im Laufe des Lebens nach Bestätigung und verfestigen sich nach und nach. Entsprechend werden aus subjektiven Erfahrungen Generalisierungen, die zunächst einmal nichts Negatives sind. Sie helfen, schnell und zielsicher in der Welt zu agieren. Ebenso können sie aber auch Wege zu neuen Erfahrungen mit anderen Menschen verbauen, Beziehungen verhindern oder schlimmstenfalls Menschen ausgrenzen.

Ziel des Religionsunterrichts in diesem Kontext ist es, Schüler\*innen für die Subjektivität ihrer eigenen Wahrnehmung zu sensibilisieren, sie zu befähigen, Mechanismen der Ausgrenzung anderer Menschen zu erkennen, sie zu ermutigen, Diskriminierungen entgegenzutreten und sie zu einer kritischen Mündigkeit und zu einer reflektierten Teilhabe zu befähigen. Nachstehende Fragen sind dabei handlungsleitend: Was macht das Menschsein des Menschen aus? Wie ist der Mensch und wie sollte er sein? Wie kommen wir zu bestimmten Bildern von Menschen? Welche Konsequenzen hat das eigene Menschenbild für das Gegenüber? Welche Menschenbilder sind lebensförderlich und welche Menschenbilder sind lebensfeindlich?

Um zunächst die Möglichkeit unterschiedlicher Menschenbilder in den Horizont des Denkens zu rücken und die Unterschiedlichkeit der in der Klasse vorhandenen Menschenbilder in den Blick zu nehmen, werden die Schüler\*innen aufgefordert, ihre Zustimmung oder ihre Ablehnung zu den Aussagen der Tabelle (**M1**) durch Markierungen der entsprechenden Spalten zu äußern. Vermutlich wird die anschließende Auswertung deutlich machen, dass es unterschiedliche Positionen innerhalb der Klasse gibt, die ggf. zu Kontroversen führen und die auf unterschiedliche Menschenbilder innerhalb der Lerngruppe hinweisen. Die Fragen, welche Konsequenzen sich aus einzelnen Menschenbildern ergeben bzw. was es bedeutet, dass es keine Einigkeit im Blick auf die verschiedenen Menschenbilder innerhalb der Klasse gibt, sind zu diskutieren.

In einem dritten Schritt soll mit Hilfe des Textes „Man sieht es den Leuten doch an“ (**M2**) aufgezeigt werden, dass Menschenbilder niemals folgenlos für Begegnungen zwischen Menschen sind. Men-

<sup>1</sup> [www.welt.de/print/welt\\_kompakt/frankfurt/article133488407/Homosexuell-nicht-normal.html](http://www.welt.de/print/welt_kompakt/frankfurt/article133488407/Homosexuell-nicht-normal.html) (27.08.2019).

schenbilder können zum Gelingen, aber auch zum Misslingen des Miteinanders beitragen. Dazu ist es methodisch sinnvoll, diesen Text vorzulesen und vor der abschließenden Aussage des Jungen (letzter Absatz) zu unterbrechen. An dieser Stelle werden die Schüler\*innen aufgefordert, den Fortgang der Geschichte schriftlich zu antizipieren und / oder sich mündlich dazu zu äußern. Vermutlich werden die in der Geschichte angebahnten Vorurteile durch die Schüler\*innen bestätigt. Das unerwartete Ende der Geschichte leitet die Auseinandersetzung mit den Folgen ein, die bestimmte Bilder von Menschen haben. Hierzu nehmen die Schüler\*innen Perspektiven der verschiedenen Beteiligten ein (Junge, ältere Dame und Menschen in der Schlange, Bäckerfrau) und zeigen auf, welche Folgen sich daraus ergeben. Hierbei geht es nicht allein um ein Einfühlen in den Jungen. Dieses ist zweifelsohne wichtig und in besonderer Weise zu thematisieren. Die Bilder der anderen Beteiligten haben Konsequenzen für deren Weltsicht. Auch dieses sollte im Unterricht diskutiert werden. Ein Transfer in den Alltag der Schüler\*innen ist anzuschließen. Dabei können nachstehende Fragen thematisiert werden: Wie gehe ich mit eigenen Vorurteilen und Vorurteilen anderer um? Woher kommen diese bei mir und bei anderen? Gibt es Gruppen, denen ich mit Vorurteilen begegne? Habe ich selbst bereits Ausgrenzung erlebt oder andere ausgegrenzt?

Dass Menschenbilder nicht folgenlos für den Einzelnen sind, sollte den Schüler\*innen deutlich geworden sein. Dass sie dabei nicht nur Objekt der Menschenbilder anderer sind und dass Menschenbilder Konsequenzen für eigenes Handeln haben, soll abschließend mit Hilfe eines Ausschnittes aus der Schöpfungsgeschichte in den Blick kommen. „Dann sprach Gott: Nun wollen wir Menschen machen, ein Ebenbild von uns, das uns ähnlich ist! Sie sollen Macht haben über die Fische im Meer, über die Vögel in der Luft, über das Vieh und alle Tiere auf der Erde und über alles, was auf dem Boden kriecht. So schuf Gott die Menschen nach seinem Bild, als Gottes Ebenbild schuf er sie und schuf sie als Mann und als Frau. Und Gott segnete die Menschen und sagte zu ihnen: Seid fruchtbar und ver-

mehrt euch! Füllt die ganze Erde und nehmt sie in Besitz!“ (Genesis 1, 26f.).

Gott schuf den Menschen als sein Ebenbild. Jeder Mensch ist von Gott gewollt. Gott schuf den Menschen als seinen Sachwalter auf der Erde. Jeder Mensch ist zum Handeln herausgefordert. Gott schuf den Menschen als schöpferisches und mächtiges Wesen. Jeder Mensch ist gefordert, Verantwortung zu übernehmen. Gott schuf den Menschen nicht für sich allein, sondern als Mann und Frau. Jeder Mensch ist auf Gemeinschaft mit anderen Menschen angewiesen. Das hier skizzierte Menschenbild ist nicht folgenlos für den Einzelnen. Der Mensch ist im Gegenüber zu Gott und zu allem anderen Leben auf der Erde zum Handeln im Sinne Gottes berufen. Durch Achtung der Würde des anderen, durch gelebte Mitmenschlichkeit und Nächstenliebe zeigt er etwas von der Sache Gottes – und zwar in aller Freiheit, denn der Mensch ist frei, sich für Gut oder Böse zu entscheiden.

Anhand des Bibeltextes und des erläuternden Textes (**M3**) arbeiten die Schüler\*innen die Bedeutung des biblischen Menschenbildes heraus. Ergänzende Informationen liefert das Themenvideo „Das Ebenbild Gottes“ (<https://dasbibelprojekt.de/videos/das-ebenbild-gottes>). In einem nächsten Schritt zeigen die Schüler\*innen möglichst konkrete Konsequenzen auf, die sich für den Einzelnen aus der Sicht des Menschen als Ebenbild Gottes ergeben und tragen diese in **M4** ein. Ein abschließender Transfer erfolgt mit Hilfe eines Tweets des im Oktober 2020 verstorbenen Bundestagsabgeordneten Thomas Oppermann, der ein Zitat von Kardinal Marx getwittert hat (**M5**). Die Schüler\*innen erhalten die Aufgabe, einen Retweet zu schreiben. Die Präsentation der Texte der Schüler\*innen und das sich anschließende Unterrichtsgespräch vertiefen die Erkenntnisse zum biblischen Menschenbild und seinen möglichen Konsequenzen.

## ZUM WEITERLESEN

**Härle**, Wilfried: Würde. Groß vom Menschen denken, München 2010

## MATERIALIEN

### M 1: WAS IST DER MENSCH?

Was ist ein Mensch? Was unterscheidet ihn von Pflanzen und Tieren? Die Antworten auf diese Fragen beschreiben das Bild, das wir uns vom Menschen machen. Daher nennen wir es auch Menschenbild. Jeder Mensch hat ein solches Menschenbild. Dabei denkt er nicht immer bewusst darüber nach.

Das Menschenbild ist bei jedem Menschen anders. Das liegt daran, dass jeder Mensch andere Begegnungen mit Menschen hatte und durch unterschiedliche Einflüsse geprägt wurde. Daher existieren unterschiedliche Aussagen zum Menschen.



#### Aufgabe:

Wie denkst du über den Menschen? Kreuze an.

Aussagen	stimme zu	stimme eher zu	stimme weniger zu	stimme nicht zu
Der Mensch ist ein Tier, das denken kann.				
Der Mensch ist die Krone der Schöpfung.				
Der Mensch besteht zu 80% aus Wasser.				
Der Mensch ist ein mit Vernunft ausgestattetes Lebewesen.				
Der Mensch ist ein Lebewesen, das durch Trieb gesteuert wird.				
Der Mensch ist ein intelligenter Affe.				
Der Mensch ist ein Lebewesen, das allein nicht leben kann.				
Der Mensch ist ein Lebewesen, das denkt, es wäre anderen Lebewesen überlegen.				
Der Mensch ist ein Lebewesen wie alle anderen, nicht mehr und nicht weniger.				
Der Mensch ist ein Lebewesen, das auf Erziehung angewiesen ist.				
Der Mensch ist von Gott geschaffen.				
Der Mensch ist ein schlimmes Tier.				
Menschen sind aufgrund ihrer Herkunft unterschiedlich.				
Der Mensch ist ein Lebewesen, das sich selbst in Frage stellen kann.				
Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das fühlen kann.				
Der Mensch steht als Lebewesen über allen Lebewesen.				
Der Mensch ist ein Sünder.				
Der Mensch ist ein freies Lebewesen.				
Der Mensch kann sich als einziges Lebewesen für Gut oder Böse entscheiden.				
Der Mensch hat als einziges Lebewesen das Recht, über alle anderen Lebewesen und diese Erde zu herrschen.				

## M 2: „MAN SIEHT ES DEN LEUTEN DOCH AN“

Sieben Uhr zehn beim Bäcker M. in der O-Straße in Ramersdorf. Eine Schlange von Leuten wartet an der Theke. Ein ca. 14-jähriger, etwas dicklicher Junge mit glänzenden schwarzen Locken und brauner Hautfarbe ist dran.

Sicher kein Deutscher, denken die Menschen in der Schlange. Er zahlt mit einem größeren Geldschein. Die Bäckersfrau nörgelt, ob er es nicht kleiner habe. Nein, habe er nicht. Er schaut auf die Straße, wo ein großer Mercedes mit laufendem Motor steht. Am Steuer ein korpulenter Mann, ebenfalls mit öligen schwarzen Haaren. Kann der nicht seinen Motor ausmachen? Das machen wir hier in Deutschland so, denkt die Bäckersfrau.

Der Junge nimmt sein Wechselgeld und die große Brötchentüte und geht. „Ja, so sind sie, diese Ausländer, von der Sozialhilfe leben und mit dicken Autos rumfahren.“ Die ältere Dame vor mir in der Schlange erwartet meine Zustimmung. Ich sage nichts, weil meine eigenen Gedanken schon ein bisschen in die gleiche Richtung gedriftet waren, aber das will ich nicht zugeben.

Der Junge kommt wieder herein, die Geldscheine noch so in der Hand, wie er sie entgegengenommen hatte. Er drängelt sich zur Theke vor, hält der Bäckersfrau die Scheine hin und sagt: „Sie haben mir falsch rausgegeben.“ Aha, denkt die ganze Schlange, der gute alte Wechselgeldtrick! Zigeuner oder was? Aber nicht mit uns, wir stehen der Bäckersfrau bei, und wenn wir den Lümmel eigenhändig verprügeln müssen. Und den unsympathischen, fetten Vater draußen in seinem stinkenden Auto gleich mit. Die sollen mal sehen, dass so was bei uns hier nicht läuft.

„Was soll falsch sein?“, fragt die Bäckersfrau.

Jetzt sind wir gespannt, wie er das anstellt. Er wird sagen, er habe mit einem Hunderter bezahlt, aber nur auf einen Fünfziger Wechselgeld herausbekommen.

„Es war alles korrekt“, behauptet eine Frau aus der Schlange, „ich hab’s gesehen.“ Sie bekommt einen dankbaren Blick von der Bäckersfrau.

Die ältere Dame vor mir schimpft: „Hab ich mir doch gleich gedacht, dass das hier eine Betrügerbande ist. Geben Sie ihm ja nichts, das ist ein abgekartetes Spiel, hab ich schon mal im Kino gesehen.“

Papermoon hieß der Film, denke ich, aber sage es nicht. Ich überlege, ob ich den Betrug irgendwie verhindern kann. Die Polizei rufen? Den Burschen einfach festhalten.

„Sieh zu, dass du Land gewinnst!“, brüllt eine weitere Frau aus der Schlange. Zustimmunges Gemurmel. Der Junge hält seine Hand mit dem Geld unbeirrt der Bäckersfrau entgegen.

„Hast du nicht gehört? Verschwinde! Das könnt ihr in Rumänien machen oder in Albanien, oder wo ihr herkommt, aber nicht hier bei uns, verstanden?“, sagt die ältere Frau in der Schlange. Der Junge ignoriert sie. Ziemlich abgebrüht, der Kleine, denke ich noch.


Dann sagt der Junge: „Sie haben auf 100 Euro rausgegeben, ich habe aber nur mit einem Fünfziger bezahlt. Nehmen Sie das Geld bitte zurück.“

*(Die Geschichte beruht auf einer wahren Begebenheit.)*

## M 3: DER MENSCH – DAS EBENBILD GOTTES

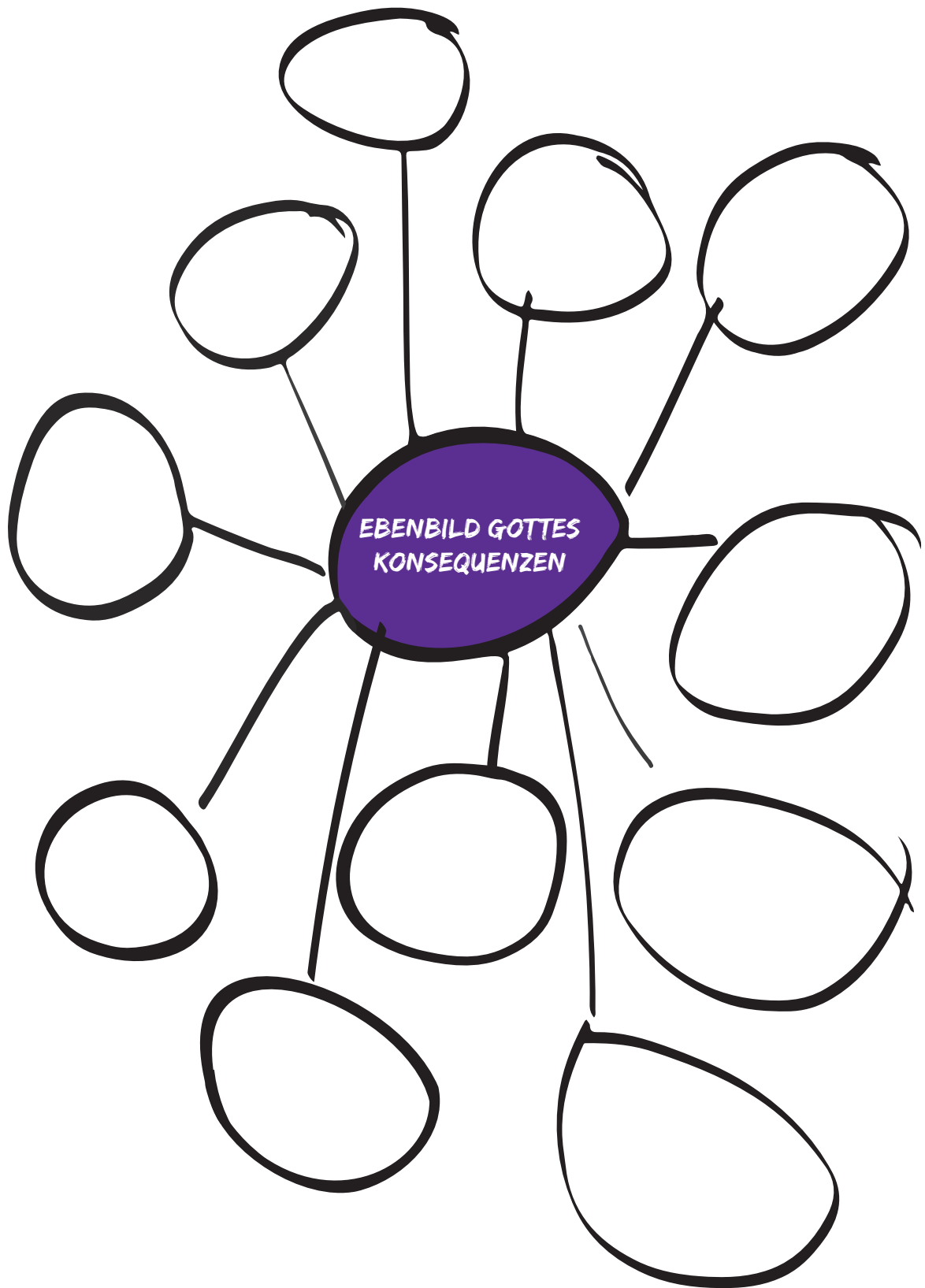
“ Dann sprach Gott: Nun wollen wir Menschen machen, ein Ebenbild von uns, das uns ähnlich ist! Sie sollen Macht haben über die Fische im Meer, über die Vögel in der Luft, über das Vieh und alle Tiere auf der Erde und über alles, was auf dem Boden kriecht. So schuf Gott die Menschen nach seinem Bild, als Gottes Ebenbild schuf er sie und schuf sie als Mann und als Frau. Und Gott segnete die Menschen und sagte zu ihnen: Seid fruchtbar und vermehrt euch! Füllt die ganze Erde und nehmt sie in Besitz! Ich setze euch über die Fische im Meer, die Vögel in der Luft und alle Tiere, die auf der Erde leben, und vertraue sie eurer Fürsorge an. Und Gott sprach: Als Nahrung gebe ich euch die Samen der Pflanzen und die Früchte, die an den Bäumen wachsen, überall auf der ganzen Erde. ”

*Gen 1,26-29*

 Der Bibeltext (Gen 1,26-29) ist Teil der Schöpfungsgeschichte. Er entstand in einer Zeit, als die orientalischen Großkönige in ihren Provinzen Bilder von sich aufstellen ließen. Dadurch brachten sie zum Ausdruck: In diesem Bild, in dieser Statue bin ich selbst anwesend. Die Bilder und Statuen sollten Zeichen der Gegenwart der Könige und ihrer Herrschaft sein.

Die Schöpfungsgeschichte zeigt, dass Gott keine Bilder von sich aufstellen lässt. Nach Gottes Willen ist jeder Mensch ein Ebenbild Gottes. Das bedeutet, dass wir von Gott geschaffen wurden, um ihm ähnlich zu sein und Gott auf der Erde durch unser Handeln zu vertreten. Viele missverstehen diesen Begriff. Das Ebenbild Gottes meint nicht, dass Menschen die Gestalt Gottes haben oder etwa wie Gott aussehen. Vielmehr weist jeder Mensch auf Gott hin und hat die Aufgabe, den Frieden zu schützen, den Lebensraum zu bewahren und zu gestalten, Recht und Gerechtigkeit durchzusetzen und sich für ein gelingendes Zusammenleben zwischen den Menschen einzusetzen. Der Mensch handelt als Ebenbild Gottes, wenn er den Willen Gottes auf der Erde ausführt.

M4



## M 5: „RASSISMUS UND NATIONALISMUS SIND MIT DEM EBENBILD GOTTES NICHT VEREINBAR“

Der Bundestagsabgeordnete Thomas Oppermann († 25.10.20) twitterte eine Stellungnahme von Kardinal Marx. Du entdeckst die Stellungnahme im Internet.



### Aufgabe:

Nach der Unterrichtseinheit über „Menschenbilder“ greifst du zum Handy und verfasst einen Retweet.

# „Sorum sein ist voll okay. Anders sein tut auch nicht weh.“

Ein Projekt zur vorurteilsbewussten Pädagogik in Kita und Grundschule

## HINFÜHRUNG

Der Alltag in niedersächsischen Kitas und Grundschulen ist nicht erst seit Angela Merkels Aussage „Deutschland ist ein Einwanderungsland“ im Juni 2015 bunt und vielfältig. Schon immer leben und lernen in diesen Einrichtungen ganz unterschiedliche Kinder miteinander: Kinder mit einem großen Wortschatz und Kinder ohne Sprache, Kinder mit und ohne körperliche oder geistige Beeinträchtigungen, blonde und schwarzhaarige Kinder, Jungen und Mädchen, Gläubige und Kinder ohne Religion, Kinder aus gut situierten und prekären Lebenslagen – sie alle bilden die Gruppe der Kita- bzw. Grundschulkindern.

In den letzten Jahren rückte diese Tatsache zunehmend in den Fokus der Öffentlichkeit. Angeregt durch die Debatte um Inklusion wurden auch andere Aspekte von Vielfalt offenbar.

Von ihrer Geburt an kommen Kinder in Kontakt mit unterschiedlichsten Menschen, zunächst im Umfeld der Familie, später lernen sie andere Bezugspersonen kennen: z.B. entfernte Verwandte, Bekannte der Familie, Erzieher\*innen oder Lehrer\*innen. Durch diese Kontakte erfahren die Kinder Resonanzen, die wiederum von Überzeugungen, Wert- und Normalitätsvorstellungen, von Routinen und Traditionen des Umfelds durchwo-

ben sind. So entwickeln die Kinder ein Selbst- und Fremdbild im Dialog mit den Menschen um sie herum. Aus den Rückmeldungen ihrer Umgebung filtern sie Informationen über sich und andere.<sup>1</sup>

Die Qualität dieser Rückmeldungen ist höchst unterschiedlich und hat unmittelbare Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein der Kinder. Ist die Resonanz der Bezugsperson klar, einfühlsam und positiv, so kann sich eher ein positives Selbstbild entwickeln als wenn Bedürfnisse nicht beachtet oder unterdrückt werden. Dann kann das Selbstbild kaum positiv werden und wird wahrscheinlich eher von Angst und Unsicherheit geprägt sein.<sup>2</sup>

Grundsätzlich nehmen Kinder Unterschiede zwischen Menschen mit Neugier wahr. Doch sie entwickeln, auch ohne jeweils einen direkten Kontakt gehabt zu haben, über die Rückmeldungen, Botschaften oder Bilder ihrer Bezugsgruppe schnell Vor-Vorurteile über Menschen oder Gruppen. Die „Richtigen“ und die „Falschen“, die „Schönen“ oder die „mit den doofen Haaren“. Dominanzkulturen werden so wahrgenommen und verinnerlicht.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Wagner, Petra: *Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben*, Berlin 2014, 17f.

<sup>2</sup> Vgl. a.a.O., 18.

<sup>3</sup> Vgl. a.a.O., 24f.

Rechte und zum Teil auch konservative Strömungen versuchen die bunte Mischung unserer Gesellschaft immer häufiger als Gefahr darzustellen. Sie stigmatisieren Menschen oder ganze Gruppen, machen sie zu Außenseitern und fördern ein „Die“- und „Wir“-Denken.

Da Kindern aber Gerechtigkeit, Gleichbehandlung, Gleichverteilung, „Fairness im persönlichen Umgang“ und „gleiche Chancen, damit alle dabei sein können“<sup>4</sup> besonders wichtig sind, will unser Projekt „Sorum sein ist voll okay. Anders sein tut auch nicht weh“ den ausgrenzenden und abwertenden Tendenzen etwas entgegensetzen.

Das Projekt versteht sich als ein Baustein für Demokratiebildung. Die Akzeptanz von Vielfalt ist eine der entscheidenden Stellschrauben, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Vielfaltsakzeptanz wird vor allem durch Begegnungen und Kennenlernen gestärkt. Kita und Grundschule sind dafür zentrale Orte.<sup>5</sup> Eine heterogen zusammengesetzte Gruppe führt jedoch nicht automatisch zu einer Befähigung, angemessen mit Unterschieden umzugehen.<sup>6</sup> Hilfreich ist eine „Strategie der respektvollen Thematisierung“<sup>7</sup> von Verschiedenheit.

## VIELFALT, FAIRNESS UND RESPEKT – ZUM UMGANG MIT DIVERSITÄT

Unser Projekt greift dazu Ansätze der Diversity Education und der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung<sup>8</sup> auf. Sie ermöglichen es, Vielfalt und Verschiedenheit differenziert wahrzunehmen, um dem Einzelnen gerecht zu werden und aufmerk-

samer gegenüber verborgenen und offenen Diskriminierungen zu werden.<sup>9</sup> Vielfalt umfasst dabei eine Fülle von Merkmalen, die das Diversitätsrad<sup>10</sup> aufzeigt. Zum einen gehören dazu (im inneren Kreis) individuelle, gegebene Unterschiede (wie Alter, Hautfarbe, Geschlecht), die sich nicht oder schwer ändern lassen. Zum anderen spielen sozio-kulturelle Unterschiede eine Rolle: die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen, in die wir hineingeboren werden oder die wir uns später selbst wählen oder denen wir von anderen zugerechnet werden.<sup>11</sup> Diese Zugehörigkeiten beeinflussen auch unsere leitenden Überzeugungen und Werte von dem, was „sich gehört“, was richtig oder unangemessen ist.

Die individuellen und soziokulturellen Unterschiede stehen jedoch nicht gleichberechtigt nebeneinander. Sie werden mit Bewertungen belegt, die soziale Ungleichheiten und Ausgrenzungen stützen können. Diese wirken umso stärker, wenn sie sich auf Merkmale beziehen, denen sich die Kinder nur schwer entziehen können. („Jamaya ist braun, sie kann nicht Dornröschen sein!“<sup>12</sup>)

Diversity Education betont darum zwei notwendige Schlüsselqualifikationen für pädagogisches Handeln: Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik. Diversitätsbewusstsein versucht den anderen in seiner Vielfalt wahrzunehmen, um Bilder voneinander realitätsnäher zu erweitern anstatt den anderen auf bestimmte Merkmale festzulegen. Dazu gehört gleichzeitig, das eigene „Anderssein“ zu reflektieren. Diskriminierungskritik beschreibt die Fähigkeit, sensibel für Ausgrenzungsmechanismen zu werden.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung erfordern ein Vorgehen auf allen Ebenen: auf der Ebene der Fachkräfte (Reflexion der eigenen Haltung, Prägungen, Werte), auf der Ebene der Organisation (mit Leitsätzen, Strukturen, der Ausstattung der Lernumgebung) und auf der Ebene der Interaktion mit den Kindern und Familien.

Nicht geeignet sind dabei Strategien, die Unterschiede vernachlässigen (oder leugnen). Der Wunsch, alle Kinder „gleich zu behandeln“, um kein Kind zu benachteiligen oder zu bevorzugen, kann

<sup>4</sup> World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel 2013, 14.

<sup>5</sup> Robert-Bosch-Stiftung (Hg.): Zusammenhalt in Vielfalt – Das Vielfaltsbarometer 2019 der Robert Bosch Stiftung. Erarbeitet von Regina Arant, Georgi Dragolov, Björn Gernig, Klaus Boehnke unter Mitarbeit von Jonas Anttoni Seppälä, 2019, 12 (siehe auch [www.bosch-stiftung.de/de/publikation/zusammenhalt-vielfalt-das-vielfaltsbarometer-2019](http://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/zusammenhalt-vielfalt-das-vielfaltsbarometer-2019); Zugriff 10.2.2021).

<sup>6</sup> Zur Evaluation von Konzepten in der Kita siehe Stärck, Alexander: Ist das Hautfarbe? Elementarpädagogische Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung bei Kindern, Opladen u.a. 2019.

<sup>7</sup> Wagner, Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben, 41.

<sup>8</sup> Richter, Sandra: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita. Berlin 2017; Wagner, Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben.

<sup>9</sup> Sozialpädagogisches Institut Berlin: Vielfalt gestaltet Grundschule – Ein Modellprojekt stellt sich vor, Berlin 2013.

<sup>10</sup> Diversity Rad © MBT Berlin: Mobiles Beratungsteam für Demokratieentwicklung, Berlin.

<sup>11</sup> Wagner, Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben, 10.

<sup>12</sup> A.a.O., 25.



Diversitäts-Rad  
© MTB – Mobiles Beratungsteam  
für Demokratieentwicklung – Berlin

dazu führen, dass Kinder mit ihren Wahrnehmungen, dass es Unterschiede und Bewertungen gibt, alleingelassen werden. Außerdem geht diese Strategie von einer gesetzten „Normalität“ aus und unterstellt, dass alle Kinder dasselbe brauchen.

Problematisch ist auch die Strategie, Unterschiede überzubetonen. Der Wunsch, Verschiedenheit besonders aufmerksam zu behandeln, kann dazu führen, dass Kinder auf bestimmte Identitätsmerkmale festgelegt werden, die sie von anderen unterscheiden. Übersehen werden dann möglicherweise vorhandene Gemeinsamkeiten und Zwischentöne, die eine Verständigung unterstützen.<sup>13</sup>

Eine Strategie der respektvollen Thematisierung von Vielfalt geht von zwei Grundsätzen aus:<sup>14</sup>

- Es ist normal, dass wir verschieden sind: Kinder unterscheiden sich in ihren Lebensverhältnis-

sen und ihrer individuellen Weise, der Welt und den Menschen zu begegnen.

- Kinder sind gleich in ihren Rechten. Darum ist es „nicht normal, zu anderen unfair und ungerecht zu sein.“<sup>15</sup> Respekt für Unterschiede bedeutet nicht, herabwürdigendes oder ausgrenzendes Verhalten zu akzeptieren.

Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung beschreibt in vier Zielen<sup>16</sup>, wie ein gemeinsames Leben in Vielfalt und Fairness gelingen kann:

- *Ziel 1:* Alle Kinder in ihren Identitäten stärken: Jedes Kind findet Anerkennung und Wertschätzung als Individuum (Ich-Identität) und als Mitglied seiner sozialen Gruppe (Bezugsgruppen-Identität), insbesondere der Familie.

<sup>13</sup> Richter, Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita; Wagner, Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben, 32f.

<sup>14</sup> A.a.O., 44.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Richter, Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita, 29-31; Wagner: Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben.

- *Ziel 2:* Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen: Kinder können aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen machen, die anders aussehen, sich anders verstehen oder sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie Mitgefühl entwickeln können.
- *Ziel 3:* Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen: Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierungen anregen heißt vor allem, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist.
- *Ziel 4:* Das Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung stützen: Kinder werden ermutigt, sich gemeinsam für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder andere gerichtet sind.

## THEOLOGISCH-DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

Unser Projekt nimmt diese Zielrichtung auf und entwickelt Anregungen für die Interaktion mit Kindern in der Kita und der Grundschule. Konzipiert ist „Sorum sein ist voll okay. Anders sein tut auch nicht weh“ als Projekt, das innerhalb eines Kita- bzw. Schuljahres durchgeführt werden kann. Die u.g. Impulse sind meist so gestellt, dass sie auch von nicht schriftkundigen Kindern bearbeitet werden können. Selbstverständlich ist der Kreativität der pädagogischen Fachkräfte bei der Durchführung des Projekts keine Grenze gesetzt. Im Sinne von projektorientiertem Arbeiten können auch andere Diversitätsthemen angeschnitten werden, Schwerpunkte anders gesetzt und weitere Aspekte behandelt werden.

Ziel des Projektes ist es, mit den Kindern über Vielfalt ins Gespräch zu kommen, Mitgefühl für das „Anderssein“ von anderen und sich selbst<sup>17</sup> zu entwickeln und ihnen mit Respekt und Fairness zu begegnen.

Dieses Vorhaben bringt Herausforderungen für den eigenen Umgang der pädagogischen Kräfte mit Vielfalt mit sich. Es erfordert die Bereitschaft zur neugierig-konstruktiv-kritischen Selbstreflexion: Welche positiven oder verletzenden Vielfaltserfah-

rungen haben uns geprägt? Wie erkennen wir unsere Bewertungen oder Ausgrenzungstendenzen? Wie öffnen wir uns für andere Weltsichten? Für diese Herausforderung, gerade wenn Fachkräfte zur Dominanzkultur gehören, sind Austausch und wechselseitige Unterstützung im Team unerlässlich. Dazu wiederum trägt ein Klima der Wertschätzung bei, das auch offenes und klärendes Feedback fördert.<sup>18</sup>

Das Projekt knüpft an grundlegende christliche Leitvorstellungen für den Umgang mit Vielfalt an. Es geht zum einen aus von einem christlichen Menschenbild, das vier Aspekte umfasst<sup>19</sup>:

1. *Du bist ein wunderbares Wesen – Menschen als Geschöpfe Gottes:* Wir sind mit Würde ausgestattet, die Gott uns schenkt. Sie ist nicht abhängig von bestimmten Merkmalen oder Eigenschaften. In Gottes Augen sind wir mehr als ein Ensemble unserer Leistungen und auch mehr als unser Versagen. Wir sind als Einzelne bedeutsam. Wir können wachsen und die uns geschenkte Persönlichkeit entfalten. Jeder\*jedem gebühren Achtung und Respekt.
2. *Du bist nicht allein auf dieser Welt – Leben in Beziehungen und Gemeinschaft:* Wir sind von Anfang an auf Zugehörigkeit angewiesen. Wir leben nicht allein, sondern gemeinsam mit anderen. Nur in Beziehungen entwickelt sich unser Leben. In der Beziehung zu uns selbst, zu anderen und zu Gott.
3. *Du kannst es selbst tun – Leben in Freiheit und Verantwortung:* Zu unserer menschlichen Würde gehören Freiheit und Verantwortung. Wir sind zur Verantwortung und Fürsorge für uns selbst, für die anderen und für die Schöpfung bestimmt. Wir sind für unsere Taten verantwortlich.
4. *Du kannst neu anfangen – Leben mit Scheitern, Hoffnung und Versöhnung:* Wir tragen auch Unvollkommenes und Unabgeschlossenes in uns. Wir machen Fehler und sind dafür verantwort-

<sup>18</sup> Vgl. Richter, Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita, 89ff; Wagner, Petra: Diversitätsbewusstsein – Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Schreiner, Sonja A. (Hg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar/Berlin 2011, 94-103; Wagner, Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben, 56.

<sup>19</sup> Vgl. Zentrum Bildung der EKHN, Fachbereich Kindertagesstätten (Hg.): Qualitätsfacetten. Handbuch Qualitätsentwicklung, Darmstadt 2010, 4

<sup>17</sup> Im Sinne einer Selbstannahme und positivem Selbstbild.

lich. Wir sind auf Gottes Barmherzigkeit und neu schaffende Kraft und auf zwischenmenschliche Vergebung angewiesen.

Zum anderen schließt das Projekt an Jesu Lebensstil an. Die in den Evangelien erzählten Begegnungen Jesu zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass Jesus mit einer Vielfalt von Personen(gruppen) in Kontakt tritt und dabei diejenigen, die zur Dominanzkultur gehören, für einen wertschätzenden Umgang und Respekt gegenüber den Ausgegrenzten gewinnen will (zum Beispiel der Umgang mit Kranken, Kindern, Zöllnern, Frauen).

Das Projekt „Sorum sein ist voll okay. Anders sein tut auch nicht weh“ greift auf verschiedene Bilderbücher zurück, um Kinder in ihrer Identitätsentwicklung zu stärken und Vielfalt aktiv erlebbar zu machen. Dies hat mehrere Gründe: Bilderbücher bieten mit ihren Geschichten Identifikationsangebote für die Kinder und ermöglichen das Kennenlernen unterschiedlicher Merkmale, Herkunft und Deutungen. Damit können zahlreiche Kompetenzen bei den Kindern geschult werden.

Neben den Ich-Kompetenzen (positives Selbstbild, Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten) sind die Sozialkompetenzen (anderen zuhören, sich hineinversetzen, neugierig und offen sein), die Sachkompetenzen (religiöse Fakten kennen, unterschiedliche Familienkonstellationen kennen, Vergleiche anstellen können) und die lernmethodischen Kompetenzen (mit anderen kooperieren, Ansichten anderer zur Lösung von Problemen nutzen, das eigene Lernen bewusst machen) zu nennen.<sup>20</sup> Diese übergreifenden Kompetenzen knüpfen damit zweifelsohne sowohl an die inhaltsbezogenen Kompetenzen, mehr jedoch noch an die prozessbezogenen Kompetenzen des Kerncurriculum Evangelische Religion an Grundschulen an:<sup>21</sup>

- Die Schüler\*innen sehen, hören, fühlen, riechen, schmecken und sie erhalten die Gelegenheit zu staunen, sich zu wundern und Fragen zu stellen. Sie entwickeln Ausdrucksformen für ihr eigenes Wahrnehmen, Fühlen und Denken und üben sich in Formen des Mitteilens. (wahrnehmen/beschreiben)

<sup>20</sup> Vgl. Wagner: Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben, 56ff.

<sup>21</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum Evangelische Religion Grundschule, Hannover 2020.

- In einer Haltung des Fragens lernen die Schüler\*innen unterschiedliche Wege der Welt- und Lebensdeutung kennen, erhalten damit ein Angebot für die eigene Lebensorientierung und die Entwicklung von ethischen Maßstäben. (verstehen / deuten)
- Die Schüler\*innen erhalten die Möglichkeit, ihre Fragen, ihre Überzeugungen und ihren Glauben im Austausch mit anderen mitzuteilen, fortzuführen und Verständnis für andere Überzeugungen und Glaubensäußerungen zu entwickeln. (kommunizieren / teilhaben)
- Die Schüler\*innen werden in ästhetischen Formen der Glaubensäußerungen gefördert, aber auch zu konkretem Handeln auf Grund einer gefestigten Urteilsfähigkeit und Orientierung aufgefordert. Dabei hat der Religionsunterricht besonders ein menschenfreundliches und soziales Miteinander im Blick. (gestalten / handeln)

Zudem fördern Bilderbücher die visuelle und auditive Wahrnehmung durch das Betrachten und durch das Zuhören. Sie regen das Denken durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten und die eigene Meinungsbildung an. Sie fördern das Sprachverhalten durch spontane Äußerungen und Dialoge zwischen Vorleser\*in und den Kindern – auch untereinander. Sie unterstützen die Konzentrationsfähigkeit durch das Einlassen auf Bild und Text<sup>22</sup> und nicht zuletzt sind „Bilderbücher die ersten Bücher, zu denen Kinder eine intensive Beziehung entwickeln und durch die sie zur Literatur hingeführt werden.“<sup>23</sup>

Darüber hinaus faszinieren Bilderbücher als sogenanntes langsames Medium in unserem visuell geprägten Zeitalter und tragen zu einer ästhetischen Alphabetisierung der Kinder bei.<sup>24</sup>

## PRAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

Die methodisch-didaktischen Anregungen zielen darauf, für die jeweilige Situation und Gruppe vor Ort geeignete Zugänge zu den Bilderbüchern zu

<sup>22</sup> Vgl. Schlinkert, Heinz: Bilderbücher und Bildungsprozesse. In: klein und groß, 2013

<sup>23</sup> Spinner, Kaspar: Schreiben zu Bilderbüchern. In: Praxis Deutsch, Seelze 1992, 17.

<sup>24</sup> Vgl. Zimmermann, Mirjam/Butt, Christian (Hg.): Bilderbuchstunden, Göttingen 2016.

finden. Nach einer knappen Skizzierung des Inhalts greifen wir vier Perspektiven auf:

Neben den Anknüpfungsmöglichkeiten an das Diversitäts-Rad (1) gehören dazu Stichworte zu den Fragen und Erfahrungen im Horizont der Kinder, um die Relevanz für ihre Lebenswelt anzudeuten (2). Diese Stichworte dienen als Anstoß für zu konkretisierende Beobachtungen in der Lerngruppe bzw. bei einzelnen Kindern.

Wie diese Erfahrungen sich im Horizont des christlichen Menschenbildes widerspiegeln, kann mit den biblischen Bezügen weiter erkundet werden (3). Mit der Zielperspektive werden Kompetenzen / Wirkungsabsichten benannt, für die das Buch förderlich sind (4).

Im Anschluss daran folgen unter „So kann's gehen“ jeweils Impulse für das dialogische Betrachten, Erspielen, für eine musisch-ästhetische Beschäftigung und für weiterführende Gespräche.

## SORUM UND ANDERS



Yvonne Hergane &  
Christiane Pieper  
(Illustration)

### **Sorum und Anders**

Peter Hammer Verlag  
Wuppertal, 3. Aufl. 2017  
ISBN 978-3-7795-0579-2  
24 Seiten, 14,00 €

Das Bilderbuch „Sorum und Anders“ von Yvonne Hergane und Christiane Pieper handelt von zwei Freunden, die unterschiedlicher nicht sein könnten und doch ganz prima zueinander passen. Während der eine Freund aus Watte und der andere aus Stein ist, der eine groß, der andere klein ist, mag der eine Milchreis und der andere Möhren. Dennoch lassen beide ihr Gegenüber so, wie es nun einmal ist. Ein Hoch auf die Individualität, Vielfalt und Freundschaft, um die es bei diesem Projekt geht.

### **Anknüpfungsmöglichkeiten an das Diversitäts-Rad**

- Geschlecht
- physische Fähigkeiten
- besondere Fähigkeiten
- Persönlichkeitstyp
- Freizeitgestaltung

### **Fragen und Erfahrungen im Horizont der Kinder**

- Freundschaft und Streit
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken
- scheinbar unüberbrückbare Differenzen

### **Erfahrungen im Horizont christlichen Menschenbildes**

- Konfliktsituationen (lösen): Jakob und Esau (Gen 25,19-33,16), Josef und seine Brüder (Gen 37,1-50,26)
- Zehn Gebote (Ex 20,2-17)
- Kindersegnung (Mt 19,13-15)

### **Ziele**

- mehr über Freundschaft erfahren
- darüber nachdenken, was ich kann, mag und was mich ausmacht
- davon hören, was andere können, mögen und was sie ausmacht

### **So kann's gehen**

- *Musisch-ästhetischer Bereich:* „Sorum und Anders“ werden von den Kindern gebastelt<sup>25</sup>: Die Lieblingsdinge der Protagonisten werden geknetet (z.B. Kleid

<sup>25</sup> Steine, Watte und Wackelaugen aus dem Bastelladen.

und Hose, Möhren und Nudeln, ...). Die Kinder malen, kneten oder fotografieren sich mit ihren Lieblingsdingen. Ein Ich-Buch kann gestaltet werden. Genau wie im Original entsteht ein Bilderbuch, das die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kinder thematisiert: z.B. Nelli isst Kekse, die mag Greta nicht. Nudeln mit Soße sind ihr Leibgericht. Das Lied „Ich bin anders als du“<sup>26</sup> kann eingeübt und gesungen werden.

- *Gesprächsanlässe:* Sorum und Anders sind ganz verschieden und trotzdem Freunde. Was macht Freundschaft aus? Was mag und kann ich? Was magst und kannst du? (Lieblingskleidung, Essensvorlieben, Lieblingstiere, Hobbys und Spiele)
- In der Grundschule könnte nun das Gedicht „Freunde sind wichtig“<sup>27</sup> von Georg Bydlinki thematisiert und umgeschrieben werden.

## FLEDEREULE EULENMAUS

Das Buch mit großen, klaren Bildern kommt ganz ohne Worte aus. Es erzählt von der Freundschaft zwischen einer Eulenfamilie und einer Fledermausfamilie, die sich eines Tages auf demselben Baum ansiedeln. Anfangs sind die zwei Familien misstrauisch und bleiben jede für sich: Die einen sitzen auf dem Ast, die anderen hängen kopfüber. Doch nach einem Sturm, der alle Tiere durcheinanderwirbelt, kommen sich die beiden Familien näher. Die Elterntiere unterstützen einander beim Retten der Kinder und machen keinen Unterschied zwischen „Fledereule“ und „Eulenmaus“. Dieses Ereignis bringt die beiden Familien zusammen. Im Schlussbild flattern die Kinder gemeinsam im Mondlicht.

Die Mimik der einzelnen Tiere ist sehr ausdrucksstark, sodass sich die unterschiedlichen Gefühle und Gedanken gut erkennen und leicht nachempfinden lassen. Die große Eule scheint zu Beginn sehr zurückhaltend und möchte Abstand zu den Fledermäusen wahren, während die kleinste Eule und die kleinste Fledermaus sehr neugierig sind und Kontakt zueinander aufnehmen möchten.

Das Buch behandelt die Themen Vielfalt und Ausgrenzung. Es zeigt, dass aus Reserviertheit bzw. Fremdheit Freundschaft entstehen kann, weil die Familien mehr gemeinsam haben als sie zunächst vermuten. Beim Betrachten des Buches ist ein Perspektivwechsel auch im wörtlichen Sinne möglich, da sich das Buch sowohl „auf übliche Weise“ als auch kopfüber anschauen lässt.

### **Anknüpfungsmöglichkeiten an das Diversitäts-Rad**

- familiäre Herkunft
- Wohn- und Lebensformen
- Wohnort
- Milieuzugehörigkeit

### **Fragen und Erfahrungen im Horizont der Kinder**

- Wunsch, neue Freunde kennenzulernen sowie Unsicherheit oder Zurückhaltung (Ein möglicher Zeitraum für den Einsatz des Buches ist darum der Beginn

<sup>26</sup> [www.youtube.com/watch?v=qhMRRpAvv34](http://www.youtube.com/watch?v=qhMRRpAvv34).

<sup>27</sup> Freunde sind wichtig zum Sandburgenbauen, Freunde sind wichtig, wenn andre dich hauen, Freunde sind wichtig zum Schneckenhaussuchen, Freunde sind wichtig zum Essen von Kuchen. Vormittags, abends, im Freien, im Zimmer. Wann sind Freunde wichtig? Eigentlich immer!



Marie-Louise Fitzpatrick

### **Fledereule Eulenmaus**

Verlag FISCHER  
Sauerländer  
Frankfurt 2017  
ISBN 978-3-7373-5485-1  
32 Seiten, vergriffen –  
aber online gebraucht  
erhältlich

eines Kita-Jahres, Schuljahres oder auch der Schulwechsel, wenn neue Kinder/Familien hinzukommen.)

- Erfahrungen, dazuzugehören und willkommen zu sein und Erfahrungen, zurückgestoßen oder nicht beachtet zu werden
- Welche Begegnungen mit Familien, die sich von der eigenen Familie unterscheiden (Sprache, Kleidung, Essen), bringen die Kinder mit?

### **Erfahrungen im Horizont des christlichen Menschenbildes**

- Goldene Regel (Genau so, wie ihr behandelt werden wollt, behandelt auch die anderen!"; Mt 7,12 in der Übersetzung der BasisBibel)
- Gleichnis vom barmherzigen Samaritaner und das Doppelgebot der Liebe (Lk 10,25-37)

### **Ziele**

- Gefühle wahrnehmen und beschreiben
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken  
Mitgefühl als Beginn von Freundschaft wahrnehmen

### **So kann's gehen**

- *Betrachten*: das Bilderbuch Bild für Bild von den Kindern beschreiben/erzählen lassen,
- Weiterführende Fragen anbieten, um Details oder Gefühle wahrzunehmen (Was macht die kleinste Eule ...? Was macht die größte Fledermaus ...? Was ist bei den Familien ähnlich?)
- Unterschiede ansprechen („Wie sehen die Eulen aus, wie die Fledermäuse? Wo sitzen die Tiere?“)
- Beim Bild mit dem Sturm, „der alles durcheinanderbringt“, vermuten lassen, wie es weitergeht.
- Nach einem ersten Durchgang / bei einer Wiederholung die Perspektive wechseln und „auf dem Kopf“ lesen / betrachten – und wahrnehmen, was dann auf- und einfällt.
- Details entdecken: zwei Spinnen, die sich ebenfalls einander annähern ...
- *Perspektivenübernahme*: Kinder auffordern, den einzelnen Tieren eine Stimme zu geben: Was meinst du, was die Eule gerade denkt / sagt / fühlt? Was möchte die kleinste Fledermaus am liebsten? Wovor hat die größte Eule wohl Angst?
- *Szenen spielen*: 4 Stühle nebeneinander – 4 „Eulen“ oben; 4 „Fledermäuse“ unten (legen sich auf den Rücken, die Beine auf die Stühle); dann den Sturm spielen: Wind machen; im Kreis drehen und auffangen / einsammeln (evtl. mit Schwungtuch oder Bettlaken)
- *Musisch-ästhetischer Bereich*: Eulen-/Fledermaus-Merkmale gestalten, Bilderbuch-Kino (mit Beamer oder vergrößerte Kopien im Kamishibai) mit Klangelementen jeweils für die Fledermaus / Eulenfamilie, mit Geräuschen (für das Schimpfen ...). Als mögliches Lied, das die jesuanische Botschaft „Behandle die anderen so, wie du behandelt werden möchtest“ unterstützt: **M 1**: „Goldene Regel“ (von M. Landgraf / R. Horn<sup>28</sup>)

---

<sup>28</sup> Aderras, Saida u.a.: Aufeinander zugehen – gemeinsam Schätze teilen. Christliche und islamische Geschichten, Lieder und Ideen für die interreligiöse Begegnung in Kita und Schule, Lippstadt 2018, 97.

- *Gesprächsanlässe:* Als ich eine\*n neue\*n Freund\*in gefunden habe..., Wie es ist, wenn ich nicht mitmachen darf und die anderen mich das spüren lassen... Und was einem dann hilft und was man dann tun kann..., Was ist wohl passiert, dass die beiden großen Tiere auch ein Kind aus der anderen Familie gesucht und gerettet haben?

## RAMAS FLUCHT

Rama und ihr Bruder Sami spielten mit ihren Freunden, lachten, rannten über Sand und Steine, frei wie Vögel. Ihr Vater arbeitete auf dem Feld und der Großvater fing Fische. Doch das war früher. Dann kam der Krieg. Die Vögel hörten auf zu singen und die Menschen gingen fort aus dem Dorf. Wenige erst, dann immer mehr, ein ganzer Strom. Eines Tages ist es so weit: Ramas Familie schließt sich dem Strom der Flüchtenden an. Sie gehen, immer weiter und weiter, bis sie schließlich in ein Boot steigen, das sie übers Meer bringt. Sie finden Schutz und Menschen, die sie willkommen heißen. Eine Besonderheit sind die Bilder, die aus Steinen zusammengesetzt sind: Der syrische Künstler Nizar Ali Badr bringt Steine zum Reden, seine Steinbilder erzählen Geschichten von Flucht, Angst und großem Leid, aber auch von Menschlichkeit, Freude und Hoffnung. Der Text ist auf jeder Seite auf Deutsch und Arabisch geschrieben.

### **Anknüpfungsmöglichkeiten an das Diversitäts-Rad**

- Migrationserfahrung
- Wohnort
- Nationalität
- Sprachen
- Religion
- Weltanschauung
- familiäre Herkunft

### **Fragen / Erfahrungen im Horizont der Kinder**

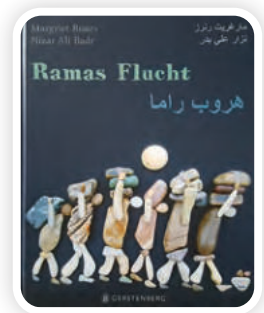
- Kinder, die aus anderen Ländern im Ort Zuflucht gefunden haben, Begegnungen in der Kita<sup>29</sup>
- Mitgefühl
- Steine als tolle Objekte

### **Erfahrungen im Horizont christlichen Menschenbildes**

- Weg nach Bethlehem (Lk 2) und Flucht nach Ägypten (Mt 2,13-23)
- die Rettung des Mose (2. Mose 2)
- Exodus (2. Mose 3 und folgende Kapitel)
- Buch Ruth

### **Ziele**

- Kinder fühlen sich zugehörig, indem sie etwas Vertrautes in der Kita bzw. Schule wiederfinden.



Margriet Ruurs & Nizar Ali Badr (Illustration)

### **Ramas Flucht**

Aus dem Englischen von Ulli und Herbert Günther; arabischer Text von Falah Raheem. Gerstenberg Verlag Hildesheim 3. Aufl. 2017 ISBN 978-3-8369-5973-5 48 Seiten, 12,95 €

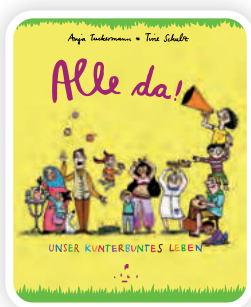
<sup>29</sup> Reekers, Helga / Ginger-Wendland, Kerstin: Traumata und ihre Folgen. Stärkende Ansätze aus der Traum-Pädagogik für Kitas, in: Lamm, Bettina (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita, Freiburg 2017, 263-276.

- Kinder gehen ihrer Neugier nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Familien nach.
- Kinder erzählen vor den anderen etwas von der Familienkultur.
- Kinder nehmen wahr, dass es in andern Ländern Gewalt und Gefahren gibt und entwickeln Mitgefühl für die Zufluchtssuchenden.

### So kann's gehen

- *Musisch-ästhetischer Bereich:* Vor dem Betrachten des Bilderbuches Steine als künstlerisches Material entdecken: In der Umgebung sammeln bzw. aus dem Baumarkt eine Auswahl mitbringen und „Schatzkiste“ zusammenstellen, vergleichen, überprüfen, ob es zwei genau gleiche Steine gibt, Steine bestaunen und sortieren.
- Nach dem Lesen: Buchszenen nachbauen<sup>30</sup>, eigene Familienkultur vorstellen mit Zeichnungen oder mit Steinen, Flucht aus Ägypten oder Flucht Jesu nach Ägypten erzählen und Szenen mit Steinbildern nachbauen; Für die älteren Kinder könnte der Song „Was würdest du tun?“ (Bibi und Tina) als Gesprächsanlass eingespielt werden.<sup>31</sup>
- *Betrachten:* Ein Elternteil ansprechen, welches das Buch auch auf Arabisch vorliest.
- Die Bilder mit eigenen Steinen nachbauen.
- Die Kinder bringen einen Gegenstand mit, der in der Familie wichtig ist<sup>32</sup>. Die Kinder erzählen davon. Ihre Geschichten werden mitgeschrieben. Daraus könnte ein eigenes Buch werden mit den Fotos der Gegenstände.
- *Gesprächsanlässe:* Wer gehört zu mir? (Familie, Tiere,...) Wo bin ich gern? Was spiele ich gern? Wo sind meine Eltern oder Großeltern geboren worden (Landkarte/Weltkarte)? Was ist bei uns zu Hause wichtig?

### ALLE DA!



Anja Tuckermann &  
Tine Schulz (Illustration)

### **Alle da! Unser kunterbuntes Leben**

Klett Kinderbuch  
Leipzig 2014  
ISBN 978-3-95470-104-9  
40 Seiten, 14,00 € (Bestel-  
lung über Buchhandel)  
Bei Bezug über bpb.de:  
1,50 € zzgl. Versandkosten

Samira kommt aus Syrien, Mehari hat eritreische Wurzeln, und Saras palästinensische Familie ist auf der ganzen Welt zerstreut. Einfühlsam schildern Anja Tuckermann und Tine Schulz in diesem Buch für Kinder ab fünf Jahren, warum Menschen in andere Länder gehen, um dort zu leben und wie es ist, wenn man mit seiner Familie flüchten muss. Mit ausdrucksstarken, teilweise comic-ähnlichen Illustrationen und anschaulichen Beispielen erklären sie, wie Vorurteile entstehen können und warum das kunterbunte Zusammenleben manchmal schwierig ist. Das Buch hat Sachbuchqualität, es geht weniger um eine zu erzählende Geschichte; dafür bietet es unterschiedliche Zugänge zum Thema. Es soll Kinder dazu ermutigen, anderen Kulturen und Religionen neugierig und offen zu begegnen: Denn ob ein Kind aus einem anderen Land stammt oder welche Sprache es noch spricht – für alle Kinder ist es das Wichtigste, dass sie miteinander spielen können.

### **Anknüpfungsmöglichkeiten an das Diversitäts-Rad**

- Religion, Weltanschauung

<sup>30</sup> Knete oder Tonpapier sind ebenfalls geeignet.

<sup>31</sup> [www.youtube.com/watch?v=4J6QyU4uAx0](http://www.youtube.com/watch?v=4J6QyU4uAx0)

<sup>32</sup> Z.B. Fotos, Urlaubsandenken, Geschenke, Schlüssel.

- Freizeitgestaltung
- Sprachen
- Alter

### **Fragen und Erfahrungen im Horizont der Kinder**

- „Warum spricht er ganz anders?“ Erfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen, sich verständigen
- Begegnung mit Kindern aus anderen Ländern/Kulturen/Religionen: Wahrnehmungen, dass andere Kinder anders essen, beten, ...

### **Erfahrungen im Horizont christlichen Menschenbildes**

- Pfingstgeschichte Apg 2: Gottes Geistkraft ermöglicht eine Verständigung von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Sprache (Mut, Neugier, Verstehen sind Früchte des Geistes). Gleichzeitig ist die Pfingstgeschichte eine Kontrastgeschichte zur Erzählung vom Turmbau zu Babel, 1 Mose 11, die damit endet, dass die Menschen sich nicht mehr verstehen.

### **Ziele**

- sich in andere Menschen hineinversetzen
- Vielfalt in Kita bzw. Schule wahrnehmen

### **So kann's gehen**

Das Bilderbuch eignet sich gut, um gezielt Ausschnitte (Doppelseiten) zu behandeln.

- *Rituale und Spiele*, die das „Alle da!“ aufnehmen, z.B. im Morgenkreis: Lied, bei dem alle Namen gesungen werden<sup>33</sup>
- „Sind alle da?“ – „Wer fehlt?“. Während ein Kind kurz vor die Tür geht, versteckt sich ein anderes Kind im Gruppenraum unter einer Decke. Das erste Kind versucht nach dem Hereinkommen schnell herauszufinden, wer „fehlt“.
- Variante: Während ein Kind draußen ist, verändern die anderen Kinder etwas an ihrer Kleidung, tauschen ggf. Hausschuhe o.a. Nach dem Hereinkommen versucht das erste Kind die Änderungen zu benennen – und erhält Unterstützung durch die Gruppe.
- Kreisspiel: Ein Kind (bzw. zunächst eine Fachkraft) steht im Sitzkreis und nennt ein Merkmal, das mehrere Kinder verbindet (z.B. „alle, die eine blaue Hose anhaben“). Daraufhin tauschen alle Kinder, auf die dies Merkmal zutrifft, die Plätze. Als Steigerung können auch Merkmale kombiniert werden (blaue Hose und braune Haare).
- Variante zum Kreisspiel: Ein Stuhl wird entfernt. Die Person in der Mitte versucht, einen freien Platz zu erwischen, während die Aufgerufenen die Plätze wechseln. Die Person, die dann keinen Stuhl erwischt, wird als nächste in der Mitte ein neues Merkmal nennen. Zwischen unterschiedlichen Merkmalen kann auch der Ruf „Alle da!“ ertönen: Dann wechseln alle die Plätze. In einem weiteren Durchgang können auch „nicht sichtbare Merkmale“ oder Interessen, Eigenschaften genannt werden (alle, die einen Bruder haben; die noch einen andere Sprache sprechen; die eine Oma in einem anderen Land haben; die Meerschweinchen mögen; deren Lieblingsfarbe Grün ist, die morgens gern länger schlafen ...) Dieses Spiel lässt Kinder erkennen, was sie mit anderen gemeinsam haben oder sie voneinander unterscheidet.

<sup>33</sup> „Ja, Gott hat alle Kinder lieb“ o.ä.

- Variante mit Schwungtuch: Die Kinder laufen unter dem Schwungtuch hindurch, um Plätze zu wechseln. Am Schluss setzen sich alle unters Tuch: Alle da!
- „Manche Sachen gehen nur, wenn sie viele zusammen machen“ - Gruppenspiele (gern auch Tauziehen und eigene Spiele erfinden), für die man viele Personen braucht.
- *Bilderbuchkino*: Das Buch bietet eine Fülle von Anregungen. Darum können jeweils einzelne Bilder ausgewählt werden, je nach Situation und Voraussetzungen in der Gruppe/ bei einzelnen Kindern. Die Bilder können auf A3 kopiert werden – und ggf. mit einem Kamishibai gezeigt werden.
- *Gesprächsanlässe*: Warum verlassen Menschen auf der ganzen Welt ihr Zuhause?
- Was können wir machen, wenn wir Angst haben? Wann machen uns andere Menschen Angst? Und was können wir dann tun?
- Mit den älteren Kindern Beispiele sammeln für „Vorurteile“ – Sätze, die über andere gesprochen werden: „Alle Jungen spielen gern Fußball“, „Alle Mädchen mögen Rosa“ etc. Die Kinder können diese Aussagen gemeinsam überprüfen: Auf wen trifft das zu, auf wen nicht? Stimmt die Aussage überhaupt?
- „Und jetzt du“: Ausgewählte Fragen des Fragebogens mit den Kindern besprechen – bzw. im Vorfeld den Eltern geben, um dies auch zu Hause zu besprechen. Fragebogen ausfüllen und mit Bildern von Kindern illustrieren lassen. Das Buch kann auch als Impuls an einen Elternabend dienen.
- *Zur Vielfalt der Sprachen*: Lieblingsworte in der eigenen Sprache sammeln (malen, schreiben, ‚austauschen‘), ggf. schöne/wichtige Worte in anderen Sprachen lernen.
- Wie können wir uns ohne Worte verständigen? - Zeichen/Gebärdensprache an Beispielen kennenlernen, eigene Zeichen erfinden (für Teddy, Erdbeere, Fußball, Schnee...).
- Mimik und Körpersprache einsetzen: Kinder werden Ideen „zugeflüstert“ (oder als Bild gezeigt), die sie für die anderen in Körpersprache darstellen (von einfachen Handlungen bis zu Gefühlsausdrücken).
- Vielsprachige Aktion (mit Team und Eltern vorher gemeinsam konzipieren):
  - Variante 1: Eltern unterschiedlicher Muttersprache kommen zu einem Vorlesenachmittag zusammen und lesen an unterschiedlichen Orten eine Geschichte in ihrer Sprache vor. Die Kinder können so mehrere Stationen besuchen.
  - Variante 2: Eltern unterschiedlicher Muttersprache sind an unterschiedlichen Stationen in der Kita. Die Kinder bekommen ein Aktionsblatt mit Symbolen bzw. Landesfarben, suchen die Sprachvertreter\*innen und werden jeweils freundlich begrüßt.
- *Musisch-ästhetischer Bereich*: Lied: „Schalom und Salam! Grüß Gott und Namaste“ (M. Landgraf/R. Horn)<sup>34</sup> **M 2**.
- *Zur Vielfalt der (religiösen) Feste*: Familien-Festkalender erstellen: Die Familien werden gebeten, die Feste, die sie in ihrer Familie feiern, in einen großen Jahreskalender einzutragen. Daran anknüpfend können Familien evtl. von der Art, wie sie ihre Feste begehen, in der Kita bzw. Schule erzählen.

---

<sup>34</sup> Aderras u.a., *Aufeinander zugehen*, 107.

## ZWEI PAPAS FÜR TANGO

Die wahre Geschichte von Roy und Silo, zwei Pinguinen aus dem New Yorker Zoo, von Edith Schreiber-Wicke und Carola Holland erzählt, macht Kinder mit neuen Familienformen vertraut.

Roy und Silo sind nämlich anders als alle anderen Pinguine im Zoo. Sie zeigen den Pinguinmädels die kalte Schulter und wollen immer zusammen sein. Sie bauen sogar ein Nest miteinander. Ein Nest für ein kleines Pinguin-Baby. Aber das geht doch nicht! , denken die Pfleger im Zoo zuerst. Doch dann passiert ein kleines Wunder ...



Edith Schreiber-Wicke &  
Carola Holland

### **Zwei Papas für Tango**

Thienemann-Esslinger  
Verlag  
Stuttgart 2017  
ISBN 978-3-522-45847-4  
32 Seiten, 14,00 €

### **Anknüpfungsmöglichkeiten an das Diversitäts-Rad**

- Geschlecht und sexuelle Orientierung
- Elternschaft
- Familienstand

### **Fragen und Erfahrungen im Horizont der Kinder**

- Familienerlebnisse: Trennung, Scheidung, neue Partnerschaften, Geburten, Regenbogenfamilien, ...
- Wichtigkeit der Familie
- Was macht eine Familie aus?

### **Erfahrungen im Horizont christlichen Menschenbildes**

- Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32)
- Geburt Jesu (Lk 2,1-20)

### **Ziele**

- über die eigene Familie nachdenken
- andere Familienkonstellationen kennenlernen
- erfahren, dass eine Familie von Liebe geprägt sein sollte

### **So kann's gehen**

- *Betrachten:* Das Titelbild des Buches wird gezeigt<sup>35</sup>. Die Kinder vermuten, wer an Tangos Seite zu sehen sein könnte. Vermutlich werden eher „klassische“ Familienkonstellationen benannt: Vater, Mutter oder Stiefmutter und Vater, etc. Der Titel des Buches wird genannt und erläutert, dass an Tangos Seite zwei Väter stehen.
- *Musisch-ästhetischer Bereich:* Die Kinder zeichnen, wer alles zu ihrer Familie gehört bzw. bei ihnen zu Hause lebt. Alternativ können einige Impulsbilder aus dem Family Coloring Book von Leona Games<sup>36</sup> (M4) ausgewählt, kopiert und ausgelegt werden, über die die Kinder ins Gespräch kommen. Die Pinguine Roy, Silo und Tango können als Stabfiguren gebastelt und nach dem Lesen des gesamten Buches jeweils mit einem kleinen Herz aus Tonpapier versehen werden. Es können an verschiedenen Stellen Gedankenblasen beschriftet und neben die Silo- und Roy-Stabfiguren gehalten werden. Nach dem Gespräch rund um die Namensbedeutungen können die Kinder ihre Namen gestalten.
- *Szenen spielen:* Die Kinder werden ermutigt, pantomimisch zu zeigen, was sie

<sup>35</sup> Der Titel sollte dabei verdeckt werden.

<sup>36</sup> Das Family coloring book (2019) ist bestellbar unter [www.leona-games.com](http://www.leona-games.com).

gern mit ihren Freunden spielen. Die anderen Kinder erraten, was gemeint ist. Die Methode des Doppelns kann genutzt werden, um die Gefühle der Pinguine zu verbalisieren. Enttäuschung und Freudentanz können szenisch dargestellt werden.

- *Gesprächsanlässe:* Das Dilemma des Kinderwunsches (auch bei den Menschen) kann thematisiert werden. Außerdem: die Gefühle von Silo und Roy bei ihrer Trennung. Warum bauen sie ein Nest? Warum suchen die Pinguine sich einen Stein? Die Wohnverhältnisse der Kinder könnten besprochen werden (ggf. mit Hilfe von Zeichnungen); Tangos Namen: Was bedeutet mein Name?

## DIE GESCHICHTE VON PRINZ SELTSAM



Heike Sistig (Illustration) & Silke Schnee

### Die Geschichte von Prinz Seltsam

Bilderbuchgeschichten für unser Erzähltheater.

Kamishibai Bildkartenset mit Informationen zum Down-Syndrom  
Verlag Don Bosco  
München 2021  
EAN 426017951 633 7  
13 Bildkarten im Format DIN-A3, 16,00 €

Es gibt nichts Schöneres auf der Welt, als Kinder zu haben. Und so freut sich das Königspaar auf sein drittes Kind. „Es sieht ein bisschen seltsam aus“, findet der König, als Prinz Noah zur Welt kommt. „Er ist anders als die anderen“, meint auch die Königin. Doch bald merken sie, dass Noah ein ganz besonderer Mensch ist. Als der kleine Prinz den Angriff des schwarzen Ritters auf seine Weise abwehrt und das ganze Volk damit rettet, entdecken schließlich alle: Wie gut, dass jeder anders ist!

Das Bilderbuch von Silke Schnee, mit Illustrationen von Heike Sistig, weckt Verständnis für Kinder mit Down-Syndrom und anderen Entwicklungsverzögerungen, auch wenn dies der zunächst abschreckende Titel erst nicht vermuten lässt. Das Buch macht deutlich, dass es eben Kinder gibt, die langsamer lernen oder nicht so gut laufen können, kaum oder anders sprechen als andere Kinder und dass trotzdem alle dazugehören, weil unsere Welt nun einmal bunt und vielfältig ist.

### Anknüpfungsmöglichkeiten an das Diversitäts-Rad

- physische Fähigkeiten
- besondere Fähigkeiten
- Persönlichkeitstyp

### Fragen und Erfahrungen im Horizont der Kinder

- Ich kann manche Dinge besser bzw. schlechter (auch als andere).
- Es tut gut, getröstet zu werden.
- Mein Name ist etwas Tolles.

### Erfahrungen im Horizont christlichen Menschenbildes

- Ich habe dich bei deinem Namen gerufen: Du bist mein. (Jes 43,1)
- David und Goliath (1.Sam 17,1-21,10)
- Taufe / Namenstag

### Ziele

- mehr über die Bedeutung des eigenen Namens erfahren
- Gefühle ausdrücken und bei anderen wahrnehmen
- eigene und fremde Stärken und Schwächen entdecken
- Trost spenden

### So kann's gehen

- *Betrachten:* bis zum schwarzen Ritter ... überlegen: Was wird gleich passieren? Farbgebung des Hintergrunds thematisieren und mit den Szenen in Verbindung bringen.
- *Gesprächsanlässe:* Was finden die Leute an dem Baby seltsam? – mehr über das Down Syndrom (später evtl. auch andere Behinderungen) erfahren. Was kann Prinz Seltsam gut, was nicht so gut? Was kannst du gut, was nicht so gut (evtl. parallele Steckbriefe erstellen)? Warum legt Prinz Seltsam die Hand auf die Narbe des schwarzen Ritters? Wann brauche ich, wann brauchen andere Trost? Wem hast du schon einen Namen gegeben (Kuscheltier, Haustier)? Gibt es „Kriterien“ für einen guten Namen? Darüber ins Gespräch kommen, ob der Name „Seltsam“ passend ist bzw. was ein anderer guter Name für den Prinzen wäre.
- *Spielen:* Gegensätzliche Gefühle (pantomimisch) darstellen: stark, schwach; wütend, mitfühlend und über die eigenen Gefühle ins Gespräch kommen. Gesten des Trostes sammeln und ausprobieren.
- *Recherchieren:* Die Eltern über die Bedeutung des eigenen Namens befragen oder im Internet dazu recherchieren.
- *Musisch-ästhetischer Bereich:* eine Gefühlsuhr basteln und einstellen, ein Trostbuch herstellen (ein einfaches Fotobuch mit fröhlichen Bildern, lustigen Postkarten, etc.), das Lied „Jeder ist anders“ von Unmada<sup>37</sup> (M3) auf die eigene Gruppe umschreiben und gemeinsam singen; das Arbeitsblatt „Das kann ich schon“<sup>38</sup> (M5) bearbeiten und sich mit anderen vergleichen; ggf. gemeinsam Dinge üben oder einander helfen.

### WAS IST LOS MIT MARIE?

Es ist Spielzeugtag im Kindergarten. Die Kinder aus der Bärengruppe haben ihre liebsten und schönsten Spielsachen mitgebracht. Viel Neues gibt es zu sehen und auszuprobieren. Doch etwas ist anders als sonst: Marie zieht sich zurück und spielt ganz für sich alleine. Als Tom herausbekommen möchte, was mit ihr los ist, gibt es sogar Streit und eine große Diskussion. Aber am Ende des Tages haben alle etwas dazugelernt und erfahren, wie wichtig Freundschaft ist.

Das Bilderbuch von Stefan Gemmel mit Illustrationen von Sonja Piechota-Schober thematisiert kindliche Armut mit realistischen, gelungenen Texten, unseres Erachtens jedoch eher unästhetischen Bildern und an der einen oder anderen Stelle einem leicht erhobenen Zeigefinger. Dennoch haben wir uns dafür entschieden, das Bilderbuch in das Projekt aufzunehmen, da vor allem die Bildästhetik bekanntlich sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann.

### Anknüpfungsmöglichkeiten an das Diversitäts-Rad

- Freizeitgestaltung
- Mitgliedschaften
- finanzieller Status
- Milieuzugehörigkeit

<sup>37</sup> <https://kindermusikkaufhaus.de/unmada/ohrwuermchen/#keinLink>

<sup>38</sup> Wilms, Ellen u.a.: Teamgeist – Aktivitäten für ein respektvolles und gesundes Miteinander, Arbeitsheft 1. und 2. Schuljahr, Stuttgart 2015, 10f.



Stefan Gemmel &  
Sonja Piechota-Schober  
(Illustration)

### Was ist los mit Marie?

Edition Zweihorn  
Neureichenau 2. Aufl. 2004  
ISBN 978-3-935265-17-1  
24 Seiten, 9,90 €

### **Fragen und Erfahrungen im Horizont der Kinder**

- viel oder wenig Spielzeug besitzen
- Status der Eltern (Haus, Auto, Urlaub)
- dazugehören und ausgeschlossen sein

### **Erfahrungen im Horizont christlichen Menschenbildes**

- Zachäus, der Zöllner (Lk 19,1-10)
- der blinde Bartimäus (Mk 10,46-52)
- St. Martin
- Doppelgebot der Liebe (Mt 22,39)

### **Ziele**

- erkennen, dass Armut häufig mit Scham verbunden ist
- Sorgenpüppchen oder Kuscheltiere als Trostspender kennenlernen
- Teilen üben

### **So kann's gehen**

- *Betrachten/Szenen spielen:* Das Bilderbuch kann ohne eine Betrachtung vorgelesen werden, die Kinder werden dann dazu animiert, die Szenen mit Teddybären, anderen Kuscheltieren oder selbst nachzuspielen.
- *Gesprächsanlässe:* Was ist dein Lieblingsspielzeug? Was würdest du dir darüber hinaus noch wünschen? Ein fiktives Interview (mit Marie) kann geführt werden: Warum lügst du, Marie? Warum hast du gesagt, dass du dein Geld verloren hast? Die Kinder versuchen, aus der Rolle der Marie heraus zu antworten. Was bedeutet Armut? In welche Bereiche wirkt sie hinein? (Spielzeug, Urlaube, Kleidung, Nahrung,...) Wie wird Marie geholfen? (Teilen als Geste der Nächstenliebe)
- *Methode des Doppelns:* Was sagt Marie ihrem Teddybären? Was vertraust du deinem Kuscheltier an?
- *Musisch-ästhetischer Bereich:* Sorgenpüppchen basteln<sup>39</sup>, Spielzeug aus Schrott / Müll herstellen
- *Spielen:* Spiele ohne Spielzeug spielen z.B. Menschenmemory: Zwei Kinder verlassen den Raum. In dieser Zeit finden sich Paare, die sich eine gemeinsame Geste oder ein Geräusch ausdenken. Alle Kinder setzen sich nach der Absprache verteilt auf den Boden. Die beiden Kinder, die den Raum verlassen haben, kommen herein und rufen jeweils zwei Kinder auf, ihre Geste oder ihr Geräusch zu machen. Passende Paare stellen sich hinter das Kind, das sie entdeckt hat. Passen die Gesten nicht zueinander, setzen die Kinder sich wieder. Der Gegner ist an der Reihe.
- Kinder, die schreiben können, könnten ein Akrostichon zu dem Wort Armut erstellen oder ein Wortbild gestalten.

---

<sup>39</sup> [www.youtube.com/watch?v=omE1PgZHxf4](http://www.youtube.com/watch?v=omE1PgZHxf4).

## HIER KOMMT KEINER DURCH

In diesem Buch gibt es einen Bestimmer. Und das ist der General. Er hat bestimmt, dass die rechte Seite des Buches leer zu bleiben hat. Damit niemand die rechte Buchhälfte betritt, hat er einen Aufpasser beauftragt, der die Grenze bewachen soll.

Befehl ist Befehl, also steht der Aufpasser auf seinem Posten. Allerdings hat er nicht mit der quirligen Menge an Gestalten gerechnet, die sich nach und nach auf der linken Buchseite tummelt und auf die andere Seite will. Ein Zwischenfall bringt die Befehlsstruktur ins Wanken. Und anschließend beginnen die Menschen, sich erfolgreich gegen den Bestimmer zu wehren. Man sieht hier vorbildlich, wie Mut, gewaltfreier Widerstand, das Hinterfragen von Autorität und Regeln wirken können. Und das ganz spielerisch und heiter durch die farbigen Filzstift-Figuren, die sich auf den Seiten leicht verändern und nur wenige Worte in den Sprechblasen benötigen.

### **Anknüpfungsmöglichkeiten an das Diversitäts-Rad**

- Altersunterschiede zwischen den „großen“ und den „kleinen“ Kindern
- Adultismus: die Idee von der Höherwertigkeit der Interessen und Sichtweisen Erwachsener vor denen der Kinder<sup>40</sup>

### **Fragen und Erfahrungen im Horizont der Kinder**

- Kinder erleben soziale Hierarchien, schreiben anderen und sich Macht (Ohnmacht) zu.
- Kinder brauchen / erleben Regeln und Grenzen, die ihnen gesetzt werden, von denen sie manche nicht verstehen oder verändern wollen.
- Die Frage, wer der Bestimmer ist, begleitet den Alltag im Spiel untereinander und im Umgang mit den Erwachsenen.
- Kinder machen die Erfahrung, mitmachen bzw. nicht mitmachen zu dürfen.<sup>41</sup>
- Erfahrungen, sich wirksam beteiligen zu können an Entscheidungen in der Kita oder in der Familie (Kinderrechte, Partizipation)

### **Erfahrungen im Horizont des christlichen Menschenbildes**

- Exodus, Befreiung gegen den Widerstand der Machthaber
- Kindersegnung Mk 10,13-16 (Lasset die Kinder – Veränderung der vermeintlichen Regel)
- Lass dich nicht vom Bösen überwinden, sondern überwinde das Böse mit Gutem (Röm 12,21)

### **Ziele**

- Grenzen und Regeln wahrnehmen und hinterfragen
- entdecken, wie sie sich gegen Autoritäten und (unfaire) Regeln behaupten können und Grenzen überwinden
- sich an Entscheidungen beteiligen (Partizipation fördern)



Isabel Minhós Martins &  
Bernardo P. Carvalho

### **Hier kommt keiner durch!**

Aus dem Portugiesischen  
von Franziska Hauffe  
Klett Kinderbuch  
Leipzig 2016  
ISBN 978-3-95470-145-2  
40 Seiten, 14,00 €

<sup>40</sup> Wagner: Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben, 39

<sup>41</sup> Richter: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita, 74f – zur Frage, ob die Regel ‚Alle dürfen mitspielen‘ eingeführt werden sollte.

### So kann's gehen

- *Betrachten*: Das Buch anschauen, bis der Ball über die Grenze rollt.
- Gemeinsam überlegen: Und was wird gleich passieren? Wie schauen die Menschen? Wie verhalten sie sich?
- Weitererzählen, bis der General auftaucht: Wieder fragen: Was passiert gleich? Wie werden sich die Menschen verhalten? Was geschieht wohl mit dem Aufpasser?
- Auf einzelne Personen / Figuren achten: Welche Personen kommen dazu? Eine Figur auswählen lassen und wahrnehmen, wie sie sich auf den Seiten verändert (Position, Haltung...) <sup>42</sup>. (Auf Signale von Zivilcourage achten, mit Kindern entdecken)
- *Rollenbiografie*: sich eine Lieblingsfigur auswählen oder erfinden (siehe Übersicht im inneren Buchdeckel) und überlegen, wer diese Person ist, ... wo sie sonst wohnt, was sie gern tut, was sie überhaupt nicht mag, ... wo sie wohl hingehen möchte, als sie zur Grenze kommt
- *Musisch-ästhetischer Bereich*: eine Figur auf festes Papier malen und ausschneiden, große Tapetenbahn als „Buchseiten“ ausrollen – und die Figuren nach und nach dazukommen lassen/ verschieben lassen, ... neue Konstellationen ausprobieren
- *Spielen*: „Bestimmerspiele“:
- Den\*die Bestimmer\*in auswählen lassen und mit Kennzeichen versehen (Bestimmerhut oder -schal) Der\*die Bestimmer\*in bewegt sich durch den Raum und alle anderen folgen ihm\*ihr auf die gleiche Weise (schreiten, schleichen, rennen, tanzen, auf allen Vieren ...), bis ein Signal ertönt; das zweite Kind in der Reihe wird zum\*zur Bestimmer\*in;
- Achtung Lautstärke: Der\*die Bestimmer\*in versucht, dem Aufpasser einen Befehl zuzurufen (einen kurzen einfachen Satz, evtl. den Kindern bei der Auswahl, die kein anderer hören darf, helfen). Zwischen den beiden versuchen die anderen Kinder durch lautes Rufen und Geräusche zu verhindern, dass der Aufpasser den Befehl verstehen kann. Nach einer kurzen Zeit stoppen und Rollen wechseln.
- „Wer hat Angst vorm General?“ – Lauf- und Fangspiel
- Sich übers Bestimmen verabreden: Ein Kind darf für eine Phase am Tag bestimmte Entscheidungen treffen, z.B. welches Spiel es mit Freunden spielen möchte, welches Lied im Morgenkreis gesungen wird ...
- *Gesprächsanlässe*: Wie haben die Menschen es geschafft, auf die andere Seite zu gelangen? Was hat den Aufpasser überzeugt, alle durchzulassen? Was will der General? Wovor hat er Angst?
- Wann ist es gut, wenn es eine\*n Bestimmer\*in gibt – und wann ist es nicht gut? Was könnt ihr machen, wenn ihr mit Bestimmern nicht einverstanden seid?
- Welche Regeln gelten bei uns in der Kita bzw. in der Schule? Welche findet ihr richtig? Welche möchtet ihr ändern? Wie könnte das aussehen?
- Ausnahme von der Regel: Welche Ausnahme könnte heute / in dieser Woche gemacht werden? (Hier könnte auch die bisherige Weise, Kinder an Entscheidungen zu beteiligen, mit den Kindern evaluiert werden.)

---

<sup>42</sup> Siehe z.B. „Rotkäppchen“, der Hase, die schwangere Frau.

## Zum Weiterlesen

zeitspRUng. Zeitschrift für den Religionsunterricht in  
Berlin und Brandenburg, Heft 2/2020: Diversity.

## MATERIAL

## M1

**Goldene Regel**  
Text: Michael Landgraf – Musik: Reinhard Horn CD Track 01

Kanon  
① G C D<sup>7</sup> G ♩ = 112

Was du nicht willst, das man dir tu,  
das füg auch kei - nem an - dern zu!\_\_\_

② G C D<sup>7</sup> G

Was du nicht willst, das man dir tu,  
das füg auch kei - nem an - dern zu!\_\_\_

Goldene Regel  
Melodie: Horn, Reinhard  
Titel: Was du nicht willst, das man dir tut  
Text: Landgraf, Michael  
© Kontakte Musikverlag, Ute Horn, 59557 Lippstadt

## M2

### Schalom und Salam

Text: Michael Landgraf – Musik: Reinhard Horn

CD Track 10

E A H<sup>7</sup> E ♩=108

Scha - lom und Sa - lam! Grüß Gott und Na - mas - te!

C<sup>#</sup>m<sup>7</sup> F<sup>#</sup>m<sup>7</sup> H<sup>7</sup> E

Herz - lich will - kom - men! Schön, dass ich dich seh! Na - mas -

E A H<sup>7</sup> E

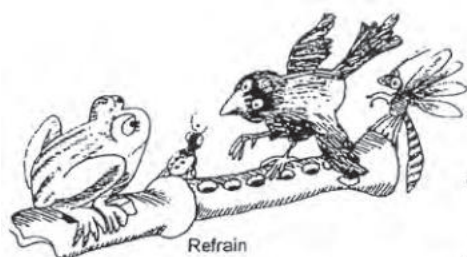
te und Grüß Gott! Sa - lam und Scha - lom!

C<sup>#</sup>m<sup>7</sup> F<sup>#</sup>m<sup>7</sup> H<sup>7</sup> E

Frie - de sei mit dir! Frie - de sei mit dir!

Schalom und Salam  
Melodie: Horn, Reinhard  
Text: Landgraf, Michael  
Copyright Kontakte Musikverlag, Ute Horn, 59557 Lippstadt

# M3



unmada  
KINDERLIEDER

Fon (0511) 311651

## Jeder ist anders

Text und Musik:  
Unmada (Manfred Kindel)

Refrain

Je- der ist an- ders, an- ders als die an- dern. Je- der ist an- ders,  
ich bin nicht wie Du. Je- der ist an- ders, an- ders als die an- dern. Ein  
Frosch ist keine Kröte und ein Strumpf ist doch kein Schuh. Tu- an kommt aus  
Vi- et- nam, Özgür aus der Tür- kei, die  
Mi- na aus Af- gha- nis- tan und Jan ist auch da- bei.

**Refrain 1:**  
Jeder ist anders  
anders als die andern  
jeder ist anders  
ich bin nicht wie Du.  
Jeder ist anders  
anders als die andern  
Ein Frosch ist keine Kröte  
und ein Strumpf ist doch kein Schuh.



**1. Strophe:**  
Tuan kommt aus Vietnam  
Özgür aus der Türkei  
Mina aus Afganistan  
und Jan ist auch dabei.

**Refrain 2:**  
Jeder ist anders ...  
Ein Fisch ist keine Qualle  
und ein Bulle keine Kuh.

**2. Strophe:**  
Jasmin, die ißt kein Schweinefleisch  
Marc verdrückt `ne Wurst

Angie steht auf Süßigkeiten  
Fabian hat immer Durst.  
**Refrain 3:**  
Jeder ist anders ...  
ein Veilchen keine Rose  
und ein Pferd kein Känguruh.

**3. Strophe:**  
Der Omar schlägt auf jede Trommel  
Elvis Purzelbaum  
Slawik singt ganz still und feip  
Martina kann `s auch laut.

**Refrain 4:**  
Jeder ist anders ...  
ein Besen keine Schaufel  
und `ne Ameise kein Floh

**4. Strophe:**  
Ein bunter Haufen, das sind wir  
bunt wie diese Erde  
wir streiten und vertragen uns  
das ist Piratenehre  
**Refrain 1 + 2:**

Jeder ist anders  
Melodie: Unmada Manfred Kindel  
Text: Unmada Manfred Kindel  
© Rechte beim Urheber

M4



© Leona Games GmbH/edition assamblage,  
Family Coloring Book, ISBN 978-3-96042-062-0

„Sorum sein ist voll okay. Anders sein tut auch nicht weh.“



© Leona Games GmbH/edition assamblage, Family Coloring Book, ISBN 978-3-96042-062-0

# Was ich schon kann

Kannst du das auch, was die Kinder auf den Bildern tun?




- Male den Kreis bei „ja“ farbig aus. Male den Kreis bei „noch nicht“ farbig aus, wenn du es noch nicht kannst.




ja  noch nicht



ja  noch nicht



ja  noch nicht



ja  noch nicht



ja  noch nicht



ja  noch nicht



ja  noch nicht



ja  noch nicht



ja  noch nicht



ja  noch nicht

ANDREAS BEHR

# Fridays For Future als Herausforderung für die Konfi-Arbeit

## NOSTALGISCHER RÜCKBLICK

Bei mir hat es noch funktioniert: Im Konfirmanden- und Religionsunterricht habe ich gelernt, dass das Bekenntnis zu Gott dem Schöpfer und Gottes Auftrag „Macht euch die Erde untertan!“ (Genesis 1,28) Konsequenzen für mein Handeln fordern. So setzten wir uns in der Jugendarbeit für Umweltschutz ein. Wir lernten, Müll zu vermeiden und die Umwelt zu schonen. Plastiktüten waren verpönt. Nur bei Schallplatten machte ich eine Ausnahme. Diese Tüten habe ich mit ihrem besonderen Format und Design immer stolz getragen. So habe ich nebenbei gelernt, nicht allzu dogmatisch zu sein.

Auch ich bin durch Demonstrationen politisiert worden. Anfang der Neunzigerjahre gingen wir gegen den Golfkrieg auf die Straße. Etwas später gegen die Castor-Transporte nach Gorleben. Ich muss zugeben: Das war eine „geile“ Zeit! Oft hat es Spaß gemacht. Es war kreativ, sich Mahnwachen auszudenken. Wir fühlten uns als Held\*innen, wenn wir stundenlang in winterlicher Kälte oder im strömenden Regen ausgeharrt

hatten. Wir erlebten verlässliche Gemeinschaft und kleine Abenteuer, etwa beim Besetzen eines Gleises. Wir verspürten Macht und Ohnmacht und genossen es, zivilen Ungehorsam für den guten Zweck zu leisten. Wir haben den Zweck und unsere



„Das war eine „geile“ Zeit!“ – Demo gegen Castor-Transporte nach Gorleben.  
© Günter Vogel / Greenpeace Hamburg

Überzeugungen nie vergessen, aber wir waren nicht der Ansicht, dass guter Protest spaßfrei, übellaunig und lustlos zu geschehen habe. Im Gegenteil: Dass dieser Protest uns nebenbei eine gute Zeit bescherte, war notwendige Motivation.

Nach den Friedensdemos warfen uns „die Erwachsenen“ vor, dass es inkonsequent sei, erst gegen Amerika zu demonstrieren und anschließend zu McDonald's zu gehen. Und wir erklärten, dass wir keineswegs gegen Amerika demonstrierten, sondern unsere Regierung bewegen wollten, sich eindeutig zu verhalten.

Nachdem der Castor dann doch wieder Gorleben erreicht hatte, warfen uns „die Erwachsenen“ vor, wir wären „Chaoten und Träumer“, die doch einsehen müssten, dass wir die Transporte nicht stoppen können. Und wir erklärten geduldig, dass wir nie vorhätten, die Transporte zu verhindern, sondern dass es nur darum ging, sie so teuer wie möglich zu machen, damit ökonomische Zwänge für ein Umdenken geschaffen würden.

So habe ich gelernt, dass zu Demonstrationen und Protest auch Argumente, Diskussionen und durchdachte Positionen gehören.

Im Folgenden geht es darum, welche Folgen das Engagement, das vor allem Jugendliche derzeit im Hinblick auf den Klimawandel zeigen, für die Konfi-Arbeit haben kann. Dazu stelle ich zunächst einige Sackgassen vor, d.h. ich versuche begründet zu zeigen, wie das Thema des Klimawandels nicht in der Konfi-Arbeit aufgegriffen werden sollte.

Daran anschließend gibt es einige Überlegungen dazu, welche Chancen das Thema dann aber doch bietet. Im letzten Teil dieses Artikels wird dann eine konkrete Konfi-Einheit beschrieben, in der der Klimawandel thematisiert wird.

## VORSICHT VOR SACKGASSEN

Jugendliche und junge Erwachsene gehen heute bei Fridays For Future (FFF) auf die Straße. Dabei geht es um das Klima im wörtlichen Sinne, aber auch um das soziale und politische Klima, um Gerechtigkeit zwischen Völkern und Generationen.

In der Konfi-Arbeit können wir das nicht ignorieren. Gute Konzepte für die Arbeit mit Konfis schaffen Verknüpfungen zur Lebenswelt der Jugendlichen. Die Angst vor dem Klimawandel und allen damit verbundenen Folgen bestimmt die Lebenswelt. Kirche muss darauf vielleicht nicht unbedingt eine Antwort haben, aber sie kann sich dem Thema nicht verschließen, wenn sie will, dass Konfis im Rahmen der Kirche Antworten finden können. Leicht gerät man hier aber in eine Sackgasse.

### **Sackgasse 1: Schöpfungstexte greifen zu kurz.**

Ein klassischer Ansatz für das Thema Klimaschutz in der Konfi-Arbeit wäre es, mit Schöpfungstexten einzusteigen: die Schöpfungsberichte in Genesis 1 und 2; Schöpfungslob wie Psalm 8 oder Psalm 104; die Zusage Gottes, solange die Erde steht, sollen Saat und Ernte, Frost und Hitze, Sommer und Winter, Tag und Nacht nicht aufhören (vgl. Genesis 8,22); Gottes Bogen am Himmel (vgl. Genesis 9,12ff.).

Selbstverständlich kann auch heutzutage mit diesen Texten gearbeitet werden. Es droht aber die Gefahr, sie scheinbar naiv auszudeuten und so in eine Sackgasse zu geraten.

Konfis haben Schwierigkeiten, Schöpfungsmythen und naturwissenschaftliche Forschungsergebnisse nebeneinander stehen zu lassen und jeweils ihrem sinnvollen Bereich zuzuordnen. Sie wissen, dass der Regenbogen ein Ergebnis von Interferenzen ist. Und angesichts der Erfahrung, dass wir Menschen selbst in der Lage sind, Frost und Hitze, Sommer und Winter und damit auch Saat und Ernte kräftig durcheinanderzubringen, wirkt ein schlichter Verweis auf Gottes Versprechen leicht naiv.

Es wäre also zu einfach, biblische Schöpfungstexte als Begründung für Klimaschutz heranzuziehen.

### **Sackgasse 2: Wir selbst sind unglaublich geworden.**

Unsere CO<sub>2</sub>-Bilanz ist alles andere als klimafreundlich. Unsere Bemühungen, umweltbewusst zu leben, haben nicht viel gebracht. In vielen Kirchengemeinden bildet sich genau das Milieu der bürgerlichen Mitte ab, das Grün wählt, Bio kauft, aber eben auch SUV fährt und Bildungsreisen für erstrebenswert hält, auch wenn dafür Flüge gebucht werden müssen.

Wenn wir versuchen, den Konfis aufzuzeigen, was man für das Klima tun kann, sind wir schnell unglaublich, weil wir selbst nicht genug getan haben.

Im Konfer wäre auch zu überlegen – gemeinsam mit den Konfis – ob die Religion Formen anbietet, die Schöpfungslob und Schöpfungserhalt verbinden. Klimafasten könnte eine solche Form sein, aber auch das Gebet. Doch auch hier werden wir unglaublich, weil wir – um es plakativ zu

sagen – die Fastenspeise in Plastik verpackt kaufen und es fertigbringen, an sieben Tagen pro Woche ein Tischgebet zu sprechen, bevor wir Rindfleisch verspeisen.

### **Sackgasse 3:**

#### **Wir haben nichts zu sagen.**

Jugendliche lassen sich von Erwachsenen ungern etwas sagen. Aber sie wissen auch, dass Erwachsene manchmal etwas zu sagen haben. Das führt in der Konfi-Arbeit bestenfalls zu guten Gesprächen, in denen beide Seiten neue Entdeckungen machen. Konfis haben z.B. ein Interesse daran, zu erfahren, was Hauptamtliche glauben. Daran können sie selbst wachsen.

Angesichts des Klimawandels scheint es sich aber umgekehrt zu verhalten. Erwachsene haben kaum noch einen Wissensvorsprung. Zudem haben sie ihr Wissen um die Gefahren ihres Handelns nicht genutzt. Sie haben den Klimawandel nicht verhindert oder wenigstens verlangsamt. Jugendliche fordern zu Recht ein, dass sich jetzt etwas tut.

Konfis gegenüber können wir hier kaum Lösungen vortragen, sondern höchstens unsere Schuld bekennen und um Vergebung bitten.<sup>1</sup> Das ist zwar vermutlich sehr eindrücklich, führt auch zu Lernprozessen, allerdings zeigt es Konfis nicht, was die christliche Religion zum Klimaschutz beitragen könnte.

### **Sackgasse 4:**

#### **Wir tendieren dazu, das Falsche zu sagen.**

Wir wollen Konfis auch erziehen. Deshalb achten wir darauf, dass sie nicht von guten Wegen abkommen, sich nicht schaden und möglichst gut ausgebildet ins Leben gehen. Zu Recht äußern wir den Verdacht, dass viele Schüler\*innen zu FFF-Demos gehen, weil sie den Schulstreik als Form des zivilen Ungehorsams bzw. als zahme Revolte genießen. Es macht Spaß, wenn Schule ausfällt. Vermutlich gehen auch Jugendliche zu den Demos, denen der Klimaschutz eigentlich ziemlich egal ist, die aber das Happening genießen.

Jugendliche sind darüber hinaus inkonsequent: Sie demonstrieren für das Klima und fliegen dann im

Urlaub um die Welt. Sie essen selber zu viel Fleisch, kaufen umweltschädliche Produkte, verbrauchen zu viel Energie. Es muss Orte geben, wo man ihnen dies zurückspiegelt, nicht zuletzt, damit sie dadurch lernen, zu argumentieren und ihren Standpunkt zu schärfen.

Kirche ist m.E. nicht dieser Ort. Die jüdisch-christliche Tradition kommt von der prophetischen Provokation und der radikalen Liebesethik des Jesus von Nazareth her. Von hier aus öffnen sich Orte der Freiheit, an denen der Geist Gottes ja gerade da weht, wo nicht vorschnell die Vernunft Türen zuschlägt. Insofern bilden demonstrierende Jugendliche ein Verhalten ab, das Kirche auch gut zu Gesicht stünde, auch wenn gläubige Menschen natürlich nicht ihren Verstand an der Kirchentür abgeben.

### **Sackgasse 5:**

#### **Wir entscheiden, was Konfis tun.**

Es wäre ja naheliegend, mit Konfis gemeinsam etwas für das Klima zu tun. Die Konfi-Gruppe könnte auf der nächsten FFF-Demo einen eigenen Block haben. Vielleicht sogar mit anderen Gruppen zusammen, so würde man richtig auffallen. Am besten gehen die Pastor\*innen im Talar mit. Das wäre ein Zeichen.

Oder die Konfis krepeln die Gemeinde um. Sie schauen genau hin und sorgen für Klimaverbesserungen: Umstellung auf fair gehandelte Produkte. Mehrweggeschirr und vegetarisches Essen bei Gemeindefesten. Konfis lassen sich nicht mehr mit dem Auto von den Eltern zum Gottesdienst bringen und wieder abholen, sondern sie nutzen das Fahrrad. Mit diesem Verkehrsmittel geht es auch auf Konfi-Freizeit.

Sofern solche Impulse von den Konfis ausgehen, ist nichts dagegen einzuwenden. Im Gegenteil läge eine große Chance darin, solchen Impulsen nachzukommen. Konfis würden so lernen, dass sie in der Kirche etwas bewegen und bewirken können.

Aber wir dürfen Konfis nicht zu solchen Handlungen auffordern. Wenn wir die Gemeinde klimafreundlich umgestalten wollen, sollten wir das ohne die Konfis anfangen und nicht der Versuchung erliegen, diese nicht nur als Hilfskräfte zu nutzen, sondern auch noch als scheinbare Initiator\*innen vorzuschieben.

<sup>1</sup> Vgl. Jeremia 14,7: Ach, HERR, wenn unsre Sünden uns verklagen, so hilf doch um deines Namens willen!

### **Sackgasse 6: Klima geht alle an.**

In der Konfi-Arbeit ist es oft ein Vorteil, dass hier eine Religion bzw. noch enger eine Konfession Ausgangspunkt aller Bildungsprozesse ist. So wird Orientierung leichter. Das ist wichtig, wenn Jugendliche für sich herausfinden sollen, was sie persönlich glauben. In der Konfi-Arbeit wird niemand indoktriniert oder zum Glauben einer Konfession gezwungen; die plurale Gesellschaft bleibt im Blick. Aber die eine Konfession wird als Angebot unterbreitet, von dem aus die Jugendlichen auf Gottsuche gehen sollen.

Im Hinblick auf den Klimaschutz, der Jugendliche bei FFF verbindet, ist die Konfession aber zweitrangig. Es ist für Konfis, die womöglich ohnehin der Meinung sind, dass sie sich für das Klima einsetzen wollen, unerheblich, welchem Schöpfungsmythos ihre Religion folgt. Verantwortung für die Schöpfung übernehmen sie auch so schon. Sie erleben, dass Jugendliche anderer Religionen und Weltanschauungen für die gleichen Ziele eintreten. Und sie sind naturwissenschaftlich so weit gebildet, dass sie wissen, was dem Klimaschutz nützt. Ihre Forderungen müssen sie nicht religiös begründen. Deshalb wird es auch nicht sehr interessant für sie sein, wenn sie sich mit der Frage beschäftigen sollen, inwieweit der Gott, der in der Bibel als Schöpfer beschrieben wird, auch der Gott ist, an den sie vielleicht glauben. Wer bereits bei FFF-Demos engagiert ist, wird wenig Interesse haben, darüber nachzudenken, ob der innere Ruf, sich an solchen Aktionen zu beteiligen, auch ein Ruf Gottes sein könnte.

### **Sackgasse 7:**

#### **Konfer ist nicht der Ort, an dem der Klimawandel gelehrt wird.**

In der Konfi-Arbeit geht es darum, dass Jugendliche erkennen, dass sie potenziell religiös sind. Sie sollen Gelegenheit bekommen, sich mit ihrem eigenen Glauben auseinanderzusetzen. Dabei lernen sie auch, dass Glaube Folgen für das individuelle Handeln hat und zwar auch im öffentlichen bzw. politischen Bereich.

Sofern es in einer Konfi-Gruppe zu einer Diskussion darüber kommt, ob es überhaupt einen Klimawandel gibt, wie gefährlich dieser ist und was wir dagegen tun können, sollte diese Diskussi-

on nicht abgewürgt werden. Es wäre dann wichtig zu vermitteln, dass viele Detailfragen in der Kirche strittig sind, dass aber der menschengemachte Klimawandel heute unstrittig ist und nicht geleugnet werden kann.

Trotzdem ist der Klimawandel an sich nicht Thema der Konfi-Arbeit bzw. des Konfi-Unterrichts. So kann es zum Beispiel nicht Ziel einer Unterrichtseinheit sein, den Konfis den Klimawandel begreiflich zu machen. Dies ist Aufgabe einzelner Schulfächer wie Erdkunde, Politik/Wirtschaft und Physik.

### **Sackgasse 8:**

#### **Wir haben keine theologische Deutung des Klimawandels.**

Religion deutet die Welt. Insofern wäre es die vornehmliche Aufgabe der Theologie, den Klimawandel zu deuten. Handlungsoptionen folgen aus naturwissenschaftlichen Erkenntnissen: Wir wissen, wie der Klimawandel entstanden ist; aus diesem Wissen können wir Maßnahmen beschreiben, mit denen wir versuchen können, den Klimawandel aufzuhalten oder gar umzukehren. Unser Handeln folgt dann einer naturwissenschaftlichen Erkenntnis, es lässt sich aber mit dieser nicht begründen. Dies könnte eine religiöse Deutung tun.

Um die sogenannten Klimaziele zu erreichen, wird es (s.u.) einen langen Atem brauchen; und es bleibt doch ungewiss, ob diese Ziele erreicht werden können. Ein Grund mag daher mehr zum Handeln motivieren als das Ziel. Diesen Grund können die Theologie bzw. der Glaube liefern.

Theologische Deutungen greifen aber, wie oben beschrieben, zu kurz, wenn sie lediglich darauf abheben, dass die Erde Gott gehört (vgl. Deuteronomium 10,14) und wir deshalb in besonderer Verantwortung stehen. Es wird bei solchen Deutungen auch um Schuld und Klage gehen, um die Bitte um Vergebung. Man mag den Klimawandel auch als Seufzen der unerlösten Schöpfung verstehen (vgl. Römer 8,18-30), so muss man diesen paulinischen, aus der Naherwartung heraus geschriebenen Satz aber im Kontext des Klimawandels doch neu deuten.

Insgesamt gesehen ist eine theologische Deutung des Klimawandels also eine Voraussetzung dafür, um mit Menschen im Kontext kirchlicher Bildungsprozesse auf den Klimawandel und Fridays

For Future zu blicken. In der Konfi-Arbeit kommt dann aber das Problem hinzu, dass für die Jugendlichen noch gar nicht ausgemacht ist, ob und wie sie die wahrnehmbare Welt religiös deuten wollen. Eine theologische Deutung kann ihnen also nur angeboten werden. Möglicherweise führt diese Deutung für Konfis auch deshalb nicht zu einer Handlungskonsequenz, weil sie z. B. gar keine Schuld am Klimawandel trifft, sie also auch nicht um Vergebung bitten müssten.



In der Konfi-Arbeit können wir nicht ignorieren, dass sich Jugendliche bei FFF engagieren. Trotzdem ist der Klimawandel an sich nicht Thema der Konfi-Arbeit bzw. des Konfi-Unterrichts. – © Martin von Creytz / FridayforFuture Munich

## HANDELN STATT REDEN

Für die Arbeit mit Konfis geht aus FFF ein Impuls zum Handeln hervor. Es ist ja gerade das, was Jugendliche vormachen und einfordern: etwas tun fürs Klima! Im Konfer geht es dabei immer um religiös motiviertes Handeln bzw. um religiöse Handlungen. So könnte mit den Konfis erarbeitet werden, ob und wie Beten dem Klima hilft.

Wenn Konfis sich mit dem Fasten beschäftigen, könnten als Handlungsoption Formen des Klimafastens diskutiert werden. Wichtig dabei ist aber, dass es hier zuerst um die Themen „Beten“ bzw. „Fasten“ geht, die hier an einem Beispiel aus der Lebenswelt der Konfis – dem Klimawandel und den FFF-Demos – bearbeitet werden.

Eine besondere Aufgabe könnte auch in der Gestaltung von Gottesdiensten oder Andachten liegen, wobei auch hier darauf zu achten wäre, dass man den Konfis wenig Vorgaben macht. Insbesondere die inhaltliche Gestaltung muss den Konfis übertragen werden. So könnten sonntägliche Gottesdienste entstehen, die den Umgang mit der Schöpfung nicht nur theoretisch in den Blick nehmen, sondern Schöpferlob klingen lassen. Denkbar wären aber auch neue Andachtsformen. Konfis gestalten am Donnerstagabend eine Andacht als Rüstzeit für die FFF-Demos am folgenden Tag. Sie formulieren dafür Gebete, suchen nach Bibeltexten, lassen ihre Gedanken laut werden, aber auch ihre Klagen und Wünsche. Hinterher gibt es ein stärkendes Abendessen, das natürlich klimafreundlich ausgelegt ist.

In ähnlicher Form wäre auch ein Freitagsgebet im Anschluss an die Demos denkbar.

So können Konfis selbst ausprobieren, wie Religion bzw. religiöse Formen sich mit einem Anliegen verbinden lassen, das Jugendliche derzeit über religiöse und weltanschauliche Grenzen hinweg verbindet. Gleichzeitig erleben sie womöglich, wie christliche Formen der Spiritualität Kraft geben, um mutig auf die Straße zu gehen.

## UND DIE BIBEL KOMMT DOCH VOR

Wie bereits beschrieben, ist es schwierig, mit den klassischen Schöpfungstexten zu arbeiten. Das liegt nicht nur daran, dass es schnell naiv wirken kann, Schöpfungsverantwortung aus diesen Texten herauszuarbeiten.

Hinzu kommt, dass man die Texte nur allzu leicht aus der Logik des biblischen Denkens reißt. Die Schöpfungsberichte stehen zwar vorne in der Bibel, sie sind aber erst spätes Ergebnis einer dogmatischen Entwicklung.

Sehr vereinfacht kann man sagen, dass zunächst Gott (JHWH) als der einzige Gott erkannt wurde. Dann war es nachgerade logisch, dass dieser auch der Schöpfergott sein musste. Allerdings war es auch biblisch immer fraglich, ob Gott in der Schöpfung erkannt werden kann oder ob sich Gott nicht ganz anders offenbart. In Psalm 19 wird beispielsweise erkennbar, wie sich das Lob über die Schöpfung zum Lob über das Gesetz verschiebt. Gott wurde denn auch zunehmend in der Weisheit

gesucht, bis auch diese in die Krise geriet. Diese Krise wird in gewisser Weise aufgelöst, indem die Weisheit Mensch wird (vgl. Johannes 1,14). Christlich konsequent gedacht ist Offenbarung Gottes nur in Christus möglich, alles andere folgt daraus, also auch das Bekenntnis zu Gott als dem Schöpfer.

Unabhängig davon wird Gott schon im Alten Testament als derjenige betrachtet, der die Welt ständig neu schafft. Dabei ist aber nicht die Entwicklung der Arten im Blick, sondern die ständige Neuschöpfung politischer Zusammenhänge. Diese gehen allerdings mit sichtbaren Zeichen in der Schöpfung einher. So werden z.B. Berge eingeebnet und Wege entstehen in der offenen Steppe, wenn sich die politische Situation wandelt und Israels Exil zu Ende geht (vgl. Jesaja 40,1 ff.).

Und auch die Neuschöpfung durch die Auferstehung Jesu, der sogenannte achte Schöpfungstag an Ostern, bringt keine Veränderung der Natur mit sich, sondern eine neue Lebensqualität, wenngleich die Natur insofern betroffen ist, als der Tod ein natürlicher Teil der Schöpfung ist. Schöpfungstexte sind also nicht zu empfehlen, wenn man ernsthaft das Anliegen von FFF in der Konfi-Arbeit aufnehmen will.

Am Rande sei erwähnt, dass auch prophetische Anklagen nicht geeignet sind für den Einsatz in der Konfi-Arbeit. So erscheinen hier Störungen in der Schöpfung, also auch ungewöhnliche Wetterphänomene als Strafe Gottes, weil Menschen das soziale Klima geschädigt haben. Es wäre fraglich, ob wir das so ohne Weiteres auf unsere Situation übertragen können, in der das Klima sich wandelt, weil wir es verändert haben. Und auch da, wo man die prophetischen Mahnungen auf unsere Situation übertragen kann (vgl. hier z.B. Amos 4,7-8.13), gelten sie doch erst einmal den Generationen, die in der Vergangenheit das Klima geschädigt haben und nicht den Konfis.

Ich schlage einen anderen Zugang vor, um mit biblischen Texten und christlicher Erfahrung an FFF anzuknüpfen. Jugendliche, die jetzt auf die Straße gehen, werden merken, dass ihre Anstrengungen einen langen Atem brauchen. Hier können sie von christlichen Erfahrungen lernen. Ein langer Atem zeichnet das Christentum aus. Es hat dreihundert Jahre gedauert, bis Christmenschen nicht mehr überall verfolgt wurden. Jahrhunderte lang wurde und wird an Kathedralen gebaut. Nicht ganz zu Unrecht fühlten sich durch den Mauerfall

Kirchen in der DDR für ihre Geduld belohnt. In Hetendorf in der Südheide hat das geduldige Engagement mehrerer Kirchen schließlich verhindert, dass Neonazis sich hier festsetzen konnten.

Viele biblische Texte nehmen das Thema Geduld mit auf und zeigen uns Menschen, die geduldig warten, ganz menschlich ungeduldig werden und schließlich doch für ihre Geduld belohnt werden. Andere Texte sind Ermutigungen zur Geduld:

- Noah und die Seinen müssen über vierzig Tage in der Arche ausharren, bevor sie wieder festen Boden unter den Füßen haben (vgl. Genesis 8,1ff.). Eine Zeitspanne, die sich noch kurz annimmt, wenn man bedenkt, dass Noah 100 Jahre auf die Flut gewartet hatte (vgl. Genesis 5,23 und Genesis 7,6).
- Abraham wartet bis ins hohe Alter auf das Eintreten des göttlichen Versprechens, er würde viele Nachkommen haben.
- Hiob muss lange Klage halten und sich dazu noch die in seiner Situation wenig erbaulichen Reden seiner Freunde gefallen lassen.
- Klagepsalmen geben der Ungeduld Worte.
- Das Volk Israel muss vierzig Jahre durch die Wüste ziehen.
- Das Volk Israel muss für siebenzig Jahre ins Exil.
- Jesus harrt nicht nur vierzig Tage in der Wüste aus (Markus 1,12). Selbst ihm platzt gelegentlich vor lauter Ungeduld der Kragen und er fragt sich, wie lange er seine Jünger noch ertragen muss (Markus 9,19).
- Paulus ermahnt die Freund\*innen in Rom: Seid fröhlich in Hoffnung, geduldig in Trübsal, beharrlich im Gebet (Römer 12,12).
- Die Offenbarung des Johannes ist in gewisser Weise eine einzige lange Durchhalteparole.

Die Liste lässt sich fortführen.

## **LANGER ATEM! BAUSTEINE FÜR EINE KONFI-EINHEIT**

Der folgende Text ist nur scheinbar langweilig (Matthäus 1,1-17 – Neue Genfer Übersetzung). Ausgehend von diesem Text üben Konfis den Blick auf den langen Atem.

## **Verzeichnis der Vorfahren von Jesus Christus, dem Sohn Davids und dem Sohn Abrahams:**

Abraham war der Vater Isaaks,  
Isaak der Vater Jakobs,  
Jakob der Vater Judas und seiner Brüder.  
Juda war der Vater von Perez und Serach; ihre Mutter war Tamar.  
Perez war der Vater von Hezron,  
Hezron der Vater von Ram,  
Ram von Amminadab,  
Amminadab von Nachschon,  
Nachschon von Salmon  
und Salmon von Boas; die Mutter des Boas war Rahab.  
Boas war der Vater Obeds; Obeds Mutter war Ruth.  
Obed war der Vater Isais,  
Isai der Vater des Königs David.  
David war der Vater Salomos; Salomos Mutter war die Frau des Urija.  
Salomo war der Vater von Rehabeam,  
Rehabeam der Vater von Abija,  
Abija von Asa,  
Asa von Joschafat,  
Joschafat von Joram,  
Joram von Usija,  
Usija von Jotam,  
Jotam von Ahas,  
Ahas von Hiskija,  
Hiskija von Manasse,  
Manasse von Amon  
und Amon von Joschija.  
Joschija war der Vater Jojachins und seiner Brüder; damals wurde das Volk nach  
Babylon in die Verbannung geführt.  
Nach der Zeit der Verbannung folgte Schealtiel, der Sohn Jojachins.  
Schealtiel war der Vater von Serubbabel,  
Serubbabel der Vater von Abihud,  
Abihud von Eljakim,  
Eljakim von Azor,  
Azor von Zadok,  
Zadok von Achim,  
Achim von Eliud,  
Eliud von Eleasar,  
Eleasar von Mattan  
und Mattan von Jakob.  
Jakob war der Vater von Josef, dem Mann der Maria.  
Sie war die Mutter Jesu, der auch Christus genannt wird.  
Insgesamt sind es also von Abraham bis David vierzehn Generationen,  
von David bis zur Verbannung nach Babylon wieder vierzehn Generationen  
und von der Verbannung nach Babylon bis zu Christus noch einmal vierzehn  
Generationen.

## ► BAUSTEIN 1: MESSIASHOFFNUNG

### **Intention:**

Die Konfis sollen eine Vorstellung davon gewinnen, was mit der Hoffnung auf den Messias/Christus verbunden ist. Dabei geht es nicht darum, die verschiedenen biblischen Vorstellungen zu vergleichen. Es soll sich eher grundsätzlich vermitteln, dass die Heilszusage Gottes einen Heilsbringer braucht. Deshalb geht es auch nicht darum, wann die Messias-Vorstellungen aufgekommen sind. Heilszusagen gibt es in der Bibel von Anfang an – ja, man kann vereinfacht sagen, dass die gesamte Bibel beschreibt, wie Gottes Heilszusage die Menschen immer begleitet hat und wie sie schließlich Erfüllung finden wird. Der Messias/Christus wird zur fleisch-gewordenen Chiffre für Gottes Heilszusage.

### **Impuls:**

*Stellt euch mal vor, Gott selbst schickt euch eine Nachricht aufs Smartphone. Und er fragt euch: Was wünschst du dir für die Welt? Was muss deiner Meinung nach passieren, damit alle Menschen sagen: Die Welt ist gut?*

Die Konfis sammeln ihre Einfälle. Ggf. sorgt die Leitung durch Impulse dafür, dass global gedacht wird. Der Wunsch nach Harmonie in der Familie wird beispielsweise erweitert hin zum Wunsch nach Weltfrieden.

Die Konfis überlegen, ob es übergreifende Ideen gibt. Frieden, Gerechtigkeit, Zugang zu Informationen und Gütern und ähnliche Ideen sind vermutlich genannt; je nach Gruppe wird auch der Klimaschutz eine Rolle spielen, evtl. auch Gesundheit und das Ende von Leid, Schmerz und Tod.

### **Impuls:**

*So ähnlich haben sich Menschen immer eine Zukunft vorgestellt. Aber Menschen haben auch immer wieder gemerkt: Sie können etwas für diese Zukunft tun, aber sie können sie nicht selber erreichen. Weltfrieden und Gerechtigkeit, Freiheit von Leid und Schmerz – das können wir nicht machen. Das schaffen wir nicht allein.*

*Manche Menschen haben dann auf Diktatoren vertraut. Weil sie dachten: Wenn ein mächtiger Führer die Sache in die Hand nimmt, dann gehen diese Wünsche wenigstens für unser Volk in Erfüllung.*

*Manche Menschen haben angefangen, von Superhelden zu träumen. Vielleicht kommen ja irgendwann ein Superman, ein Spiderman oder die X-Men und retten die Welt.*

*Manche Menschen haben an Gott geglaubt. Weil sie gemerkt haben: Wenn einer diese Wünsche in Erfüllung gehen lassen kann, dann Gott. Und Gott hat versprochen: Ja, ich helfe euch. Ich werde euch einen Helfer schicken.*

Die Konfis überlegen, wie sie diese Möglichkeiten finden. Dabei werden Meinungen nicht gewertet. Anfragen werden gesammelt, so dass sie für den weiteren Verlauf zur Verfügung stehen.

Zuletzt wird geklärt, dass dieser von Gott gesandte Mensch Messias/Christus, also der Gesalbte, genannt wird, weil eine Salbung seit Menschengedenken ein Zeichen dafür ist, dass jemand den besonderen Schutz, aber zugleich auch einen besonderen Auftrag von Gott bekommen hat.

## ► BAUSTEIN 2: BIBELTEXT „IN LANGER WEILE“ ZUR KENNTNIS NEHMEN

### **Impuls:**

*Bereits Abraham wurde versprochen, dass dieser Messias einmal kommen wird. Davon berichtet uns der Schriftsteller Matthäus:*

Der Bibeltext – Matthäus 1,1ff. – wird vorgelesen. Vorher sind die Namen, die in der Genealogie vorkommen, auf Kärtchen geschrieben worden. Während der Text vorgelesen wird, legen Konfis die Karten aus. Dabei werden die Söhne jeweils hinter den Vätern angeordnet, Ehefrauen und Geschwister werden ggf. neben die entsprechende Person gelegt. Durch diese Entschleunigung wird erlebbar, dass hier ein sehr langer Zeitraum im Blick ist.

Im Folgenden können Konfis zunächst die Personen benennen, die sie in dieser Liste bereits kennen. Je nach Gruppe können auch Recherchen zu einzelnen Namen unternommen werden.

Einzelne Personen werden herausgegriffen. Konfis überlegen dann, wie es diesen wohl ergangen ist. Zum Beispiel lohnt es sich, Joschija genauer kennenzulernen: Zu seiner Zeit ist die Messias-Verheißung schon alt, er versucht das Seine, um die Welt zu verbessern und muss doch erleben, dass das Volk ins Exil geführt wird.

Die Konfis nehmen also einzelne „Biografien“ aus der Genealogie in den Blick. Sie fragen sich, wie diese Menschen gedacht und gefühlt, gehofft und gelitten haben. Sie stellen das auf geeignete Weise dar (Bilder, Stegreifspiele, Filme, Erklärvideos, ...). Dabei reflektieren sie auch immer wieder, ob und wie die Hoffnung auf einen Messias den Menschen Kraft gegeben haben könnte.

Zuletzt können auch Josef und Maria in den Blick genommen werden, die nun den Messias erleben. Oder der Blick richtet sich auf Matthäus, der aufschreiben darf, dass der Messias in der Welt war. Hier sollte es auch darum gehen, dass die Welt ja durch die Anwesenheit des Christus noch immer nicht gänzlich heil geworden ist. Gottes Heilszusage ist durch Jesus, den Christus, bestätigt, aber noch nicht vollends erfüllt worden.

### ► BAUSTEIN 3: IN CHRISTUS

#### **Intention:**

Mit Christus ist die Heilszusage Gottes insofern erfüllt, als sie eine besondere Bestätigung erfahren hat. Die Welt hat sich essenziell verändert. Gott selbst ist Teil dieser Welt. Der Mensch muss zwar immer noch darauf warten, dass Gottes Reich anbricht, aber er hat ein Zeichen dafür bekommen, dass dieses Reich zum Greifen nah ist.

#### **Impuls:**

*Was macht Jesus zum Messias?*

Konfis sammeln ihre Ideen dazu.

#### **Impuls:**

*In der Bibel gibt es verschiedene Antworten auf diese Frage. Eine lautet so: In ihm liegen verborgen alle Schätze der Weisheit und der Erkenntnis. (Kolosser 2,3)*

Konfis überlegen, was das bedeuten könnte. Als mögliche Antworten kann Folgendes erarbeitet werden:

- Jesu Worte geben uns Hinweise, wie wir uns weise verhalten sollen.
- In Jesu Vorbild können wir Gott erkennen, aber auch uns selbst.
- Wir können so handeln, wie Jesus wohl gehandelt haben würde.
- ...

Konfis schreiben sich den Satz aus dem Kolosser-Brief ab. Der Zettel soll sie eine Weile begleiten. Sie können ihn z.B. in die Handytasche stecken, oder sie fotografieren ihn ab und machen ihn zum Bildschirmhintergrund.

### ► BAUSTEIN 4: FAMILIENGESCHICHTEN

Konfis interviewen Eltern, Großeltern, Urgroßeltern (oder auch andere Verwandte älterer Generationen, Freund\*innen aus älteren Generationen, Pat\*innen, Lehrer\*innen): Welche Träume und Wünsche hattet ihr? Was habt ihr dafür getan? Welche Enttäuschungen habt ihr erlebt? Welche Wünsche sind in Erfüllung gegangen? Was hat euch Hoffnung gegeben? Habt ihr Weisheit oder Erkenntnisse gewonnen?

Die Interviewergebnisse werden zusammengetragen und auf geeignete Weise zur Präsentation ausgearbeitet. Auch hier können Videos entstehen, aber auch Textdokumentationen, ein Blog oder ein Theaterstück. (Es ist dabei darauf zu achten, dass Persönlichkeitsrechte gewahrt bleiben. Manche Antworten aus den Interviews sind deshalb zu anonymisieren oder ggf. auch für die Öffentlichkeit zu streichen.)

Dabei stellen sich die Konfis auch die Frage: Was hat dabei geholfen, durchzuhalten, wenn Wünsche, Träume oder Visionen sich lange nicht erfüllt haben bzw. überhaupt nicht in Erfüllung gegangen sind?

### ► BAUSTEIN 5: WENN'S MAL WIEDER LANGE DAUERT

Die Konfis sollen sich eine Situation aussuchen, wo sie ungeduldig sind. Das kann zum Beispiel eine politische Hoffnung sein, wie das Erreichen von Klimazielen oder das Zurückdrängen von Rechtsradikalismus; es kann aber auch ein persönlicher Gedanke sein, wie das Ende der Pubertät, das Finden der Liebe oder das Gesundwerden.

Ihre Aufgabe ist es nun, einen Klagepsalm zu schreiben, d.h. ihre Ungeduld, ihren Frust und ihre Hoffnungslosigkeit in einem Gebet in Worte zu fassen.

Den Ergebnissen der Konfis wird Psalm 13 zur Seite gestellt. Die Jugendlichen arbeiten heraus, dass dieser Psalm eine ähnlich ungeduldige Klage

formuliert. Wenn sie mögen, dürfen die Konfis ihren eigenen Psalm noch einmal überarbeiten und dabei Formulierungen oder Gedanken aus Psalm 13 aufnehmen.

Vermutlich fällt den Konfis von selbst auf, dass der Psalm in Vers 6 eine neue Tonart anschlägt, die relativ unvermittelt zu sein scheint.

### **Impuls:**

*Es könnte sein, dass dieser Psalm folgendermaßen entstanden ist: Ein Mensch hat seine Ungeduld und auch seine Angst aufgeschrieben. Und als er fünf Verse geschrieben hat, war er erst mal fertig. Aber dann ist jemand vorbeigekommen und hat ihm einen neuen Gedanken gegeben.*

*Zum Beispiel: In der Hoffnung auf den Messias liegen verborgen alle Schätze der Weisheit und der Erkenntnis.<sup>2</sup> (Gut wäre es, wenn der Psalm Vers für Vers auf Blätter ausgedruckt auf dem Boden liegt, dann kann das Zitat aus dem Kolosserbrief – in der für diesen Arbeitsschritt leicht abgewandelten Form – in den Psalm eingefügt werden.)*

*Das hat dann dazu geführt, dass der Schreiber noch den Vers 6 hinzugefügt hat.*

*Habt ihr eine Idee, was genau den Schreiber an dem Satz getröstet haben könnte, so dass er noch so einen Zusatz formulierte?*

## **► BAUSTEIN 6: HOFFNUNGSTEXTE**

Die Genealogie wird noch einmal ausgelegt, dabei wird der zugehörige Text noch einmal langsam gelesen.

Die anderen Ergebnisse dieser Einheit sollten nach Möglichkeit auch visualisiert werden, so dass sie den Konfis vor Augen stehen.

### **Impuls:**

*Matthäus schreibt auf, wie der Messias in diese Welt gekommen ist und was er hier getan hat.*

*Ganz am Ende dann schreibt er auf, was Jesus als letztes noch zu den Menschen gesagt hat: Seid sicher: Ich bin jeden Tag bei euch, bis zum Ende der Welt.*

Die Konfis nehmen noch einmal ihren Klagepsalm zur Hand. Sie haben nun die Wahl, darunter entweder den Satz aus Kolosser 2 (In Christus liegen verborgen alle Schätze der Weisheit und der Erkenntnis) oder aus Matthäus 28 (Jesus Christus spricht: Seid sicher: Ich bin jeden Tag bei euch, bis zum Ende der Welt) zu schreiben. Anschließend ergänzen sie ihren Psalm um eigene Hoffnungsverse.

Die Einheit endet mit einer gemeinsamen Mahlzeit, bei der die Hoffnungsverse nach und nach gelesen werden, evtl. können daraus auch Tischkarten gestaltet werden.

## **ZUM WEITERLESEN**

**Trömper, Anke / Plagentz, Achim:** „Ihr seid nicht erwachsen genug, die Wahrheit zu sagen.“ Greta Thunberg – eine Prophetin des Klimaschutzes? In: rpi-aktuell. Aktuelle Unterrichtseinheiten zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN 1 (2019), [www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/rpi\\_aktuell/rpi-aktuell\\_1-2019\\_Lay04-Greta.pdf](http://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/rpi_aktuell/rpi-aktuell_1-2019_Lay04-Greta.pdf) (Zugriff 27.1.2021)

<sup>2</sup> Dies greift den Gedanken auf, dass der Psalm seinen Sitz im Leben möglicherweise in der Liturgie hatte. Dann wäre vorstellbar, dass nach Vers 5 der Priester einen Zuspruch der Hoffnung formuliert hat, auf den die Betenden dann mit Vers 6 antworteten. Dieser Zuspruch wird hier mit Worten aus dem Kolosserbrief formuliert. Damit soll der Psalm aber nicht christologisch gedeutet werden. Der Fokus liegt hier auf der Messias-Hoffnung, die sich aus christlicher Sicht zwar wie beschrieben erfüllt haben mag, die aber auch der\* dem angenommenen Psalm-Beter\*in als Hoffnung präsent gewesen sein kann.

ANDREAS BEHR

# Mein Standpunkt im Glaubensleben der Welt

Ethisch-politische Dimensionen im Konfer am Beispiel des Fastens

## **SICH SELBST POSITIONIEREN IM DIALOG MIT ANDEREN**

Im Konfer geht es darum, den Jugendlichen einen eigenen Zugang zum Glauben zu ermöglichen. Dabei steht der christliche Glaube im Mittelpunkt: weil Konfer ein Angebot der christlichen Kirche ist, weil Konfis aus einem christlichen Hintergrund kommen – aber auch, weil sich der eigene Glaube leichter in Bezug auf eine konkrete Religion entwickelt und weniger durch breit angelegte Kenntnisse in Religionskunde. Andere Religionen kommen im Konfer daher nur dann vor, wenn Konfis selbst hier Kenntnisse einbringen. Beispielsweise kennen sie oft Gebetshaltungen oder Fastenformen aus dem Islam durch ihre Mitschüler\*innen.

Konfis sollen selbst verantworten, was sie glauben und was nicht. In der Gruppe lernen sie automatisch, dass verschiedene Wahrheiten nebeneinanderstehen müssen, damit Menschen sich zuordnen können. Konfis lernen, neugierig auf andere Meinungen zu sein und die eigene Meinung zu vertreten. So wird Fundamentalismus vorgebeugt.

Am Beispiel des Themas Fasten soll exemplarisch durchgespielt werden, wie Konfis sich selber positionieren und ihre Position mit anderen Meinungen vergleichen. Fasten spielt in der Gesellschaft eine Rolle, weil es eine religiöse Alltags-

kultur des Essens betrifft. Immer wieder geht die Frage durch die Medien, ob Muslime während des Ramadans körperlich anstrengende Arbeiten überhaupt leisten können oder ob Arbeitgeber\*innen sie in dieser Zeit womöglich mit leichteren Arbeiten betrauen sollen – oder ob man von Muslimen verlangen könne, das Fasten zumindest soweit zu brechen, dass sie tagsüber etwas trinken. Auch christliche Fastenformen oder Heilfasten werden praktiziert, in den Medien vorgestellt und diskutiert.

In der Konfi-Arbeit geht es nicht vorrangig darum, Konfis Wissen über den christlichen Glauben zu vermitteln. Dieses Wissen ist immer nur Grundlage dafür, dass Jugendliche ihren eigenen Glauben bzw. ihr Glaubenspotenzial mit ihrer Lebenswelt in einen fruchtbaren Diskurs bringen können. Wenn dies gelingt, stellt sich eine ethisch-politische Dimension der Konfi-Arbeit von selbst ein, weil allgemeine und öffentliche (politische) Handlungsweisen und Normen (ein Ethos) mit der eigenen Position (Glauben) abgeglichen werden müssen.

## **KONFI-ARBEIT TRÄGT DEMOKRATIEARBEIT IN SICH**

In der Konfi-Arbeit geht es darum, die eigene Religiosität auf Grundlage der eigenen Religion bzw.

religiösen Tradition zu erkunden. Schon dadurch sollten Konfis lernen, dass verschiedene Meinungen nebeneinander Platz haben und Menschen unterschiedlicher Meinungen einander dennoch – z.B. in der christlichen Gemeinschaft – verbunden fühlen können. Leitende in der Konfi-Arbeit müssen dann aber auch – für die Konfis sichtbar – die Ambiguitäten innerhalb der Konfi-Gruppe (die Leitung und Teamer\*innen eingeschlossen) aushalten bzw. wertschätzen.

*Religion ist politisch.* Religion wird nicht nur gelebt, damit man sich selber besser fühlt. Sie hat Auswirkungen auf das Miteinander und damit auf die Politik. Der Mensch ist *homo quaerens* – also suchender und insofern religiöser Mensch – und *homo politicus* zugleich. Klassischerweise kommen politische Aspekte (Gemeinwesen) in der Konfi-Arbeit vor allem in den Blick, wenn es um Diakonie geht. In vielen Gemeinden gibt es Eine-Welt-Verkäufe o.ä. Auch Projekte wie „5000 Brote“<sup>1</sup> lassen sich mit dem Thema Gemeinwesen verbinden.

*Die Konfi-Arbeit ist ein zivilgesellschaftlicher Bildungsort.* Das zeigt sich beispielsweise bei Themen wie Diakonie oder gemeinwesenorientierte Arbeit der Gemeinde. Über 50 Prozent der in Deutschland ehrenamtlich Tätigen sind protestantisch – nicht alle sind aber in der Kirche aktiv. Konfi-Arbeit erzieht dazu, sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen.

Gelegentlich lassen wir Chancen ungenutzt, zur Demokratiefähigkeit zu erziehen. Z.B. wird das Thema Wahrheitsfindung „nur“ im Hinblick darauf durchgenommen, dass biblische Texte eine Wahrheit ausdrücken, auch wenn die Geschichten nicht „wahr“ sind – vielleicht auch noch durch die Erkenntnis, dass auch Texte wie ein Psalm wahr sein können. Von hier aus wird aber nicht weiter gefragt, was das allgemein im Leben der Menschen bedeutet. Dass auch andere Religionen „Wahrheit“ haben, wird nicht in den Blick genommen; dabei wäre dies durchaus eine Chance: Konfis hätten nicht mehr den Eindruck, einen Für-wahr-halte-Glauben lernen zu müssen, sondern sie wüssten, dass es im Konfir darum geht, die eigene Wahrheit herauszufinden und dadurch auch in der Lage zu sein, mit Menschen ins Gespräch zu kommen, die eine andere Wahrheit vertreten.

Unter *Inklusions*gesichtspunkten der Konfirmandenarbeit erleben die Konfis sehr heterogene Gruppen. Wenn *Diversität* sichtbar werden kann, indem entsprechende Schutzräume und Erprobungsräume geboten werden, lernen die Konfis automatisch, was diversity bedeuten kann.

Wenn *Partizipation* in der Konfirmandenarbeit großgeschrieben wird, erfahren die Konfis Wirkmächtigkeit. Das schützt vor Extremismus und schafft Anerkennung. Dabei sollte Partizipation mehr bedeuten als nur Themen und Methoden mitbestimmen zu dürfen. Konfis sollten in Entscheidungsprozesse der Jugendarbeit, aber auch der allgemeinen kirchlichen Arbeit eingebunden sein.

## IDEEN FÜR DIE ARBEIT MIT KONFIS

### Zielsetzungen

Konfis lernen unterschiedliche Meinungen und Positionen zum Thema „Fasten“ kennen und wertschätzen. In der Auseinandersetzung mit diesen fremden Meinungen bilden sie sich eine eigene. In diesem Prozess erfahren und reflektieren sie, in welchem Bereich Meinungen (Ambiguitäten) auszuhalten sind und wo es Grenzen der Toleranz gibt. (Provokativ ließe sich weiterfragen: Mit wem kann ich Gottesdienst feiern, gemeinsam das Credo sprechen, Abendmahl teilen, ...?)

Die Konfis sollen in der Auseinandersetzung mit dem Thema ein Projekt und/oder Produkt entwickeln.

Darüber sollen sie mit dem Kirchenvorstand und der Gemeinde ins Gespräch kommen. Es gibt dazu eine abschließende Aktion: einen Gottesdienst, einen Gemeindebrief etc.

### Begründung des Themas: Fasten

Fasten ist für Konfis unerkanntes Terrain. Viele wissen vor allem etwas über das Fasten im Islam, aber sie wissen nicht, dass es auch im Christentum eine vielfältige Fasten-tradition gibt. Insofern entdecken sie an dieser Stelle nicht die eigene religiöse Tradition zuerst, sondern sie gehen von einer aus ihrem Lebensumfeld bekannten religiösen Form aus und nehmen dann erst die christlich geprägten Formen wahr.

<sup>1</sup> [www.5000-brote.de/](http://www.5000-brote.de/) (Zugriff 24.1.2021).

Hinzu kommt, dass das Thema Fasten ein Phänomen vor Augen stellt, das in allen Religionen vorkommt. In jeder Religion wird zwar, so könnte man sagen, unterschiedlich gefastet. Im Hinblick auf den Sinn des Fastens gibt es aber Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten. So geht es immer auch um innere Reinigung, eine „Heiligung“ des Lebens, eine Unterbrechung vom Alltag, um Nähe zu Gott oder zum Heiligen etc.

Hilfreich ist, dass dieses Thema gut an mehreren Stellen der Konfi-Zeit vorkommen kann; es muss nicht in der Passionszeit platziert werden, sondern es kann z.B. kurz vor oder in der Adventszeit ins Auge gefasst werden, die auch eine Fastenzeit ist.<sup>2</sup> Ebenso könnten sich die Konfis aber auch mit dem Fasten beschäftigen, während die Muslime Ramadan feiern.<sup>3</sup>

## BAUSTEINE FÜR DIE PRAXIS

### ► BAUSTEIN 1: JA, GENAU!

Die Einheit beginnt mit einem Spiel, bei dem Wertschätzung für andere Menschen und Meinungen eingeübt wird. Menschen reagieren auf Aussagen anderer oft mit einem Satz, der mit den Worten „Ja, aber ...“ eingeleitet wird. In einer spielerischen Aktion werden die Konfis dazu angehalten, genau solche Antworten zu vermeiden. Die Übung dient auch als Einübung in eine wertschätzende Haltung, die im Verlauf der Einheit gebraucht wird, wenn die Konfis Interviews führen.

Zwei Konfis tun sich jeweils zusammen. A beginnt und äußert sich zu einem vorgegebenen Thema. B reagiert darauf mit den möglichst begeistert ausgesprochenen Worten „Ja, genau! Und ...“ B fügt eine eigene bzw. weiterführende Meinung zum gleichen Thema an, worauf A wiederum mit „Ja, genau! Und ...“ reagiert. So geht es für eine gewisse Zeit hin und her.

Nach einer Weile gibt es ein neues Thema.

<sup>2</sup> Am 11.11. beginnt streng genommen ja nicht die närrische Zeit, sondern dieser Tag ist analog zum Aschermittwoch der Beginn der Fastenzeit (Carne valere – dem Fleisch Lebewohl sagen).

<sup>3</sup> Prinzipiell ist die hier angeregte Verknüpfung von praxis pietatis und ethisch-politischer Zusammenhänge auch mit anderen Themen möglich, s.u. 4.8.

Als Themen werden hier vorgeschlagen: Frühstück, Handy und Fleischverzehr.

Alle drei Themen haben mit dem Thema Fasten zu tun. Das erste Thema dürfte wenige Kontroversen aufwerfen. Konfis können einfach mal sagen, was sie gern zum Frühstück essen und trinken. Das Thema Handy könnte schon zu kontroversen Fragen führen. Konfis merken selber, dass sie manchmal zu viel mit dem Gerät beschäftigt sind; sie wissen auch um Gefahren, und natürlich kann man auch das richtige oder falsche Handy haben. Das dritte Thema kann am stärksten zu Kontroversen führen und macht das Spiel schwieriger. A bekennt sich z.B. dazu, gern Currywurst zu essen. B lebt vegetarisch, muss aber doch erst einmal „Ja, genau“ sagen, kann dann aber über die eigene Ergänzung durchaus auch eine Gegenmeinung einspielen, die dann wiederum von A wertgeschätzt wird usw.

Die Themenwahl ist also bewusst gewählt. Trotzdem steht zunächst der Spielspaß im Vordergrund!

### ► BAUSTEIN 2: VORWISSEN ZUM THEMA FASTEN

Konfis tragen zusammen, was sie zum Thema Fasten wissen. Dazu brauchen sie an dieser Stelle keine Vorkenntnisse. In der Gruppe erarbeiten sie sich dieses Wissen selbst. Hauptamtliche und Teamer\*innen spielen ggf. Information ein.

Zunächst bekommen die Konfis folgende Leitfragen:

- Was ist Fasten?
- Wer fastet?
- Warum fasten Menschen?
- Wie wird gefastet?
- Welche Spielregeln gelten fürs Fasten?

Die letzte Frage zielt schon auf das weitere Vorgehen ab. Nebenbei wird Fasten auch hier spielerisch ins Auge gefasst. Das ist wichtig, weil Fasten hier nicht als (religiöse) Pflicht, sondern als freiwillige Möglichkeit in den Blick genommen werden soll. Fasten ist gewissermaßen ein (religiöses) Spiel, und Spiele sind immer freiwillig!

Es bietet sich an, diese Aufgabe kooperativ nach der Ich-Du-Wir-Methode (Think-Pair-Share) zu bearbeiten. D.h. es gibt zunächst eine kurze Phase, in der alle Konfis allein über die Fragen nach-

denken (Ich-Phase). Anschließend tauschen sie sich mit einer anderen Person aus und ergänzen ihre Antworten (Du-Phase). Zu zweit schreiben sie Antworten auf Moderationskarten. In der letzten Phase (Wir-Phase) werden die Antworten zusammengetragen und geclustert. (Diese Methode funktioniert gut, ist aber recht kognitiv ausgerichtet. Für die konkrete Gruppe muss also bedacht werden, ob sich die Methode wirklich eignet. Es kann angezeigt sein, die Ich-Phase auszulassen oder sehr kurz zu halten und statt der Du-Phase eine Kleingruppenarbeit anzuregen.)

Anschließend reflektieren die Konfis, welche Aussagen über das Fasten allgemeingültig sind und welche sich eindeutig einer Religion zuordnen lassen bzw. eben eindeutig nicht zu einer Religion gehören. Nicht alles werden die Konfis an dieser Stelle klären können. Z.B. scheint das Fasten im Sinne einer Diät, um Gewicht zu reduzieren, zunächst nicht religiös konnotiert zu sein; aber Konfis könnten durchaus überlegen, ob man nicht Gott gegenüber verpflichtet ist, den eigenen Körper gesund zu erhalten.

Ein Hinweis: Konfis wissen häufig relativ viel über das Fasten der Muslime im Ramadan, haben aber oft noch nichts davon gehört, dass es auch christliche Fasten-Traditionen gibt. Es kann sinnvoll sein, diese Information einzubringen, bevor die Konfis in die Erarbeitung eintreten.

### ► BAUSTEIN 3: RECHERCHE

Die Konfis machen eine Umfrage, um mehr über das Fasten herauszufinden. Anhand ihrer eigenen Ideen überlegen sie, was sie selbst noch nicht wissen. Von da aus entscheiden sie zum einen, wen sie noch befragen müssten, um ihre Wissenslücken zu schließen (Fachleute). Außerdem entwickeln sie konkrete Fragen, die sie dann neben den Fachleuten auch weiteren, möglichst unterschiedlichen Menschen stellen: Familienmitgliedern, Freund\*innen, Mitschüler\*innen, Angehörigen verschiedener Religionen, Gemeindegliedern etc.

Je nach Konfi-Gruppe kann dieser Schritt, die Vorbereitung der Recherche, von den Jugendlichen weitgehend allein durchgeführt werden. Andere Gruppen werden mehr Hilfestellung brauchen. Manche Gruppen brauchen möglicherweise einen bereits fertigen Fragenkatalog und eine konkre-

te Aufgabenstellung, wen sie interviewen können. Ebenso wird es von der individuellen Gruppe abhängig sein, ob die Interviews durch weitere Recherche, z.B. im Internet, ergänzt werden soll.

Ein möglicher Katalog von Grundfragen könnte so aussehen:

Meinungen sammeln:

- Fasten Sie?
  - Wenn ja:
  - Was bringt Ihnen das?
  - Was sind die Gründe?
  - Inwieweit nehmen Sie ein religiöses Fastengebot ernst?
  - Was/wie fasten Sie?
- Wenn nein:
  - Was glauben Sie, was Menschen zum Fasten motiviert?
  - Welche Bedeutung könnten religiöse Fastengebote haben?
  - Was/wie könnte man fasten?

Die Konfis können hier ihr Smartphone benutzen und damit Interviews direkt protokollieren oder mit Erlaubnis der Interviewten auch akustisch aufnehmen oder filmen. Ggf. können die Interviewten auch fotografiert werden. Alle dabei generierten Daten können die Konfis übers Internet – z.B. über die KonApp<sup>4</sup> – allen anderen zur Verfügung stellen, so dass zum einen immer alle die Ergebnisse aller anderen kennen und zum anderen alle Ergebnisse auf dem Server gesichert sind.

### ► BAUSTEIN 4: EIGENE MEINUNGSBILDUNG

Die Konfis überlegen, welche Aussagen über das Fasten sie persönlich treffend bzw. nachvollziehbar finden. Ggf. finden sie dabei auch noch neue Aussagen. An dieser Stelle kann sich auch eine eigene Fastenaktion anbieten, d.h. die Konfis legen gemeinsam einen Zeitraum fest, in dem sie versuchen zu fasten. Sie überlegen je für sich, was sie wie fasten wollen. Über die KonApp wird dieses Fasten begleitet. Z.B. kann regelmäßig abgefragt werden, wer

<sup>4</sup> Die KonApp ist eine App, die speziell für die Konfi-Arbeit entwickelt wurde. Sie verbindet gewissermaßen Konfi-Arbeitsbuch, Konfi-Bibel und einen Messenger. Nähere Hinweise finden sich auf den Seiten der Deutschen Bibelgesellschaft.

es gerade geschafft hat zu fasten. Oder eine Umfrage zeigt auf, wie schwer es den Konfis gerade fällt zu fasten. Außerdem können die Konfis ein eigenes Fastentagebuch mit der KonApp führen und ausgewählte Beiträge auch mit der Gruppe teilen.

Wichtig ist aber, dass das gemeinsame Fasten zwar von der Leitung nahegelegt und auch beworben wird, dass aber die Konfis freiwillig entscheiden, ob sie das als Gruppe machen wollen. Sie überlegen auch gemeinsam, wie sie mit denen umgehen, die nicht mitmachen wollen oder können. Die Leitung achtet dabei darauf, dass niemand ausgeschlossen wird.

Alle Konfis schreiben nun einen Leitsatz über das Fasten für sich auf.

### ► BAUSTEIN 5: EIGENE POSITIONIERUNG

Alle Konfis basteln eine eigene Spielfigur. Dazu können beispielsweise Sektkorken<sup>5</sup> genutzt werden, die sich mit Farben und Bastelmaterialien einfach individuell gestalten lassen.

Auf dem Boden oder einer großen Tischfläche positionieren die Konfis ihre Figur mit ihrem Leitsatz. Dabei können sie darauf achten, dass ähnliche Aussagen nahe beieinander platziert werden. So entsteht buchstäblich ein Meinungsbild.

### ► BAUSTEIN 6: DAS FASTENSPIEL – EINE MEINUNGSLANDSCHAFT ENTSTEHT

Nun werden die gesammelten Aussagen über das Fasten eingespielt. Sie sind ebenfalls auf Karten übertragen worden. Ggf. hat die Leitung provokative bzw. schwer zu tolerierende Aussagen ergänzt. Dazu könnte z.B. das Beharren auf einer Fastenpflicht gehören, ein Zwang zu bestimmten Formen oder die Forderung, Fasten sei nur dann richtig, wenn es zur Ehre eines Gottes geschieht. Auch ein „fundamentalistischer“ Satz könnte provokativ ins Spiel gebracht werden: Nur protestantisches Fasten (freiwilliger Verzicht in der Passionszeit) ist echtes Fasten.

Die Karten sollen nun so im Meinungsbild verteilt werden, dass alle Figuren möglichst nah an

<sup>5</sup> Sektkorken in der Fastenzeit? Diese kleine Ironie nehmen wir mit Humor, der beim Fasten durchaus hilft.

Aussagen stehen, die für sie gut passen. Aussagen, die Konfis weniger gut tolerieren können, sollen möglichst weit weg liegen. Dabei können sich auch die Figuren bewegen. Sie nehmen den eigenen Leitsatz mit.

Wenn eine Figur sich bewegt oder Aussagen verschoben werden, kann das dazu führen, dass sich auch andere Figuren wieder bewegen müssen. Dieser Prozess kann zum Stillstand kommen. Es kann aber auch passieren, dass die Bewegung nicht endet. Dann müssen die Konfis überlegen, wie eine Position des Kompromisses aussehen könnte.

Nun werden die Konfis gebeten, mit Hilfe von dünnen Seilen oder Fäden Gebiete zu markieren: Welche Aussagen gehören zum Christentum? Welche Aussagen gehören eher zu anderen Religionen, sind aber anregend auch für das eigene Denken? Welche Aussagen sind nur schwer oder gar nicht zu tolerieren, z.B. weil sie Menschen ausschließen? Außerdem umgeben alle Konfis noch einmal ihre eigene Figur mit einem Faden, der alles umschließt, was sie für sich selbst richtig finden. So wird sichtbar, wo es Schnittmengen gibt, wo auch Konfis evtl. christliche Aussagen nicht für sich in Anspruch nehmen oder wo sie von anderen Religionen beeinflusst scheinen.

Wichtig ist bei dem ganzen Spiel, dass auch die Hauptamtlichen und die Teamer\*innen ihre eigenen Figuren positionieren.

Die so entstandene Meinungslandschaft wird mit Fotos und Filmen dokumentiert. Später lässt sich dieses Material z.B. für Erklärfilme nutzen.

### ► BAUSTEIN 7: AKTIONSPLAN

Die Konfis sollen alle Ergebnisse und Erkenntnisse der Gemeinde präsentieren. Dies soll in einer Form geschehen, die auch Auseinandersetzungen mit dem Kirchenvorstand oder anderen Arbeitsgruppen wie der Gemeindebriefredaktion zur Folge haben kann. Hier können Konfis lernen, wie demokratische Prozesse funktionieren, wenn sie z.B. beantragen müssen, wofür sie die Kollekte sammeln wollen.

Die Präsentation soll im Umfeld der Gemeinde stattfinden. So entsteht automatisch eine Rückbindung an den christlichen Kontext. Dies kann durch eine Ausstellung geschehen, die mit einer Vernissage eröffnet wird, in der die Konfis ihr Werk vorstellen.

len. Die Präsentation kann auch im Rahmen eines Gottesdienstes geschehen, d.h. die Jugendlichen gestalten einen vollständigen Gottesdienst zum Thema Fasten.

Angeregt wird, dass die Konfis die Gemeindefriedaktion übernehmen und ein Themenheft zum Fasten gestalten. Dies hat den Vorteil, dass besonders viele Gaben der Konfis eingebracht werden können: Es müssen Texte entstehen. Diese müssen layoutet werden. Fotos und Bilder werden gebraucht. Überschriften müssen gefunden werden, die neugierig machen etc.

## **GLEICHE METHODE MIT ANDEREN THEMEN – WEITERFÜHRENDE HINWEISE**

Da nicht jeder Konfi-Jahrgang ein Themenheft zum Fasten gestalten kann, sei darauf hingewiesen, dass methodisch sehr ähnlich an folgenden – und natürlich an weiteren – Themen gearbeitet werden kann:

- Gebet
- Sakramente
- Gottesdienst
- religiöse Feste
- Jenseitsvorstellungen
- Beerdigungskultur und Trauerrituale.

# „Imma dieset Jemekka!“

Medienpädagogische Zugänge zum Filmprojekt MOSCHEE DE für den Sekundarbereich II, BBS und Gemeindepädagogik

## MEDIENBILDUNG IST DEMOKRATIEBILDUNG

Identitätsbildung ist ein anthropologisches, kulturhermeneutisches und theologisches Traktandum, welches der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Diversität und Demokratiebildung“ zugrunde liegt. Diesen auf einer Metaebene zu diskutieren, welche die Ausdrucksformen berücksichtigt, in denen vor allem Kinder und Jugendliche Identität(en) auf den Begriff und zur Geltung bringen, kann eine Aufgabe medienpädagogischen Arbeitens sein. Dies sollte ebenso die Analyse wie die Aneignung (d.h. auch: ein Angebot) von Ausdrucksformen betreffen.

Es ist die Eröffnung von Deutungshorizonten für Lebenswelt, die als vornehmliche theologische und pädagogische Kompetenz gelten darf. Dabei leistet Medienarbeit einen besonderen Beitrag zum Kompetenzerwerb, was Wahrnehmung und Beurteilung entsprechender Deutungen sowie deren Alternativen betrifft.

Diversität und Demokratiebildung sind Themen, zu denen vornehmlich Jugendliche über Medien Zugang finden.

- Wie aber lernen sie, einen (medien)ethisch verantworteten Diskurs von populistischen Kampagnen zu unterscheiden?
- Wie lassen sich differenzierte Diskussionen über Werte führen, in denen sich Schüler\*innen aktiv

einbringen, anstatt bloße Meinungen (ungreifbarer) Akteur\*innen unhinterfragt zu (dis)liken?

Religionspädagogische Medienarbeit hat den Bildungsauftrag, junge Menschen aufmerksam, deutungskompetent und ausdrucksfähig zu machen; das heißt, das Verstehen von Inhalten und Vermittlungsformen zu schulen, zu fördern und ebenso Gestaltungsfähigkeiten zu stärken, die es Kindern und Jugendlichen erlauben,

- sich selbst offen, aber nicht ungeschützt verständlich zu machen,
- menschenwürdige von menschenunwürdigen Ordnungen zu unterscheiden sowie aus dieser Unterscheidung resultierende ethische Anforderungen zu formulieren,
- einen aufgeklärten und bewussten Umgang (mit Blick auf den Bildungsauftrag einer evangelischen Einrichtung bedeutet dies: im Sinne des christlichen Bekenntnisses) mit gesellschaftlichen und individuellen Identitätsfragen zu pflegen.

## MOSCHEE DE – EIN PROJEKT ALS KULTUR(PREIS)TRÄGER

Das Projekt MOSCHEE DE nahm seinen Anfang auf der Theaterbühne. Das Stück basiert auf einem realen Konflikt: Am Stadtrand von Berlin brach 2008 ein Krieg der Kulturen aus, als eine muslimi-

sche Gemeinde in Heinersdorf auf einem brach liegenden Grundstück eine Moschee errichten wollte. Anwohner schlossen sich in einer Bürgerinitiative zusammen, Lokalpolitiker und Neonazis protestierten Hand in Hand gegen den geplanten Bau. Demonstrationen und Ausschreitungen liefen aus dem Ruder, bis schließlich der erste Brandsatz gelegt wurde. Aufgrund der einsetzenden Streitigkeiten rund um das Bauvorhaben startete Autor Kolja Mensing Recherche-Interviews, die zur Textgrundlage eines Theaterstückes wurden. Er verdichtete die Gesprächsprotokolle zu „Stimmen“ von fünf Protagonisten – ein Imam, ein Pfarrer, ein zum Islam Konvertierter, eine junge, zugezogene Mutter und der Sprecher einer Bürgerinitiative gegen den Bau der Moschee –, die ihre Haltung zum Konflikt im Verlauf des Stücks erklären.

Im März 2010 hatte MOSCHEE DE unter der Regie von Robert Thalheim Premiere im Schauspiel Hannover und gastierte nach der Uraufführung am Deutschen Theater in Berlin. Die Produktion wurde mit dem Kulturpreis der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers ausgezeichnet. Das Sujet von MOSCHEE DE erwies sich als bleibend aktuell, so dass Robert Thalheim, der Filmproduzent Michał Honnens und Regisseurin Mina Salehpour das Stück 2016 als Kinofilm MOSCHEE DE reinszenierten und das Projekt somit einem breiteren Publikum öffneten.

## INFORMATIONEN ZU AUSLEIHE UND FILMVORFÜHRUNG

Einen ersten Zugang zum Film vermittelt die dazugehörige Website [www.moschee-de.de](http://www.moschee-de.de), auf der unter anderem ein Trailer zu sehen ist.

MOSCHEE DE zeigt, wie ein Konflikt eskaliert – ohne die einzelnen Figuren des Films zu bewerten. Diese verlieren sich in Widersprüchen, Wendungen, Vorurteilen und Unbelehrbarkeit. Der Film regt damit an zur Auseinandersetzung mit einer Bandbreite von Themen: Rechtspopulismus, Integration, Rechte und Pflichten in einer demokratischen Gesellschaft, Menschenbild, vermeintliche religiöse Stereotype, Furcht vor sogenannter „Überfremdung“, aber auch Homophobie und „Kopftuchfrage“.

Das Booklet zur DVD enthält umfangreiche Informationen zum Film sowie filmpädagogisches Material.

Der Film hat eine Gesamtlänge von 61 Minuten; er kann am Stück gezeigt werden, aber auch in mehreren Vorführeinheiten, da er in Kapitel unterteilt ist.

Für Kirchengemeinden, Schulen und Einrichtungen der Landeskirche Hannovers ist der Film für Veranstaltungen über die Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste kostenfrei ausleihbar. Die DVD wird zugeschickt. Zur Online-Ausleihe führt dieser Link: [www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/medien/startseite](http://www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/medien/startseite).

Als Regisseur und Produzent bietet Michał Honnens auf Anfrage Filmgespräche oder medienpädagogische Begleitung an: [mh@kundschafterfilm.de](mailto:mh@kundschafterfilm.de).

## MEDIENPÄDAGOGISCHE ZUGÄNGE

### VOR DEM FILM: ANMODERATION

Empfehlenswert ist, der Filmvorführung eine kurze Einführung (bis zu fünf Minuten) voranzustellen: Genannt werden Titel, Produktionsjahr, Regisseurin und Länge des Films; auch Entstehungssituation und Drehweise werden kurz skizziert, zu denen das Booklet zur DVD das entsprechende Material liefert.

Den Schüler\*innen kann ein Sichtimpuls mitgegeben werden (z.B. auf Besonderheiten der filmischen Inszenierung oder auf ausgesuchte inhaltliche Motive zu achten), ohne sie damit auf eine bestimmte Lesart festzulegen – oder den Film zu erzählen, bevor er gezeigt wird.

### NACH DEM FILM: DEN ERSTEN EINDRUCK FORMULIEREN

Zum Einstieg in eine Filmanalyse empfiehlt sich das Einholen spontaner Eindrücke in einer „Blitzlichtrunde“. So lernen die Schüler\*innen, ihre Sehindrücke unmittelbar wiederzugeben, und entwickeln ein Verständnis dafür, dass ein Film von verschiedenen Zuschauenden auch auf verschiedene Weise wahrgenommen wird.

Es sollte vermieden werden, sofort in die Deutung des Gesehenen einzusteigen. Die Aufgabe kann lauten, zuerst nur einen Begriff zum Film zu

nennen, der die subjektive Seherfahrung zusammenfasst: „schwierig“, „witzig“, „verwirrend“, „Konflikt“, „Ratlosigkeit“ etc.

Im zweiten Analyse-Schritt kann gefragt werden, welche der im Film auftretenden Personen den Schüler\*innen am eindrucklichsten war („sympathisch“, „fremd“, „merkwürdig“...).

Ausgehend von Rückmeldungen zur Wirkung des Films kann auf die Erschließung von Filminhalten übergeleitet werden.

## DIE FILMISCHEN MITTEL ANALYSIEREN

Zur Ausbildung von Medienkompetenz ist es unerlässlich, die Schüler\*innen die Beziehung zwischen Form und Inhalt eines Films beschreiben zu lassen. Der Film **MOSCHEE DE** arbeitet mit strengem formalen Aufbau: gleichbleibend weißer Hintergrund, kontinuierliche Kameraeinstellung mit Brustbildern der Protagonisten, die stets direkt in die Kamera schauen und sprechen, als würden sie sich den Zuschauenden persönlich anvertrauen.

Eine einfache, aber weitreichende Frage zum Einstieg in ein Filmnachgespräch ist:

- Was sehen wir überhaupt in diesem Film?
- Und was sehen wir alles nicht?

Diese Fragestellung kann man auf den Umgang mit dem Grundthema des Films – im weitesten Sinne: Gelingen und Misslingen eines interreligiösen und interkulturellen Dialogs – übertragen:

- Was beeinflusst meine Interpretation einer Situation (was gebe ich auf Meinungen anderer, was „weiß“ ich vom Hörensagen, welche persönlichen Berührungspunkte oder Voraussetzungen habe ich, inwieweit bin ich beeinflusst durch bestimmte Darstellungen in diversen Medien etc.)?
- Wie weit reicht mein Wissen über Menschen,

- die einer anderen Kultur, Religion und Lebenswelt angehören als ich selbst?
- Kenne ich persönlich Menschen, die anderen Kulturen und Religionen angehören? Suche ich Kontakt und Austausch?

Eine anzustrebende Medienmündigkeit wird unter anderem gefördert durch eine Analyse filmgestalterischer Mittel, in welcher Filme von Schüler\*innen als bewusst inszenierte Medien wahrgenommen werden. Immer hat die Filmästhetik Bedeutung für den Inhalt des Films. Umgekehrt gibt eine Story Impulse für die Wahl entsprechender filmischer Mittel.



Filmplakat **MOSCHEE DE**, Deutschland 2016  
 Buch & Interviews: Robert Thalheim & Kolja Mensing  
 Regie: Mina Salehpour & Michał Honnens  
 Produktion: Kundschafter Filmproduktion GmbH  
 © Kundschafter Filmproduktion

Drehbuchautoren und Regisseurin hätten fliegende Brandsätze und Straßenkämpfe inszenieren können; stattdessen wählen sie eine beinahe sterile Optik, reduzieren Handlungselemente auf ein Minimum und lassen den Film offen ausgehen. Was mag der Grund dafür sein, dass sie sich dafür entschieden haben, den im Film MOSCHEE DE beschriebenen Konflikt vergleichsweise „clean“ darzustellen?

Wie wirkt sich diese Inszenierung auf das Thema des Films aus? Wie kommt der Konflikt, um den es geht, nun „rüber“?



## WHO IS WHO?

Der Film MOSCHEE DE lebt von der Präsenz seiner Protagonisten. Darum ist es wichtig, die auftretenden Charaktere je für sich zu verstehen und untereinander in Beziehung zu setzen. Das ist bereits eine weiterführende Aufgabe, weil der Film die einzelnen Stimmen seiner Protagonisten auf den ersten Blick schlicht nebeneinanderstellt. Erst beim näheren Hinsehen wird deutlich, dass sich die Beiträge auf sehr subtile Art wechselseitig interpretieren.

Die einzelnen Porträtaufnahmen (**M1**) werden jeweils in ausgeklügelter Weise geschnitten, in bestimmter Reihenfolge arrangiert und unter „Kapitelüberschriften“ (**M2**) subsummiert – all das ist behutsame und doch deutlich redaktionelle Arbeit. Der Film verzichtet auf einen auktorialen Erzähler, aber nicht auf Kommentierung.

Die Schüler\*innen können sich den Charakteren des Films annähern, indem sie in fünf Kleingruppen eingeteilt werden und jede dieser Gruppen für einen der Filmcharaktere zum „Sprecherkreis“ wird. Die Personenbezeichnungen der Filmcharaktere werden an die Tafel oder das Whiteboard geschrieben:

- Der Imam
- Der Pfarrer
- Der Konvertit
- Der Vorsitzende
- Die Zugezogene

In Kleingruppen tragen die Schüler\*innen Informationen über die jeweilige Filmfigur zusammen:

- Wie tritt die Person in Erscheinung (äußeres Erscheinungsbild, Sprache, Mimik/Gestik)?

- Welchen Standpunkt vertritt die Person im Hinblick auf den Bau der Moschee?
- Wie begründet die Person diesen Standpunkt?

Die Schüler\*innen bestimmen jeweils eine\*n Gruppensprecher\*in, der\*die den in der Gruppe analysierten Filmcharakter vorstellt.

Anschließend werden im Plenum die Beziehungen zwischen den Filmfiguren an der Tafel visualisiert. Dabei kann man mit einem Farb- und Symbolschema arbeiten, zum Beispiel rote Linien in Blitzform ⚡ als Symbol für Konflikte, blaue Wellenlinien ~ als Symbol für Sympathie und Verständnis. Das gemeinsam erarbeitete Schaubild lässt die Schüler\*innen Standpunkte und Motive der Filmcharaktere erkennen und erklären. Zugleich wird thematisiert, was interreligiösen und interkulturellen Dialog fördert, erschwert oder verhindert. Insbesondere konträre Standpunkte ausgewählter Figuren können zum Ausgangspunkt für Diskussion und inhaltliche Vertiefung werden.



## WORT-WUNDERTÜTE

Vierzehn Kapitelüberschriften strukturieren den Film. Sie sind unter **M2** aufgeführt. Die Schüler\*innen kommen über eine „Wort-Wundertüte“ darüber in einen Diskurs; so wird ein Stilelement des Films im Nachgespräch aufgenommen.

Die Wörter werden einzeln auf je eine Karte geschrieben oder gedruckt. Die Karten werden z.B. in eine Butterbrottüte (alternativ: in einen Briefumschlag) gelegt. Fertig ist die „Wort-Wundertüte“! Es sind so viele „Wort-Wundertüten“ anzufertigen, dass die Schüler\*innen sich zu Gruppen von drei bis fünf Personen zusammensetzen können und jede Kleingruppe je einen Umschlag erhält. In den Kleingruppen zieht eine Person „blind“ eine Karte mit einem Begriff aus der Tüte und liest ihn der Kleingruppe vor, die darüber ins Gespräch kommt. Nach jeweils fünf Minuten gibt die Lehrperson ein Signal (z.B. mit einer kleinen Glocke klingeln). Dann zieht der\*die Nächste aus der jeweiligen Gruppe einen Begriff aus der „Wort-Wundertüte“ usw. Nach fünf Durchgängen beendet der\*die Moderierende die Gespräche. Ein kurzer Austausch im Plenum kann folgen.

Es können auch Blankokarten dabei sein, die von den Schüler\*innen selbst mit Kapitelüberschriften

beschriftet werden, die sie ergänzen würden oder passender fänden als die ausgewählten.

Mögliche Impulsfragen für die Gesprächsrunden zu den einzelnen Wörtern können sein:

- In welchem Zusammenhang stand dieser Begriff als Kapitelüberschrift im Film?
- Wie versteht ihr diesen Begriff – unabhängig vom Film?
- Was haben sich die Autoren des Drehbuchs bei diesem Begriff wohl gedacht, warum haben sie ihn (an dieser Stelle) im Film eingesetzt?
- Der Film „MOSCHEE DE“ inszeniert widersprüchliche Aussagen, auch die auftretenden Rollencharaktere verstricken sich oft in Widersprüche. Wir machen diese Beobachtung zur Methode:
  - Findet einen Gegenbegriff zu dem, den ihr gerade gezogen habt!
  - Welche Bedeutung könnte dieser Gegenbegriff im Film einnehmen?



## ARBEIT MIT FILMAUSSCHNITTEN

Für den Fortgang des Gesprächs können Impulsfragen diskutiert werden, die sich auf ausgewählte Filmausschnitte beziehen.

Um die Gesprächssituation zu beleben und zu konzentrieren, können Methoden wie die „Kugellagerdiskussion“ genutzt werden. Die Schüler\*innen verteilen sich auf einen inneren und einen äußeren Stuhlkreis, so dass sich jeweils zwei Schüler\*innen gegenüber sitzen. Diese unterhalten sich je maximal fünf Minuten miteinander über eine Impulsfrage, die gestellt wird. Dann rotiert der innere Kreis um einen Platz. Nun unterhalten sich die neu gebildeten Gesprächspaare. Der Wechsel kann drei- bis viermal stattfinden.

Für Impulsfragen können einzelne Szenen noch einmal gezeigt werden.

Nach der Vorführung einer Szene sollte im Plenum kurz zusammengefasst werden, was im Filmausschnitt zu sehen war. Verständnisfragen sollten geklärt werden. Eine an Tafel oder Whiteboard geschriebene Szenen-Überschrift hilft, das Gesehene einzuordnen. Diesen Titel kann die Lehrperson vorgeben oder von den Schüler\*innen formulieren lassen.

Drei Beispiele für Arbeit mit Filmausschnitten zur Anregung:

### „Das sind gewachsene Strukturen!“

00:02:26 – 00:03:42

Der Vorsitzende spricht von „gewachsenen Strukturen“ seiner Heimat. Der Konvertit berichtet von den Schwierigkeiten, auf dem Baugebiet Platz zu schaffen für die neue Moschee: Da mussten 130 Bäume gefällt werden! Gewachsene Struktur? Oder Urwald? Die Sprechenden bedienen sich einer besonderen Motivwelt: Pflanzen und Ausreißen des Gepflanzten und Gewachsenen – beides ist Kulturtätigkeit des Menschen, beides hat seine Zeit und seine Berechtigung. Aber woher wissen wir, was gerade „dran“ ist?

- Von welchen Strukturen kann man als „gewachsen“ reden? Was ist mit diesem Sprachbild gemeint?
- Was ist eurer Meinung nach der Nährboden für gewachsene soziale Strukturen? (Erziehung, Bildung, Erfahrung, Gesellschaftsleben ...?)
- Stichwort „Filmarbeit“: Inwiefern beeinflussen euch Medien in eurer Wahrnehmung, wenn es darum geht, was gesellschaftlich werden und „wachsen“ soll?
- Wenn wir privat und öffentlich die kulturelle und religiöse Vielfalt in unserer Gesellschaft würdigen und wachsen lassen wollen: Was wirkt dann wie „Dünger“? Was wirkt eher als „Pflanzenvernichtungsmittel“?
- Transfer mit biblischem Bezug: „Pflanzen hat seine Zeit, ausreißen, was gepflanzt ist, hat seine Zeit ...“ (Prediger 3,2). Lest den Bibeltext aus dem Buch des sogenannten Predigers, Kapitel 3, die Verse 1-15. Der Text steht im Kontext einer Sammlung von Weisheitssprüchen, die – vereinfacht gesagt – als praktische Lebensweisungen fungieren. Wenn ihr diesen Text aus dem Alten Testament unter dem Eindruck des Films lest: Liefert dieser Text heute noch relevante Lebensweisheiten? Begründet das!

### „Das ist doch nur ein Symbol!“

00:03:43 – 00:05:09

Gottesdienst lässt sich auch an anderen Orten halten als ausschließlich in einer Moschee, einer Kirche oder einer Synagoge. Und doch schafft sich jede religiöse Gemeinschaft ihre besonderen Orte. Wenn solche sogenannten Sakralbauten („sakral“ = „heilig“, von lateinisch „sacrum“ = „Heiligtum“) kei-

nen besonderen symbolischen Wert hätten, bräuchten wir sie nicht. Oder?

- Wie denkt ihr: Worin besteht die Symbolwirkung eines Sakralgebäudes ...
  - für die Gläubigen?
  - für das Dorf, die Stadt oder den Stadtteil, in dem der Sakralbau steht?
  - für benachbarte Angehörige anderer Religionen oder nicht-religiöse Personen?
- Seit einem medienwirksamen Volksentscheid in der Schweiz 2009 erhitzen sich auch hierzulande immer mal wieder Gemüter an der Frage: Darf ein Minarett höher sein als ein Kirchturm?
  - Wie denkt ihr darüber?
  - Was steckt hinter dieser Frage, die von unterschiedlichsten Personen aus Politik, Religion und Gesellschaft gestellt wird?

### „Halleluja!“

00:30:26 – 00:34:43

Aus Goethes Theaterstück „Faust“ stammt die berühmte sogenannte Gretchenfrage, hier begegnet sie als Filmcollage: „Wie hältst du es mit der Religion?“

- Der Pfarrer: „Es geht darum zu spüren ... zu wissen ...“ Ja, was eigentlich? Worum geht es eurer Meinung nach in einer Religion?
- Der Konvertit: „>Gott< ist jetzt leider so'n abgegriffener Begriff ...“
  - Wie versteht ihr diese Aussage?
  - Wie wichtig ist es, dass Gott einen Namen hat?
  - Wie wichtig ist es für den Menschen, den Namen Gottes zu kennen?
- Der Konvertit: „Da! Da! Jetzt! Da ist was!“
  - Ein spiritueller Moment: Was versteht ihr darunter?
  - Wieviel Moschee oder Kirche braucht der religiöse Mensch (einen Raum, eine Gemeinde, eine Institution)?
  - Braucht auch der nicht-religiöse Mensch Moschee oder Kirche (als Raum, als Gemeinschaft, als Institution)?
- Der Vorsitzende: „Und nun gibt es Leute, die sind nach so einem [traumatischen Nahttod-] Ereignis spirituell oder religiös geworden. Die hatten dann so Lichterscheinungen am Ende des Tunnels. Aber meine Frau sagt: Das war schwarz. [...] Und mehr war nicht.“

- Welchen Einfluss hat die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod auf unser Leben im Hier und Jetzt?
- Leben religiöse Menschen anders als nicht-religiöse Menschen? Inwiefern?
- Das nächste Kapitel trägt die Überschrift „Kampfansage“. Wie kommt man vom „Halleluja“, d.h. vom Nachdenken über die eigene Religiosität, zur „Kampfansage“ an die Glaubenspraxis anderer Menschen?



### DEN FILM WEITERERZÄHLEN

Das offene Ende des Films fordert geradezu heraus, Szenarien zu entwerfen, wie die Story weitergehen könnte. Die Schüler\*innen können ein Drehbuch für eine Fortsetzung des Films verfassen: „MOSCHEE DE – 10 Jahre danach“. Denkbar ist auch das Verfassen eines entsprechenden Zeitungsartikels.

Übrigens wurde die Baugenehmigung für die Moschee in Pankow-Heinersdorf im Dezember 2006 erteilt. Trotz weiterer Demonstrationen und Sabotage-Aktionen wurde die Moschee gebaut und feierlich im Beisein von Berliner Politprominenz im Oktober 2008 geweiht. Am 20. Oktober 2018 meldet Radio Berlin Brandenburg (rbb): „Moschee ein Glücksfall für Heinersdorf“. Der unter [www.rbb24.de/kultur/beitrag/2018/10/10-jahre-khadija-moschee-berlin-pankow-ahmadiyya-muslim-jamaat.html](http://www.rbb24.de/kultur/beitrag/2018/10/10-jahre-khadija-moschee-berlin-pankow-ahmadiyya-muslim-jamaat.html) abrufbare Artikel eignet sich zur Besprechung im Unterricht.



### DEN FILM WEITERDREHEN

Wann immer mit Foto- oder Filmaufnahmen gearbeitet wird, auf denen Schüler\*innen zu sehen sind, müssen Fragen des Daten- und Persönlichkeitsschutzes geklärt werden – bevor das Projekt startet. Ein formloses schriftliches Formular zur Unterschrift genügt, in dem die gefilmte bzw. fotografierte Person zustimmt, dass von ihr Aufnahmen gemacht und im Rahmen eines medienpädagogischen Unterrichtsprojektes verwendet und bearbeitet werden. Wer sichergehen will, lässt sich die Zustimmung von Minderjährigen und zusätzlich von einem Elternteil geben. Wenn die Aufnahmen veröffentlicht werden sollen (etwa in der Schulzeitung oder auf der Homepage der Schule), ist dies

zu benennen und gegebenenfalls gesondert zu bestätigen.

Empfehlenswert ist, dass bei Aufnahmen entweder allein die Lehrperson filmt oder fotografiert oder dass die Schüler\*innen nur Geräte benutzen, die offline sind, damit keine (kompromittierenden) Aufnahmen z.B. über Messenger-Dienste verbreitet werden (Prävention von Cyber-Mobbing).

Es sollte ebenso vorab geklärt werden, wie mit den Daten der Aufnahmen verfahren wird; so sollte geklärt sein, wer die Verwendung der Daten steuert. Es sollte auch ein Zeitpunkt angegeben sein, zu dem die Daten gelöscht werden.

Die Machart des Films MOSCHEE DE eignet sich in besonderer Weise zur Fortsetzung – inhaltlich wie künstlerisch. Das simple Setting kann auch im Klassenzimmer zitiert werden: ein weißer Hintergrund (Wand, Leinwand, Stoffbahn etc.), ein\*e Akteur\*in im Bild (Brustbild), keine Requisiten, simple Kostümierung. Die Kamera liegt ruhig auf den Akteur\*innen, die ihre Redebeiträge ohne aufwendige Gestik direkt in die Kamera sprechen. Die Szenen dürfen kurz sein.

Die Schüler\*innen können zum Beispiel einen sechsten Charakter entwickeln. Dieser Charakter soll für einen Standpunkt stehen, der sich für einen gelingenden Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Prägung ausspricht. Die Argumente für diese Haltung sollen mit Rückbezug auf das christliche Menschenbild formuliert werden. Diese Vorgabe ist entscheidend, um die kreative Arbeit nicht über die inhaltliche zu stellen und außerdem prüfbare Leistungen zu erhalten.

Dieser Arbeitsauftrag kann zunächst als Einzelarbeit *oder* als Gruppenarbeit erteilt werden. Die Schüler\*innen entwerfen eine Biografie der fiktiven Person, beschreiben deren charakterliche Eigenschaften, Aussehen und Verhalten und vor allem deren Standpunkt zum Thema „Zusammenleben mit Menschen anderer kultureller, religiöser Prägung“. Nach diesem Arbeitsschritt sollte ein Gespräch darüber stattfinden, worauf die Personenbeschreibungen der Schüler\*innen aufbauen:

- Ist eine reale Person Vorbild für diese Beschreibungen?
- In welchem Maße ist diese Beschreibung durch Informationen aus den Medien beeinflusst?
- Inwiefern bedienen sich die Schüler\*innen mancher Klischees und sogar Vorurteile?

- Wie einseitig oder auf die Spitze getrieben werden Charakter und Standpunkt der Person dargestellt – vielleicht sogar absichtlich?

Dann entwerfen die Schüler\*innen für ihren jeweiligen Charakter ein Drehbuch und bringen den skizzierten Standpunkt zum Thema in die Form von Sprachbeiträgen nach dem Vorbild des Originalfilms. Dabei kommt es darauf an, dass Redebeiträge entstehen, die Argumente beinhalten bzw. selbst argumentativ begründet werden.

Um den Aufwand überschaubar zu halten, ist bei den anschließenden Filmaufnahmen zur Arbeit in Kleingruppen zu raten. (Auch bei vorausgehender Einzelarbeit bietet es sich an, nun in die Gruppenarbeit zu gehen.) Gruppenarbeit ermöglicht es zudem auch den Schüler\*innen, sich aktiv in dieses Unterrichtsprojekt einzubringen, die nicht vor die Kamera wollen. Jede\*r in der Gruppe kann eine Aufgabe wahrnehmen (Autor\*in, Akteur\*in, Regisseur\*in, Ausstatter\*in etc.). Außerdem bleibt die Anzahl an zu filmenden Charakteren überschaubar.

Schon simple Verkleidungen (Brille, Mütze etc.) lassen Distanz zum Medium zu und bieten Schutz für die Person, die sich vor der Kamera zeigt. Insgesamt können die Redebeiträge mit einfachen Mitteln verfilmt werden. Jede Gruppe könnte z.B. ein Tablet zur Verfügung haben und nacheinander die unterschiedlichen Beiträge drehen. Oder die Lehrperson nutzt ein Tablet oder Smartphone, um die Aufnahmen zu machen. Das aufnehmende Gerät sollte fest stehen. Es wäre ratsam, eine Lichtquelle so auszurichten, dass sie dem\*der Sprechenden frontal ins Gesicht scheint (ohne zu blenden).

Die Sprechenden können ablesen, was sie sagen: Ihre Texte müssten dazu sehr groß geschrieben auf DIN-A3-Papieren hinter der Kamera etwa von einem Mitschüler gehalten werden (Teleprompter-Prinzip).

Kostenlose Apps zur Videobearbeitung bieten unkompliziert und selbsterklärend die Möglichkeit, z.B. Szenen herauszuschneiden und zu bearbeiten, falls nötig.

Die Filmausschnitte oder Fotos werden im Plenum des Klassenverbands präsentiert. Die anderen Schüler\*innen dürfen reagieren:

- Beurteilen sie den entworfenen Charakter als überzeugend in der Darstellung?
- Ist dessen Standpunkt nachvollziehbar?
- Wäre diese Person real: Wie würde man ihre

Meinung beurteilen? Wie würde man ihr argumentativ begegnen?

Wer nicht filmen, sondern lieber fotografieren möchte, kann auch dafür das ästhetische Konzept des Films zum Vorbild nehmen. Es können zum Beispiel von einer\*inem Sprechenden drei Aufnah-

men im benannten Setting gemacht werden, diese Aufnahmen können farbig in DIN-A3 ausgedruckt werden. Auf drei weiteren DIN-A3-Papierbögen werden Statements dieses Charakters geschrieben. Die Fotos können flankiert von den Statements im Klassenraum aufgehängt und im Plenum besprochen werden.

## MATERIAL

### M 1: DIE FILMCHARAKTERE © Fotos (5): Kundschafter Filmproduktion



Der Imam



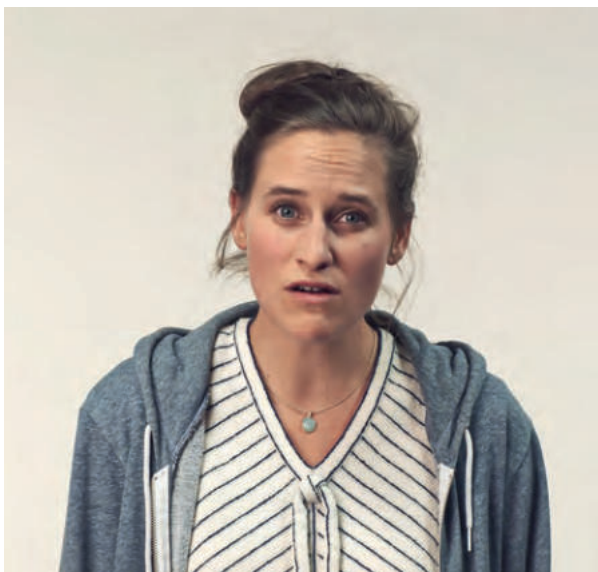
Der Pfarrer



Der Konvertit



Der Vorsitzende



Die Zugezogene

## M2: WORT WUNDERTÜTE



Urwald



Gentlemen



Sprachlabor



Halleluja



Knicklichter



Kampfansage



Berührungen



Schweinefleisch



Teams



Kinder



Ausschnitt



Primärziel



1001 Nacht



Treibstoff

BETTINA WITTMANN-STASCH

# Zum Umgang mit Unterschieden

Bausteine für die Praxis ab Jahrgang 9

## DEMOKRATIE BRAUCHT EINE KULTUR DES KONSTRUKTIVEN STREITENS

Demokratiebildung hat auch damit zu tun, es auszuhalten zu müssen, dass andere anders sind und andere anders denken als ich – und manchmal auch meine Wertsetzungen nicht teilen. Daraus die Schlussfolgerung abzuleiten, dass dann eben „jede\*r nach seiner/ihrer Fassung selig werden soll“ oder jede\*r darf, was er\*sie will, wäre schräg. Denn zum Zusammenleben gehört auch, sich miteinander auseinanderzusetzen – auch dort, wo es weniger angenehm ist, weil es nicht allein um gegenseitige Bestätigung geht.

Der Grundfrage, wie eine Demokratie mit Wertunterschieden umgehen kann, ging auch eine Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung im Verbund mit weiteren Akteuren am 3. Juni 2019 nach. Meinungsfreiheit als Wesenskern der Demokratie wurde untersucht unter dem Titel: „Streiten lernen. Wer streitet mit wem und wie?“<sup>1</sup> Dr. Alexander Grau, Kultur- und Wissenschaftsjournalist, wies damals eindrücklich darauf hin, dass bereits Kinder über eine „vorargumentative Kompetenz“ des Streitens verfügen. Um Standpunkte einnehmen zu können und diese auch zu verteidigen, bleibe es eine lebenslange Aufgabe,

Streiten als *conditio humana* zu üben. Ein Mangel an Streit an sich sei deshalb auch noch kein „gutes Zeichen“, sondern könne auch ein Indikator dafür sein, dass es in einer Gesellschaft entweder keine Meinungsfreiheit gibt (vgl. Nordkorea) oder dass Menschen überhaupt nicht mehr in der Lage seien, individuelle Standpunkte einzunehmen.

Eine konstruktive demokratische Streitkultur steht Grau zufolge deshalb vor der Herausforderung, unterschiedliche normative Wertesysteme – wie in der Politik beispielsweise die von Konservativen und Linksliberalen – auch weiterhin miteinander in Kontakt und in Austausch zu bringen. Kann es gelingen, aus so unterschiedlichen Denkrichtungen doch eine Form des Miteinanders zu etablieren, die Klarheit für den Umgang miteinander bietet und ein gemeinsames Wertesystem erkennen lässt? Oder müssen sich Demokrat\*innen fragen, inwiefern sich moralische Überlegungen, Überzeugungen und Werte zukünftig überhaupt noch rationalisieren oder gar universalisieren lassen? Muss jede\*r also die Andersartigkeit des anderen, vor allem aber die andere Art der Rezeption und ganz allgemein auch andere Wertgebungen, einfach hinnehmen – oder muss es stattdessen doch eine Art von Grundkonsens geben, damit Zusammenleben funktionieren kann?

Die schleichende Veränderung von gesellschaftlichen Wertsetzungen zeigt sich bereits in einem veränderten Sprachverhalten in der Gesellschaft – im Schriftdeutsch von Zeitungen ebenso wie in der

<sup>1</sup> [www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/295846/fachtagung-2019-streiten-lernen](http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/295846/fachtagung-2019-streiten-lernen) (Zugriff 23.1.2021).

Politik. Und so verwundert es nicht, dass auch in der Schule drastischere Worte und Verhaltensweisen Einzug halten. Allgemeingültige Verhaltenskodizes haben zunehmend einen schwereren Stand.

Wo ist dennoch eine Grenze zu ziehen zwischen dem, was „man sagen kann“ und dem, „was so nicht gesagt werden darf“? Es wurde bereits vielfach diskutiert, ob Überlegungen in dieser Richtung nicht schon grundsätzlich bereits die Meinungsfreiheit verletzen (z.B. in Bezug auf Blasphemie-Vorwürfe, in Bezug auf Persönlichkeitsrechte und in vielen weiteren Bezügen). Grundsätzliche Grenzziehungen scheinen an einigen Stellen zielführend zu sein. Doch Streit und Diskussionen darüber, was geht und was nicht, sind und bleiben wichtig, um gemeinsam besser zu begreifen, was vom Gegenüber als Beschädigung und Übergriff verstanden wird. Das muss uns allen die Meinungsfreiheit selbst wert sein – die ein hohes Gut ist und bleibt.

Pluralitätsfähigkeit und Demokratie-Erziehung beginnen deshalb auch nicht erst im Sekundarbereich. Schon sehr kleine Kinder können und müssen lernen, ihre Angelegenheiten friedlich und vernünftig zu regeln. Die bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten ist auch für kleine Menschen das Ziel, damit sie demokratiefähig werden. Wenn Kinder im täglichen Umgang erfahren, wie gut es tut, einander zuzuhören, einander ausreden zu lassen, einander zu helfen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen, dann lernen sie auch, dass das, was jeder Mensch braucht und für sich fordert, auch allen anderen gewährt werden muss. So bleibt die Hoffnung, dass sie damit auch nach und nach verinnerlichen, was sonst aufgesetztes Verhalten bleibt – und dass sie ihr Verhalten und ihre Umgangsformen immer wieder überprüfen.

Schüler\*innen sagen oft von sich selbst, dass sie ja längst wüssten, was geht und was nicht – und dass Regeln des Miteinanders „eh oft und dauernd“ thematisiert würden. Wo das zutrifft, ist es gut. Und überall, wo ein gutes Miteinander – zumindest überwiegend – funktioniert und die Freiheit

des\*der anderen die Grenze für die eigene Freiheit bildet, ist dieser Umgang vermutlich nicht durch Verbote und Zwang gewonnen worden. Sondern durch ein Hineinleben in die Idee, dass andere etwas anders sehen als ich, ohne dass dies falsch sein müsste, und sich durch das Aufeinander-Hören und Umeinander-Bemühen der Horizont des Einzelnen weitet. Debatten über Werte, über Sinnzusammen-

hänge und ethische Grundfragen sind in guter Weise ein Hinweis darauf, dass unsere Demokratie gewachsen ist, stabil und in sich dennoch nicht statisch ist – und dass sie auf Herausforderungen im Diskurs reagieren kann.

Es drängt sich in diesem Nachdenken auch die Frage auf, ob nicht sogar religiös motivierte und kulturell gebildete Anschauungen ihre Grenze im Grundgesetz und in den Menschenrechten haben (müssen). Wie ist hier z.B. einzuordnen, dass Frauen nach wie vor nicht Priester\*innen werden können oder dass es keine weiblichen Imame gibt? Manche religiösen Praktiken wie beispielsweise das Schächten sind in Deutschland verboten. Auch Genitalverstümmelung ist inzwischen endlich international geächtet<sup>2</sup> – dennoch gibt es aller Wahrscheinlichkeit

nach hohe Dunkelziffern. Diese Konfliktfelder ließen sich weiterführen. Deutlich wird damit schon jetzt, dass keine Religionsvorschrift über den Menschenrechten stehen kann – und den Boden des Grundgesetzes verlassen darf. Diese Sicht wirft in sich Konfliktpotential auf. Und doch ist es der einzig mögliche Weg im Zusammenleben von Kulturen, Religionen und Traditionen, Grundrechte und Menschenrechte als Richtschnur für das gemeinsame Leben anzuerkennen.

Zu kognitiven Beschäftigungsformen mit diesen Fragestellungen gehören jedoch noch weitere Dimensionen des Lernens dazu. Es muss deutlich werden, dass hier nicht eine bestimmte Religion, eine bestimmte Weltanschauung o.ä. allein „Fehler“



Keine Religionsvorschrift kann über den Menschenrechten stehen – und darf den Boden des Grundgesetzes verlassen. Das ist der einzig mögliche Weg im Zusammenleben von Kulturen, Religionen und Traditionen, Grundrechte und Menschenrechte als Richtschnur für das gemeinsame Leben anzuerkennen.



<sup>2</sup> Vgl. [www.frauenrechte.de/unsere-arbeit/themen/weibliche-genitalverstuemmung](http://www.frauenrechte.de/unsere-arbeit/themen/weibliche-genitalverstuemmung) (Zugriff 26.1.2021).

macht, sondern dass unser Zusammenleben ohne Achtung und Respekt vor jedem anderen Menschen, seinen Anschauungen, seinem Glauben und seinen Träumen, gefährdet ist. Erst wenn alle im gemeinsamen Nachdenken gemeint sind, kann eine solche Arbeit tiefgreifender wirken. Denn Leben in Freiheit hat ganz grundsätzlich die Implikation, auch das Wohl anderer zu *beachten* und zu *achten*.

## HALTUNGEN ENTWICKELN – IM SPIEL

Da Lernen an sich leichter geht, wenn es auch noch Spaß macht, ist es schon aus diesem Grund gut, auch für den Umgang mit Wertgebungen, Wahrheitsfragen und Unterschieden Spiele als Möglichkeit der Beschäftigung mit essenziellen Themen mitzudenken. Beim Spielen im Unterricht können die Schüler\*innen soziale Erfahrungen sammeln, erworbenes Wissen anwenden und üben. So wird eine ganzheitliche Lernsituation geschaffen, in der Haltungen und Einstellungen zutage treten können, die in dem gleichen Rahmen auch bearbeitet werden können. Hilbert Meyer stellt fest: „Spielen im Unterricht ist nicht zweckfrei, sondern ein zielgerichteter Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Schüler.“<sup>3</sup>

Das Spiel als Vermittlungsinstrument zu nutzen, bietet noch weitere Vorteile, denn als Erprobungshandeln hat die eigene Positionierung im Spiel sozusagen immer ein Spiel- und ein Standbein. Das Standbein wäre, die eigene innere Position tatsächlich auch zu verteidigen – das Spielbein dagegen, probierhalber eine andere Position zu wählen und diese argumentativ oder spielerisch, je nach Anforderung, auszuprobieren. So kann sich der eigene Horizont öffnen für Neues – selbst, wenn es ggf. auch nicht zum Eigenen werden wird.

Manfred Pirner akzentuiert, dass „aus christlicher Perspektive die bleibende Bruchstückhaftigkeit und Unvollkommenheit jedes auch noch so gebildeten Menschen zu betonen ist [...] und damit sein unausweichliches Angewiesen-Sein auf soziale Ergänzung und Gemeinschaft.“<sup>4</sup> Dies ist der

<sup>3</sup> Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Teil II, (11. Auflage), Berlin 2000, 344.

<sup>4</sup> Pirner, Manfred: Heterogenität und Differenzierung, Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik, in: entwurf, Heft 4/2010, 8.

rote Faden für die folgenden Bausteine. Sie bieten eine Anregung für spielerische Elemente zu einem ernstesten Thema. Schüler\*innen können dabei nach einer indianischen Grunderkenntnis einmal „in den Mokassins eines anderen gehen“<sup>5</sup> und ihr (ggf. aus der eigenen Sicht bereits vorhandenes) Wissen mit Erfahrung aus dem Spiel unterstützen.

Die meisten Spiel-Anregungen sind ab dem 9. Jahrgang einsetzbar und haben einen geringen Material-Aufwand.

## BAUSTEINE FÜR DIE PRAXIS

### ► ASSOZIATIONEN

Dauer: ca. 10 Minuten

#### **Material:**

Schwein oder Huhn (erhältlich als Hundespielzeug)

Die Spielleitung wirft einem\*einer der Mitspieler\*innen den Gegenstand (Schwein oder Huhn) zu und gibt dabei einen Satzanfang vor. Der\*die Fangende nennt eine spontane Assoziation dazu und wirft den Gegenstand weiter. Jede\*r nennt eine Assoziation, Wiederholungen sind nicht erlaubt. Wenn keine neuen Ideen mehr da sind, eröffnet die Spielleitung eine neue Runde mit einem neuen Satzanfang.

Mögliche Satzanfänge:

- Männer sind ... / Frauen sind ...
- Briten sind ... / Deutsche sind ... / Türken sind ...

<sup>5</sup> In der Tradition vieler Indianerstämme und deren Schamanen gibt es eine Methode, Empathie für das Wesen eines Menschen zu erlernen (die auch in die ethnologische Methode der Teilnehmenden Beobachtung eingegangen ist). Wer „in den Schuhen eines anderen geht“, macht sich den Erfahrungsbereich dieses Menschen zugänglich. Erst dann versteht er das Einwirken des Lebens in seiner Gesamtheit auf die jeweilige Person, und warum sie sich so verhält. Um also die Beschwerden oder Probleme eines Stammesmitgliedes nachvollziehen zu können, nutzen nordamerikanische Schamanen deshalb eine traditionelle Technik: Sie bitten das Stammesmitglied so zu gehen, wie er\*sie sonst auch zu gehen pflegt. Dabei geht der Schamane Schritt für Schritt hinter dem\*der Ratsuchenden her und achtet penibel darauf, was der Mensch vor ihm\*ihr tut, wie er sich bewegt, wohin er seine Blicke richtet usw. Durch das Nachahmen der Bewegungen will der Schamane die Umwelt so wahrnehmen, wie sein\*e „Klient\*in“ es tut. Dazu übernimmt er die gezeigte Körperhaltung, die gleiche Geschwindigkeit; er sieht dort hin, wo auch der\*die andere hinsieht, bewegt sich genauso und nimmt wahr, was dieser wahrnimmt usw.

- Superreiche sind ... / Obdachlose sind ...
- Ärzte sind ...
- Beamte sind ...

WICHTIG: In der anschließenden Reflexionsrunde werden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die gefallenen Assoziationen bedacht und dort, wo Pauschalurteile gefallen sind, auch problematisiert. Offene Fragen können das Nachdenken über das Gehörte einleiten:

- Welche Assoziationen waren euch naheliegend?
- Welche haben euch irritiert?
- Gab es Aussagen, die ihr verletzend bzw. nicht tolerierbar findet?
- Wenn ja, welche?

Erfahrungsgemäß ahnen Schüler\*innen, dass ein solches Spiel nachbesprochen wird. Dennoch kann dieses Spiel auch kippen, wenn sich z. B. von vornherein jemand weigert, Pauschalaussagen zu treffen. Dann lässt sich nur mit Fingerspitzengefühl agieren:

- Auflösung bei der Nachbesprechung ankündigen
- Stopp-Ruf ermöglichen, wenn Pauschalurteile fallen und direkte Diskussion
- den\*die entsprechende\*n Schüler\*in zum\*zur Spielführer\*in machen, der\*die abbrechen kann

## ► KULTUR-SKALIERUNG

Dauer: ca. 10-15 Minuten

### Material:

Impulsfragen (Auswahl s.u.)

Auf einer im Raum gedachten Skala von 0 („lehne ich komplett ab“) bis 10 („stimme ich voll zu“) stellen sich alle Schüler\*innen zu Impulsfragen auf.

### Impulsfragen:

Mit Heimat verbinde ich ...

- meine eigene Herkunft
- eine bestimmte Landschaft
- gemeinsame Sprache
- Gebräuche und Sitten
- Essen
- Lieder

Mit Kultur verbinde ich ...

- meine eigene Herkunft
- unterschiedliche Denkweisen und unterschiedliches Verhalten
- Toleranz
- Missverständnisse

Andere Kulturen ...

- interessieren mich überhaupt nicht
- haben andere Sitten, deshalb muss man miteinander reden, um einander verstehen zu lernen
- möchte ich kennenlernen
- wirken beängstigend auf mich

Bei jeder Frage werden einzelne Schüler\*innen von der Spielleitung zu ihrer Aufstellung interviewt.

Mögliche Fragen:

- „Auf welchem Wert stehst du gerade? – Ist das aus deiner Sicht ein hoher Wert oder ein tiefer?“
- „Was müsste passieren, damit du dich eine Ziffer höher / tiefer positionieren könntest?“
- „Angenommen, deine Eltern arbeiten für acht Jahre in Indonesien und ihr lebt deshalb als Familie dort.“
- Wo würdest du dich hinstellen, wenn du in dieser Situation – also als Schüler\*in in Indonesien – dasselbe gefragt werden würdest?“
- u.a.m.

## ► UNTERSCHIEDE

Dauer: ca. 10 Minuten

Unterschiede bewusst zu machen, muss noch nichts Trennendes sein. Unterschiede machen zunächst schlicht deutlich, dass die Welt bunter ist als ich sie aus meinen Augen sehen kann. Diese kleine Übung kann dabei helfen, dies selbst zu erleben:

Alle stehen im Kreis. Nacheinander tritt eine\*r nach der\*dem anderen in die Kreismitte, stellt seinen\*ihren Namen vor und sagt dabei, inwiefern er\*sie sich von den anderen unterscheidet (z.B. „Ich heiße Ina und bin bei der Freiwilligen Feuerwehr“ oder „Ich heiße Adrian und kann Einrad fahren“).

Wenn jemand das Gesagte von X ebenfalls kann oder teilt, tritt er\*sie ebenfalls in die Mitte.



© Prostock-Studio/iStock

### ► INTERNATIONAL

Dauer: ca. 20 Minuten

**Material:** Zahlenstrahl, nach oben offen, im Klassenraum

Jede\*r sucht sich eine\*n Partner\*in für diese Übung. Beide interviewen sich gegenseitig nach den Leitfragen:

- Welche internationalen Einflüsse gibt es in deinem Leben (Musik, Lieblingsessen, Freunde, ggf. Herkunft)?
- Wie viele Kilometer kämen zusammen, wenn du in die Ursprungsländer reisen würdest? Addiere diese.
- Welche Länder hast du bislang schon bereist? Welches Erlebnis war für dich dabei besonders prägend?
- Wie viele Kilometer kamen bei diesen Reisen zusammen? Addiere diese.
- Denke an deine Herkunftsfamilie: Woher stammen deine Eltern? Woher deine Großeltern und Urgroßeltern? Addiere die Kilometer zu deren Herkunft in Bezug zu deinem jetzigen Wohnort und verorte diese Zahl auf einem Zahlenstrahl.

Am Ende der Übung legen alle ihren Zahlenstrahl offen und die „Internationalität“ der Teilnehmer\*innen wird sichtbar. Zur Nacharbeit empfehlen sich Fragen wie:

- Was hast du in dieser Übung über dich selbst neu erfahren?
- Wie hat sich dein Blick auf deinen Grad von „Internationalität“ verändert?
- Was fragst du demnächst deine Eltern?

Es hat sich bewährt, zu Beginn dieser Übung anzukündigen, dass alle „Ergebnisse“ bis auf den Zahlenstrahl im Tandem bleiben dürfen – es sei denn, jemand möchte von sich selbst noch etwas mitteilen. So plaudert keine\*r über den\*die andere\*n etwas aus, was diese\*r nicht mitteilen wollte.

### ► MOBING-STOPP<sup>6</sup>

Dauer: ca. 25-45 Minuten

Dieses Spiel hilft, Mobbing-Situationen zu erkennen und Veränderungsstrategien zu entwickeln.

<sup>6</sup> Vgl. [www.friedrich-verlag.de/fileadmin/redaktion/Grundschule/Spielpaedagogik/gruppe\\_und\\_spiel/Leseproben/gruppe\\_spiel\\_1\\_13\\_Leseprobe\\_2.pdf](http://www.friedrich-verlag.de/fileadmin/redaktion/Grundschule/Spielpaedagogik/gruppe_und_spiel/Leseproben/gruppe_spiel_1_13_Leseprobe_2.pdf) (Zugriff 28.1.2021).



Das Spiel „Mobbing Stopp“ hilft, Mobbing-Situationen zu erkennen und Veränderungsstrategien zu entwickeln. – © LSOfoto/iStock

### Variante:

Jede Gruppe erhält selbst die Aufgabe, die Situation erneut zu spielen. Dort, wo das Spiel in eine Mobbing-Situation abdriftet, wird die Spielsituation durch den STOPP-Ruf eingefroren. Der\*die Ruffer\*in tritt aus der Szene, benennt den Grund für den Spielstopp und auf seinen\*ihren Start-Ruf wird die Situation anders – ohne Mobbing – weiterentwickelt.

### ► WAS UNTER DEM EISBERG SCHLUMMERT

Dauer: ca. 20 Minuten

Die Teilnehmenden erhalten die Aufgabe, sich in kleinen Gruppen eine Mobbing-Situation auszu-denken und diese dann in einer kleinen erdachten Szene vorzuspielen.

Anschließend wird die Szene kurz besprochen. Um den Blick zu schärfen und Verhaltensmuster zu erkennen und aufzudecken sowie perspektivisch Strategien für Verhaltensänderungen zu entwickeln, ruft jemand der Zusehenden beim erneuten Spiel in dem Augenblick „Stopp“<sup>7</sup>, wenn sie\*er glaubt, dass sich die Spielszene in Richtung Mobbing entwickelt.

1. Austausch über die Einschätzung, dass es sich um eine Mobbing-Situation handelt:
  - Weshalb glaubst du, dass hier gemobbt wurde, wird oder es gleich geschieht?
  - Was sind für dich die Anzeichen dafür, dass hier gemobbt wird?
2. Wer eine Idee zur Veränderung hat, wechselt als Spieler\*in in die Szene hinein. Die Szene wird erneut gespielt, allerdings nun mit der Veränderung.

Danach erfolgt eine Austauschrunde darüber, wie sich die Veränderung ausgewirkt hat.

**Material:** Papierbögen DIN A3, Stifte

**Achtung:** Der\*die Spielleiter\*in sollte darauf achten, dass niemand zu viel von sich preisgibt, sondern nur das, was andere auch wissen dürfen.

Nur zehn bis zwölf Prozent des Eisbergs ragen aus dem Wasser, der weitaus größere Teil liegt unter der Wasseroberfläche. In der Kommunikationspsychologie dient deshalb das sogenannte Eisbergmodell zur Erklärung, wie wir miteinander kommunizieren. Was wir sagen und was wir nicht sagen, wird nicht nur durch Worte transportiert. Eine neutrale Kommunikation ist deshalb fast unmöglich, weil das, was wir ausdrücken, immer durch unseren persönlichen Hintergrund geprägt ist.

Man kann dieses Modell ebenso nutzen, um sich die Komplexität des Kulturbegriffes deutlich zu machen: Jede\*r malt einen Eisberg mitsamt der Wasserlinie. Oberhalb der Wasserlinie schreibt jede\*r sichtbare Merkmale von sich auf (Haarfarbe und -länge, Augenfarbe, Geschlecht, Alter, Hobby, Bekleidung etc.). Unterhalb der Wasseroberfläche wird all das notiert, was man einem Menschen nicht ansieht, wie z.B. die Staatsangehörigkeit, Lebensmotto, Geschwisteranzahl, Wohnort, Werte, Abneigungen, etc.

Anschließend werden Dreiergruppen gebildet, die einander ihre eigene Vielfalt erläutern.

<sup>7</sup> Es ist auch ein Durchgang denkbar, bei dem sofort die Intervention „Stopp!“ eingeführt wird.

## ► SPRICHWÖRTER UND REDEWENDUNGEN

Dauer ca. 30 Minuten

Kleingruppen sammeln Sprichwörter und Redewendungen. Zu jeder Phrase werden die dazugehörigen Werte gesucht – und am Ende in ihrer Wichtigkeit für die Gesamtgruppe skaliert.

Beispiel:

- „Wer nicht kommt zur rechten Zeit, der muss seh'n, was übrigbleibt“ (Wert: Pünktlichkeit)
- „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“ (Wert: Risikovermeidung/Sicherheit)

Die Kleingruppen stellen anschließend die gefundenen Redewendungen und dahinterliegenden Werte vor.

Die Wichtigkeit dieser Werte wird auf einem Zahlenstrahl von 1 bis 10 anschließend in der Lerngruppe skaliert. Die Zahl 1 bedeutet dabei „unwichtig“ und 10 „am wichtigsten“. Jede\*r stellt sich an den Wert, der für sie\*ihn stimmt. So wird die unterschiedliche Gewichtung deutlich – und erklärt ggf. auch Schwierigkeiten, die an anderen Stellen in der Gruppe bereits aufgetaucht sein könnten (bei Werten wie „Zuverlässigkeit“, „Ehrlichkeit“ u.a.m.).

Weiterführende Fragen könnten auch sein:

- Angenommen, deine eigenen Eltern sollten zu dem Wert Stellung beziehen, zu dem du dich gerade positioniert hast: Wo stünden sie auf der Skala?

- Angenommen, alle anderen in der Gruppe messen einem Wert eine sehr hohe Relevanz zu – du aber siehst das anders. Wie könnt ihr dennoch zu einem guten Miteinander kommen?
- Angenommen, du findest etwas ziemlich unwichtig, was aber in der Schule zu Schwierigkeiten führt (z.B. Pünktlichkeit).
  - Wie verhältst du dich?
  - Wo gelingt es dir, pünktlich zu sein?
  - Welche Reaktion auf „Schwierigkeiten in einem bestimmten Kontext“ würdest du von anderen Menschen erwarten (wenn du z.B. Trainer einer F-Fußballmannschaft bist)?

Man kann diese Nachfragen auch auf einen völlig anderen Kontext übertragen, z.B. auf Fragen von Inkulturation (Spracherwerb, Wissen über Deutschland<sup>8</sup> o.ä.).

## ZUM WEITERLESEN

- Gruppe & Spiel.** Zeitschrift für kreative Gruppenarbeit. Heft 1 (2018): Ankommen, Hannover 2018
- Wendt, Peter / Isecke-Vogelsang, Matthias:** Spurensuche. Lernspiele für Religion Klasse 5-10. Kopiervorlagen, Berlin 2020

<sup>8</sup> Vgl. <https://deutsch-werden.de/de/einbuengerungstest> (Zugriff 28.1.21).



# Glaube – Kraftquelle und Gefahrenquelle?

Anne Frank und Hava als Gesprächspartnerinnen entdecken

## ERINNERUNGSKULTUR IN ZEITEN ANSTEIGENDEN TERRORS IN DEUTSCHLAND<sup>1</sup>

20. Februar 2020. Zehn Menschen werden in der hessischen Kleinstadt Hanau brutal ermordet. Als Tatorte wurden zwei Shisha-Bars ausgewählt, weil sich dort mehr angebliche „Ausländer“ aufhalten. Entsetzliche Morde, verübt aus einer rechtsextremen und rassistischen Gesinnung.<sup>2</sup> Rechtsextreme Terroristen, die mit der freien Gesellschaft immer zugleich eine viel größere Gruppe über die Anschlagziele hinaus terrorisieren wollen, machen oft auch nicht vor Frauen und Kindern halt. Europaweit sind Opferzahlen des rechten Terrors in den letzten 15 Jahren ca. um ein Drittel angestiegen.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Vgl. beispielsweise die Übersicht bei Wikipedia, die sich nach diversen Kriterien geordnet darstellen lässt: [https://de.wikipedia.org/wiki/Liste\\_von\\_Terroransch%C3%A4gen\\_in\\_Deutschland](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Terroransch%C3%A4gen_in_Deutschland).

<sup>2</sup> „Und die Richtung kommt durchaus aus Ideologiefragmenten aus dem Internet, aus Hetze, die im Internet verbreitet wird gegen Minderheiten. Aber eben auch aus hasserfüllten Kommentaren von Politikerinnen und Politikern gegen einzelne Bevölkerungsgruppen.“ So Prof. Beate Küpper, Hochschule Niederrhein, im Monitor-Bericht vom 20.2.20 „Rechter Terror: Wie Taten jahrelang verharmlost wurden“.

<sup>3</sup> A.a.O. In Deutschland lässt sich auch aufgrund anderer Fälle durchaus von systematischen Verharmlosungen von rechtem Terror reden.

Immerhin wird nun das Problem Rassismus offen beim Namen genannt. Dabei wird es zentral sein, wie sehr gerade die Menschen, die rassistische Erfahrungen machen, in den Diskurs eingebunden sein werden, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, wie dieses gesamtgesellschaftliche Phänomen anzugehen ist.<sup>4</sup> Dabei fällt insgesamt auf, dass antimuslimischer Rassismus und auch Antisemitismus heute „salonfähig“ zu werden drohen. Stetig werden Grenzen verschoben von dem, was angeblich „doch wohl noch gesagt werden dürfe“. Gerade in Deutschland braucht es hier einen wachen Blick.

Die Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus und das Einüben einer Haltung gegen rassistische Hetze werden zunehmend wichtig. Dabei kommt es darauf an, eine Erinnerungskultur mit politisch klarem Blick weiter wachzuhalten und weiter zu entwickeln. Denn: „Wer sich seiner Geschichte nicht erinnert, ist verurteilt sie zu wiederholen.“<sup>5</sup> Erinnern muss dabei vielfältig und

<sup>4</sup> Zu diesem Absatz vgl. [www.berliner-kurier.de/news/panorama/warme-worte--wenig-bedeutung-rassismusforscher-kritisiert-horst-seehofer-36285122](http://www.berliner-kurier.de/news/panorama/warme-worte--wenig-bedeutung-rassismusforscher-kritisiert-horst-seehofer-36285122).

<sup>5</sup> Das Zitat des spanisch-amerikanischen Schriftstellers und Philosophen George Santayana von 1905 findet sich u.a. neben einer guten Übersicht von drei mit Erinnerungskultur verbundenen Zielen (plus praktischen Beispielen) an einer Gesamtschule unter [www.wolfhelschule.de/schulleben/erinnerungskultur](http://www.wolfhelschule.de/schulleben/erinnerungskultur). Im englischen Original zu finden in: The

ansprechend gestaltet werden; es sollte ritualisierte Formen nutzen und zugleich offen sein für neue Formen.

## ANNE FRANK – NORMALITÄT IN EINER ENTFREMDETEN WELT?<sup>6</sup>



© Anne Frank Zentrum – flucht.annefrank.de

Ob die Person Anne Frank heute noch vielen jungen Menschen ein Begriff ist? Curricular ist ihr Tagebuch in Niedersachsen im Deutschunterricht des 7 und 8. Jahrgangs eine optionale Lektüre. Vielleicht kennen manche auch einen der neueren Filme über sie. Die Jugendliche Anne Frank steht für vieles – auch für das Streben nach Normalität in entfremdeten Zeiten, in denen die Mehrheitsgesellschaft in Deutschland diverse Minderheiten ausgegrenzt, verfolgt und letztlich systematisch ermordet hat. Dabei wurde der in Europa verbreitete Antisemitismus in Deutschland als eine Art Staats-

Life of Reason: Reason in Common Sense, New York NY 1905, 284.

<sup>6</sup> Zum Kontext der folgenden Unterrichtsbausteine vgl. „Flucht im Lebenslauf. Biografisches Lernen mit Jugendlichen“ über <https://flucht.annefrank.de> (Zugriff 20.1.2021)

doktrin so gesteigert, dass es für jüdische Mitbürger\*innen bald zur Überlegungsfrage wurde, wie sie noch fliehen oder untertauchen könnten.

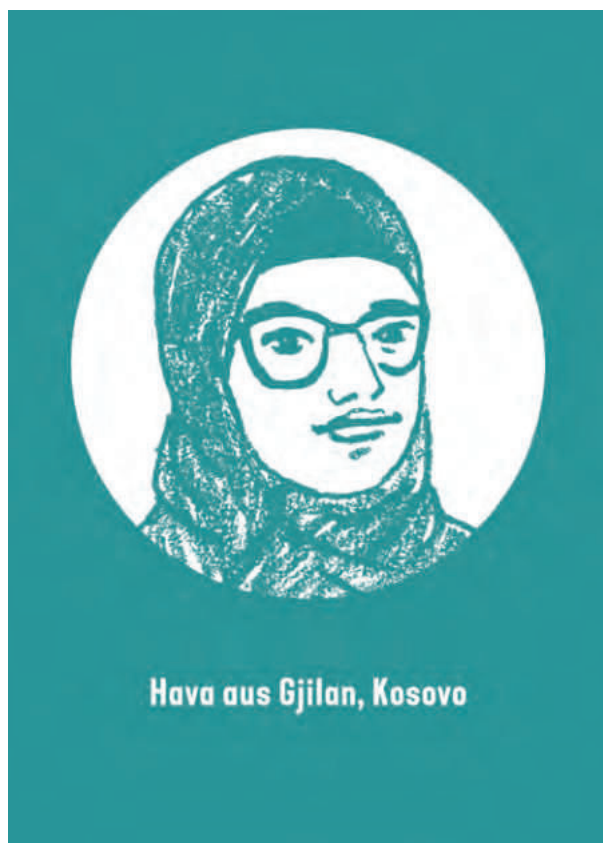
Mit ihrer Familie und vier weiteren Personen im Juni 1941 in Amsterdam untergetaucht, hat Anne Frank versucht, ihrer so bedrängenden Situation doch so etwas wie Normalität abzutrotzen. Anne ist durch ihr Tagebuch literarisch unsterblich geworden. Sie zeigt ein menschlich beeindruckendes Beispiel jugendlicher Reife und ist dennoch immer wieder einfach eine Jugendliche. Zwar in einer außergewöhnlichen, beengenden Lage, aber mit ähnlichen Problemen der Pubertät konfrontiert wie andere auch. Sie sieht sich selbst als „Backfisch“, der sich alles von der Seele schreibt. Ihre Gedanken kreisen um die Eltern, den Hausfrieden, das Lernen, aber zunehmend auch um Peter, der auch verborgen in ihrem Hinterhaus lebt und in den sie sich verliebt.

Anne Frank fasziniert durch ihren Mut, Optimismus und ihren Glauben, welche sie die schwer erträgliche Lebenssituation so lange aushalten ließen. Der Glaube, so wie er sich bei ihr merklich entwickelte, war innerlich ihre ganz eigene spirituelle Kraftquelle, ein lebensfördernder und ermutigender Halt. Zugleich wurde die Religionszugehörigkeit ihrer Familie, ihres „Volkes“ im NS-Regime zum Selektionsmerkmal pervertiert, die fast ihre ganze Familie wie unzähligen anderen Menschen das Leben kosten würde. Anfang 1945 kam Anne Frank, kurz nach ihrer Schwester Margot, in Bergen-Belsen ums Leben.

In den letzten Einträgen von Annes Tagebuch, die sich explizit um ihren Glauben in der Zugehörigkeit zu ihren jüdischen Geschwistern drehen (M 5), kommen beide Dimensionen sichtbar zusammen.

## HAVA – EINE JUNGE FRAU AUS DEM KOSOVO IN BERLIN

Schüler\*innen kennen in der Schule, im Verein oder in ihrem Ort andere junge Menschen, die ihr Heimatland verlassen mussten. Sie leben nun in Deutschland, haben in ihrer Stadt, dem Dorf und auch in ihrer Schule ihren neuen Lebensmittelpunkt oder finden ihn noch. Häufig waren Krieg, Diskriminierung und Verfolgung Ursachen für die Flucht. Doch auch in Aufnahmeländern begegnen den Menschen rassistische Ausgrenzungen.



© Anne Frank Zentrum – flucht.annefrank.de

Hava musste mit ihrer Familie aufgrund von Armut und religiöser Diskriminierung aus dem Kosovo fliehen, lebt nach der Abschiebung ihrer Familie aber alleine in Berlin und hofft, ihre Angehörigen wieder hierher holen zu können. Ihr eigener Aufenthaltstitel ist jedoch begrenzt.

Im Folgenden werden Anne Frank und Hava in den Fokus gesetzt, um zu informieren und auch um Verständnis durch Identifikationswege für beide entwickeln zu können. Dazu finden – mit freundlicher Genehmigung des Anne Frank Zentrums – Filme, Texte und Arbeitsblätter Verwendung aus dem Projekttag Anne Frank und Hava: »Und raus bist du!« – Rassismus und Antisemitismus.<sup>7</sup>

Mit Hilfe der Biografien von Anne und Hava wird dabei der Zusammenhang von Flucht und Rassismus und Antisemitismus beleuchtet. Dabei geht es auch darum, einsichtiger und sprachfähi-

ger zu werden gegen Ausgrenzungsmechanismen. Mutige Wachsamkeit hätte damals vielleicht Anne Frank und vielen anderen das Leben retten können. Eine Haltung, in der man hinsieht und anspricht, was passiert, bleibt wichtig, weil auch heute Menschen in Deutschland allein aufgrund ihres fremden Aussehens oder z.B. jüdischer Kleidungsstücke angegriffen oder ermordet werden.<sup>8</sup>

Mit dem o.g. Projekttag (fünf Zeitstunden), aber auch mit 90-minütigen Einheiten kann eine zielgerichtete Auseinandersetzung erfolgen, die den Bogen spannt von damals bis ins heute. Das ist wichtig, um den aktuellen Bezug zu verdeutlichen: Anders als Anne, die schon aufgrund der Zeitspanne weiter weg erscheinen kann, ist Hava eine junge Frau, die auch eine heutige Mitschülerin sein könnte. Sie zeigt großen Lebensmut und träumt von einem friedlichen Leben in Deutschland, sie will ihre Begabungen einbringen, wird aber wie so viele Menschen viel weniger gesehen oder gewürdigt. Ihr Glaube, der Islam, lässt sie aufgrund des Misstrauens, den viele Menschen mehr oder weniger deutlich zeigen, Nachteile erleben.

Es mag der Ungleichheit der Materialien geschuldet sein, dass mehr noch bei Anne Frank deutlich wird, wie stark ein (individuell geformter) Glaube sich zu einer Ressource entwickeln kann, die den Lebensmut stärkt. Dies kann die Schüler\*innen zum Nachdenken darüber anregen, wie wichtig ein positiver, lebensfördernder Glaube sein kann – und zugleich darüber, dass der Glaube als Gruppenmerkmal zu Diskriminierung und Verfolgung führen kann.

## UNTERRICHTSIDEEN

Folgende Elemente einer unterrichtlichen Auseinandersetzung eignen sich für den Sekundarbereich II, aber auch bereits für den 9. oder 10. Jahrgang.

Einige Schüler\*innen haben bereits in der Mittelstufe von Anne Frank gehört, andere noch gar nicht. Hava wird unbekannt sein, aber sie steht

<sup>7</sup> Zu finden unter <https://flucht.annefrank.de/hava> (Filme) und mit Texten (pdf) unter: <https://flucht.annefrank.de/paedagogisches-material/projekttag-und-raus-bist-du-rassismus-und-antisemitismus>; auch der Einstiegsfilm unter <https://flucht.annefrank.de> zeigt Zugangsmöglichkeiten (Zugriffe 1.10.2020).

<sup>8</sup> Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier erinnert in seiner historischen Rede vom 23.1.2020 in Yad Vashem zu Recht exemplarisch an Namen und Schicksale von Menschen, die in der NS-Diktatur als Jüd\*innen verfolgt und ermordet wurden, und er mahnt scharf mit Blick auf jüngste Angriffe etwa in Berlin und Halle. Seitdem sind weitere rassistische und faschistische Angriffe wie der in Hanau zu beklagen.

stellvertretend für viele Menschen mit einer ähnlichen Geschichte. Auch in der Klasse mag es Menschen mit Fluchthintergrund geben, was das Thema umso zentraler macht, aber auch Finger-spitzengefühl erfordert.

Im Folgenden ist ein Ablauf dargestellt, der in einer Fachschule Sozialpädagogik Kl. 12 erprobt worden ist. Er kann so oder ähnlich mit individuellen Anpassungen für andere Kurse oder Klassen

gestaltet werden. Curriculare Bezüge bestehen zu allen drei Lernfeldern, besonders ab der dritten bis vierten Einheit zum Lernfeld A – Den Menschen aus christlicher Perspektive wahrnehmen: Die Schüler\*innen interpretieren Einflussfaktoren religiöser Entwicklung (nahe liegt auch Lernfeld C – Verantwortungsbewusst handeln). Klassische Zielformulierungen ergänzen die Darstellungen der Einheiten.

## Übersicht

Einheit / Stunden	Thema und Funktion	Material	weitere Materialien / ggf. schulische Vereinbarungen
1.–2. Stunde	Kennenlernen: Anne und Hava  Ein Brief an Anne oder Hava	Tagebuch der Anne Frank Filme und Steckbriefe ( <b>M1</b> ) Interview Hava ( <b>M2</b> ) Aufgabe Brief ( <b>M3</b> )	Optional: Besuch einer Ausstellung  (auch als HA)
3.–4. Stunde	Vergleich beider Personen – Vertiefung zu Rassismus und Antisemitismus	Schnittmengen zwischen Anna und Hava in drei Teilgruppen ( <b>M4</b> )	Ggf. Auseinandersetzung mit „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“
5.–6. Stunde	Anne Franks Glauben im Spiegel ihres Werkes	Tagebucheinträge Annes ( <b>M5</b> )  Transkription (Auszüge) des Interviews mit Hava	Optional: Kolumne nach IS-Terroranschlag in Wien: <a href="https://editionf.com/anschlag-in-wien-ich-will-mich-als-muslima-nicht-staendig-erklaeren-muessen/">https://editionf.com/anschlag-in-wien-ich-will-mich-als-muslima-nicht-staendig-erklaeren-muessen/</a>
7.–8. Stunde	Glaube und Ausgrenzung bei Hava Diskursive Auseinandersetzungen	<b>M1</b> und <b>M2</b> Triaden ( <b>M6</b> ) zur Relevanz und Ambivalenz von Glauben	
9.–10. Stunde	Exkursion / Weiterarbeit zur aktuellen Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus	Frei wählbar, z.B. in der Region Hannover: <a href="http://www.ns-zeit-hannover.de">www.ns-zeit-hannover.de</a>	Es bietet sich eine Zusammenarbeit mit Akteur*innen vor Ort an (Vereine, Gedenkstätten etc.)

### Kennenlernen von Anne Frank und Hava – ein Brief

Begonnen wird mit einem Kennenlernen – zunächst von Anne, ihren Lebensumständen und ihrer Person. Sollte der Besuch einer Ausstellung über Anne Frank möglich sein, wäre dieses zu empfehlen. So hat die FOS 12 aus der BBS Rinteln die Wanderausstellung „Deine Anne!“ in der Elisabeth-Selbert-Schule in Hameln besucht. Wenn Vergleich-

bares nicht möglich ist, bietet eine App des WDR einen eindrucklichen ersten Zugang – zwei Freundinnen von Anne Frank nehmen per Virtual Reality quasi im Klassenzimmer Platz und berichten von Erfahrungen mit ihr.

Im Material des Projekttages wird Hava als eine Zeitgenossin der Schüler\*innen vorgestellt. Methodisch bieten als erstes im Unterricht die vom Anne Frank Zentrum Berlin e.V. bereitgestellten Kurzfilme (mit Interview Havas) und Steckbriefe über

die beiden Personen einen guten Zugang. Obwohl sie in unterschiedlichen Zeiten leb(t)en, haben sie ähnliche Erfahrungen mit Ausgrenzung und Verfolgung gemacht (vgl. **M 1** und **M 2**)<sup>9</sup> – wenn auch das, was Annes Familie unter der NS-Diktatur widerfahren ist, schwer vergleichbar ist.

In der Auseinandersetzung mit der Geschichte von Anne Frank erfahren die Schüler\*innen zunächst vieles über die bedrängenden Lebensumstände eines Teenagers, der sich jahrelang mit der Familie und vier weiteren Personen in einem kleinen Hinterhaus verstecken musste. Die Zeit der kriegserischen NS-Diktatur mit schrecklichen Folgen für unzählige Menschen wird an ihrem Schicksal (wie auch dem ihrer Familie) exemplarisch deutlich und sehr greifbar.

Die Schüler\*innen lesen oder hören<sup>10</sup> im Lauf der ersten Einheit Einträge aus dem berühmten „Tagebuch der Anne Frank“.<sup>11</sup> Ein Exemplar für die Lehrkraft oder ein Zugang zu dem Hörbuch sind hier nötige Grundlage.

Als Vertiefung nach dieser gemeinsamen Einstiegsphase haben die Schüler\*innen den Auftrag, einen Brief zu schreiben (M 3). Dieser sollte möglichst mit Zeit als Hausaufgabe fertiggestellt werden.

Anne hat ihr Tagebuch fast durchgängig im Stil von Briefen an ihre imaginäre Freundin Kitty formuliert. Die Jugendlichen werden aufgefordert, sich zu entscheiden, ob sie Hava oder Anne einen Brief schreiben, was ihnen ermöglicht, eine je andere Perspektive anzuregen.

In den Arbeitsaufträgen zu **M 3** werden verschiedene Schwerpunkte deutlich. Anschlussfähig für ein erstes Kennenlernen sind zunächst Texte, in denen sich Anne Gedanken über die Liebe macht (a.). Auch die Schilderungen des Nikolaus- und Weihnachtsfestes im Hinterhaus regen zum Einfühlen und Nachdenken an (b.). Hier mag es erstaunen, dass Juden christliche Feste zum Teil mitfeiern. Annes Eltern sind liberale Juden und sehr

gebildet, sie feiern Chanukka, in diesem Jahr zum ersten Mal aber auch – neben Nikolaus – Weihnachten für ihre jugendlichen Mädchen.

Die Schüler\*innen haben nun die Wahl und können sich auch für Hava entscheiden, deren Lebenswelt näher sein mag und deren Erfahrungen die Lernenden gegebenenfalls mit eigenen vergleichen können. Sie können ihren Brief aber auch an Anne richten – quasi als Kitty. In beiden Fällen sollen sie sich in die Lage einer nahen Freundin, eines nahen Freundes versetzen, der um Annes bzw. Havas Gedanken, Gefühle und Sorgen weiß. Wegen der möglichen emotionalen Dichte dieses Arbeitsauftrages sollte es auch erlaubt sein, bei sich zu bleiben und den eigenen Brief mit eigenem Namen zu unterschreiben oder aber mit einem fiktiven Namen (wie Kitty). Dies ermöglicht unterschiedliche Grade von Nähe und Distanz.

Der Austausch sollte freiwillig bleiben; man kann sich einbringen, indem sich die Schüler\*innen zunächst jeweils mit den Sitznachbar\*innen austauschen können. Auch im anschließenden Plenum sollte niemand gegen den Willen vorlesen müssen.

#### *Ziel:*

Die Schüler\*innen lernen die Personen Anne und Hava kennen – in ihren Wünschen und Lebensumständen, aber auch in dem, was sie bedroht und bedrängt. Die Schüler\*innen können eigene Erfahrungen mit denen von Anne Frank und Hava in Beziehung setzen.

### **Rassismus und Antisemitismus**

Ein weiteres Ziel besteht in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der speziellen Lebenssituation von Anne Frank. Es wird deutlich, dass sie und ihre Familie, allein weil sie jüdisch sind, von Ausgrenzung betroffen, von Deportation und Ermordung bedroht sind.

Dies zeigen Annes Tagebucheinträge etwa, wenn sie die immer schärfer werdenden „Rassegesetze“ beschreibt, die schon vor dem Untertauchen ihr soziales Leben immer weiter eingeschränkt haben. Die wirtschaftliche Bedrohung etwa für ihre Eltern wird hier weniger deutlich; aber auch hier lässt sich gut mit Material des Anne-Frank-Zentrums arbeiten, das ein „Puzzle“ mit Jahreszahlen und Gesetzen zur Verfügung stellt. So wird die schrittweise Ausgrenzung und Bedrohung plastisch greifbar.

<sup>9</sup> Marah, die dritte Person, die für die Auseinandersetzung mit Anne Frank vom Anne Frank Zentrum vorgestellt wird, stammt aus Syrien. Sie ist 2015 mit ihrem Mann aus Syrien über das Mittelmeer geflohen.

<sup>10</sup> Das Hörbuch des Argon Verlages findet sich z.B. als kostenpflichtige Version bei amazon prime, aber auch kostenlos (zum Nachhören für die Schüler\*innen interessant) z.B. bei spotify.

<sup>11</sup> Anne Frank Tagebuch, Übersetzung: Mirjam Pressler, 6. Aufl. Frankfurt a. M. 2007.

Um das Problem Rassismus zu vertiefen, das oft mit dem des Antisemitismus einhergeht, bietet sich der Vergleich zwischen Anne und Hava an. Havas Familie ist aufgrund von Armut und Arbeitslosigkeit aus dem Kosovo geflohen und konnte dort ihre Religion, den Islam, nicht offen leben (M1 – M3).

In arbeitsteiliger Betrachtung stellen Schüler\*innen heraus, welche Unterschiede und Eigenarten sie bei beiden sehen mit Blick auf Fluchtursachen, direkte oder strukturelle Ausgrenzung und auch Unterstützungsmöglichkeiten (M4).<sup>12</sup>

*Ziel:*

Die Schüler\*innen vertiefen ihre Kenntnisse von Ausgrenzungen und anderen Fluchtursachen. Sie können Vergleiche ziehen und sich empathisch in Beziehung setzen zu Menschen, die sich in ähnlichen Situationen wie Anne und Hava befinden.

**Anne Franks Glaube im Spiegel ihrer Tagebucheinträge**

Ein bleibender Wert unter vielen, den die Auseinandersetzung mit Anne Frank mit sich bringt, ist das Kennenlernen eines Menschen mit einem starken jüdischen Glauben gleichsam „von innen heraus“. Schüler\*innen von heute werden i.d.R. keine jüdischen Mitmenschen kennen, sondern vielleicht sogar Vorurteile oder Vorbehalte „Juden“ gegenüber äußern – bis dahin, dass ein „Du Jude!“ wieder auf Schulhöfen als Schimpfwort zu hören ist.

Anhand dreier Auszüge von Tagebucheinträgen (M5) bekommen die Schüler\*innen sowohl einen Eindruck vom Lebensmut und den Träumen von Anne Frank als auch einen Einblick in ihre Gedanken, was es für sie bedeutet, jüdisch zu sein. Die Arbeit kann in drei Teilgruppen aufgeteilt werden oder im Sinne eines World Cafés behandelt werden. In den Arbeitsaufträgen werden ihr persönlicher Glaube und ihre jüdische Religion im Fokus stehen, wobei intendiert ist, den Zusammenhang und den Unterschied zu erkennen.

Wie nach allen Briefeinträgen Annes sollte Raum im Plenum für Rückfragen und Rückmeldungen sein, und die Lehrkraft sollte anregen, das Gehörte in einen weiteren Kontext zu stellen. Eine Ergebnis-

sicherung erfolgt durch die Flipcharts der Teilgruppen.

Eine Ergebnissicherung an der Tafel kann sich zusätzlich an dem orientieren an dem, was Ulrike Pagel-Hollenbach in ihrer sehr lesenswerten Unterrichtssequenz für eine 7. Klasse so zusammenfasst: 1. Die Phase der Auseinandersetzung und Abgrenzung, 2. Die Phase des individuell-existenziellen Glaubens, 3. Die Phase des Glaubens, der Verbindung schafft.<sup>13</sup> Da es m. E. schwierig ist, binnen weniger Monate im Wortsinn von drei (einander abwechselnden) „Phasen“ zu sprechen, wäre eher von „Dimensionen“ zu sprechen.

*Ziel:*

Die Schüler\*innen können Annes lebendigen Glauben ein- und wertschätzen und zugleich wahrnehmen, dass ihre Religion rassistisch und antisemitisch als Merkmal gewählt wurde, um sie auszugrenzen und ermorden.

**Religion als Ausgrenzungsmerkmal und Glaube als Kraftquelle: Diskussion**

Nach einer Wiederholung der Ergebnisse der letzten Stunde mit dem Fokus Anne Frank wird der Blick noch einmal auf die Erfahrungen gelenkt, die Hava gemacht hat. Im Interview mit ihr wird deutlich, dass sie in ihrer Heimat als Muslima in ihren Rechten eingeschränkt war, aber auch, dass sie nun in Berlin etwa fürchtet, Prüfungen nicht zu bestehen, weil sie ein Kopftuch trägt. In beiden Fällen ist es das Vorurteil, ein Kopftuch deute auf Extremismus hin, das ihr begegnet. Diese Punkte gilt es herauszuarbeiten und ins Gedächtnis zu rufen, indem entweder die Transkription des Interviews oder kurze Filmausschnitte gesichtet werden.

Die Schüler\*innen haben also Anne Frank und Hava kennen gelernt, in ihren Sorgen, dem Hoffen, ihrem Glauben, der eine ambivalente Wirkung zeigt (nach innen anders als von außen besetzt bzw. missbraucht). Abschließend sollen sie in Dreier-Gesprächen (Triaden, s. M6) eine kontroverse Frage oder auch These diskutieren, im Sinne dieser beiden Fragen: „Wäre Anne Frank ohne ihren eigenen Glauben verzweifelt in ihrem Versteck?“ und/oder:

<sup>12</sup> Vgl. beim Projekttag: »Und raus bist du!« die Einheit „Zwei Menschen – zwei Geschichten“. Verknüpfung von Annes und Havas Biografie, 12-14 und 36-38 (Mat.).

<sup>13</sup> Pagel-Hollenbach, Ulrike: „... den Glauben in sich selbst?“ – Anne Frank und ihre religiöse Entwicklung, in: Loccumer Pelikan, Heft 1/1999, 21-24 (auch unter [www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel1-99/af frank](http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel1-99/af frank) (Zugriff 1.2.2021).

„Zeigt die Verfolgung von Annes und Hava, dass Religion für Menschen gefährlich ist?“ oder auch (je nach Leistungsstand): „Ist Religion besonders gefährdet, politisch missbraucht zu werden?“

In diesen Triaden<sup>14</sup> – Gesprächen zu dritt oder viert im Kreis sitzend – vertritt jeweils ein\*e Schüler\*in eine von drei (bzw. vier) Rollen: Erstens die des\*der Fragestellenden, zweitens die Pro-Haltung (Ja, weil...) und drittens die Contra-Haltung (Nein, denn...). Eine mögliche vierte Rolle wäre die des\*der Beobachtenden. Nach je fünf Minuten werden die Rollen getauscht – um das Umdenken auch körperlich zu unterstützen, setzen sich alle im Uhrzeigersinn eine Position weiter, also z.B. vom Fragenenden-Stuhl zum Contra-Stuhl. Dabei ist es sinnvoll, wenn Wissen von Annes und Havas Position und Person einfließen. Ebenso ist es möglich, wie in einer echten Diskussion weitere Argumente und Beispiele anzuführen. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt, wobei der\*die Fragende das erkenntnisleitende Interesse hat und das Gespräch zurücklenken kann.

Immer werden zwei bis drei Gesprächsrunden zu einer Frage durchgeführt. Danach sollte im Plenum erörtert werden, welche Position jede\*r Schüler\*in für sich warum am überzeugendsten fand. Das wird oft auch die Position sein, die man selbst vertritt. Vielen macht es aber auch Spaß, das Gegenteil zu vertreten; und es kann angenehm sein, als Beobachter\*in nur zuzuhören (wenn diese vierte Rolle z.T. besetzt war, sollten auch diese Eindrücke und Urteile geäußert werden, wer jeweils im Diskurs besonders überzeugt hat).

Dieser Rückfragerunde soll auch in dieser Stunde genug Zeit gegeben werden. Dadurch werden Gruppenergebnisse von Seiten mehrerer Schüler\*innen reflektiert und es ergibt sich zugleich eine Form von inhaltlicher Gesamtübersicht, weil auch Argumente aus den Diskussionsrunden genannt und in Erinnerung gerufen werden. Ergebnisse sollten z.B. an der Tafel festgehalten werden.

Als weiteres Ergebnis der Doppelstunde kann eine Reflexion im Plenum erfolgen, inwiefern beide junge Frauen den Schüler\*innen nähergekommen sind und wo sie ihnen vielleicht fremd bleiben. Da-

<sup>14</sup> Die Methode übernimmt Elemente aus dem Psychodrama und sollte immer um eine kontroverse Frage kreisen, die auch aus dem Lebensbezug der Schüler\*innen kommen kann. Sie wurde von Lothar Teckemeyer entwickelt, dem ich an dieser Stelle herzlich danke.

bei bietet sich an, nicht primär ihre Lebensumstände, sondern ihre Personen, ihren Mut und ihren Glauben in den Fokus zu nehmen.

In Anne Frank zeigt sich „der moralische, individuelle Geist, der von der Maschinerie der Zerstörung besetzt ist und auf das Recht pocht, für die Zukunft der Menschen zu leben, zu fragen und zu hoffen.“<sup>15</sup> Dennoch verdanken wir es einem Glücksfall der Geschichte, dass zumindest ihr (lange in der Autorinenschaft angezweifelt) Tagebuch „überlebt“ hat und Anne Frank anders als viele ihrer Leidensgenoss\*innen vor der Vergessenheit bewahrt und ins Licht der (weltweiten) Aufmerksamkeit gestellt hat.

Was zeigt sich an Lebensmut und Hoffnung heute in Menschen wie Hava, die kaum bekannt sind, und die vielleicht den Schüler\*innen doch bekannt vorkommen könnten – auch wenn sie diese nicht immer mit Namen kennen, die ja auch anders heißen? Auch hier kann ein Gespräch über eigene Erfahrungen und Gedanken den Horizont erweitern.

#### *Ziel:*

Die Schüler\*innen können sich eigenständig positionieren zu Fragen nach der Relevanz und der Ambivalenz von Glaube und Religion. Sie können einen Standpunkt formulieren zu den Erfahrungen von Anne und Hava sowie zu Antisemitismus und Rassismus damals und heute.

### **Zur aktuellen Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus: Weiterarbeit**

Eine Haltung von Mut, Offenheit und gelebtem Glauben kann im Fortlauf der Unterrichtseinheit im Kontext heutiger Herausforderungen durch rassistische, antisemitische oder andere gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit weiter in den Blick genommen werden. Eine Gruppendiskussion zum Abschluss der Einheit in der Klasse hat sich bewährt; methodisch lässt sich ggf. mit der Fishbowl arbeiten, oder man bildet Vierer- bis Sechser-Gruppen zu einer präzisen These bzw. Fragestellung, etwa: „Jede\*r von uns kann etwas gegen Rassismus oder Ausgrenzung tun!“<sup>16</sup> Sinnvoll ist es auch, auf örtliche Initia-

<sup>15</sup> Rosenblatt, Roger in: The Diarist Anne Frank. Time, 14. Juni 1999, in: Wikipedia, Anne Frank (Zugriff 1.2.2021).

<sup>16</sup> Beide Vorschläge lassen sich z. B. nachlesen unter: [www.schuldekan-ravensburg.de/fileadmin/mediapool/einrichtungen/E\\_schuldekan\\_ravensburg/dokumente/Diskussionsmethoden\\_fuer\\_grosse\\_Groupen.pdf](http://www.schuldekan-ravensburg.de/fileadmin/mediapool/einrichtungen/E_schuldekan_ravensburg/dokumente/Diskussionsmethoden_fuer_grosse_Groupen.pdf).

tiven oder Personen zuzugehen und um einen Austausch zu bitten. Das kann dazu ermutigen, selbst Stellung zu beziehen – im Sinne von einer wachsamem Mitmenschlichkeit.<sup>17</sup>

*Ziel:*

Die Schüler\*innen stellen dar und reflektieren, wie virulent diverse Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sind und dass es notwendig bleibt, sich zu informieren und positionieren.

## ZUM WEITERLESEN

**Anne Frank Fonds Basel** (Hg.): Anne Frank. Gesamtausgabe. Tagebücher – Geschichten und Ereignisse aus dem Hinterhaus – Erzählungen – Briefe – Fotos und Dokumente, Frankfurt a.M. 2013

**Guez, Olivier:** Heimkehr der Unerwünschten. Eine Geschichte der Juden in Deutschland nach 1945, München 2011

---

<sup>17</sup> Für Klassen in und um Hannover bietet sich etwa folgende Website an: [www.ns-zeit-hannover.de](http://www.ns-zeit-hannover.de) – gut geeignet „als Informationsquelle und Faktencheck“ (ebd.) für Schüler\*innen, etwa mit Blick auf Referate oder Exkursionen.

## M 1: STECKBRIEFE

**Biografietext Anne Frank**

Name	Anne
Geburtstag und -ort	12. Juni 1929 in Frankfurt am Main
Emigration nach Amsterdam	Februar 1934
Schule	Montessori-Grundschule, ab 1941 jüdisches Lyzeum
Ermordet	Februar 1945 im Konzentrationslager Bergen-Belsen

Anne wurde am 12. Juni 1929 in Frankfurt am Main als Kind einer jüdischen Familie geboren. Sie wuchs in einem behüteten Umfeld mit ihrer drei Jahre älteren Schwester Margot und ihren Eltern Edith und Otto Frank auf.

Annes vier Jahre älterer Cousin Buddy Elias wurde ebenfalls in Frankfurt am Main geboren. 1929 ging Buddys Vater in die Schweiz, um in Basel eine Filiale der Firma Opekta zu übernehmen. Opekta handelte mit Geliermittel zur Herstellung von Marmelade. 1931 folgten ihm Buddy, seine Mutter und seine Geschwister von Frankfurt nach Basel.

Wegen ihrer schlechten finanziellen Lage und der feindlichen Stimmung gegenüber Jüd\*innen beschlossen auch Annes Eltern, Deutschland zu verlassen. Sie emigrierten in die Niederlande. In Amsterdam erhielt Otto Frank das Angebot, eine Vertretung des Unternehmens Opekta zu eröffnen.

1933 übersiedelte Annes Familie nach Amsterdam, 1934 kam Anne als letzte nach. Die Franks lebten sich allmählich in Amsterdam ein, Anne und Margot besuchten den Kindergarten und die Schule. Besonders Annes Mutter, Edith Frank, vermisste jedoch ihr früheres Zuhause. Ab 1937 versuchte Otto Frank, die Ausreise der Familie nach Großbritannien und in die USA zu organisieren.

Im Mai 1940 besetzte das Deutsche Reich die Niederlande. Fortan wurden der Antisemitismus und die Diskriminierung von Jüd\*innen in vielen Bereichen des Lebens spürbar. Antijüdische Gesetze schränkten ihre persönlichen Freiräume ein und sorgten mehr und mehr für ihre gesellschaftliche Isolation.

Alle Bemühungen der Familie Frank, in ein anderes Land auszureisen, scheiterten. Im November 1941 wurde ein Gesetz erlassen, durch das die Franks ihre deutsche Staatsangehörigkeit verloren und staatenlos wurden. Eine legale Ausreise aus den Niederlanden wurde somit generell unmöglich. Das Visum, das Otto Frank für Kuba erhalten hatte, wurde für ungültig erklärt. In den Niederlanden begannen die systematische Verfolgung, Verhaftung und Deportation von Jüd\*innen.

Als Margot im Juli 1942 einen Aufruf zur Deportation erhielt, tauchte die Familie Frank zeitiger als geplant im Hinterhaus der Firma Opekta unter. Dies gelang nur durch die Unterstützung von Freund\*innen und Kolleg\*innen der Franks.

Anne Frank lebte dort mit ihrer Familie und vier weiteren Personen zwei Jahre lang zusammen, ohne nach draußen gehen zu können. Im August 1944 wurde das Versteck entdeckt, die Untergetauchten wurden verhaftet und in verschiedene Konzentrationslager deportiert.

Im März 1945 wurde Anne im Konzentrationslager Bergen-Belsen im Alter von 15 Jahren ermordet. Annes Vater Otto ist der Einzige seiner Familie, der den Nationalsozialismus überlebt hat.

Buddy Elias überlebte den Nationalsozialismus mit seiner Familie in der Schweiz, da das Land nicht von den Deutschen besetzt wurde. Er wurde Schauspieler und ein aktiver Zeitzeuge. In Interviews und Gesprächen hielt er die Erinnerung an seine Cousine Anne am Leben. Buddy starb 2015 im Alter von 89 Jahren in Basel.

© Anne Frank Zentrum – flucht.annefrank.de

## Biografietext Hava

Name	Hava
Geburtstag und -ort	14. Februar 2000 in Gjilan, Kosovo
Flucht nach Deutschland	Dezember 2014
Dauer der Flucht	Zwei Tage
Status	Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre (§23a AufenthG „Aufenthalts-gewährung in Härtefällen“)

Hava wurde am 14. Februar 2000 in der Stadt Gjilan im Kosovo geboren, einem Land in Südost-europa auf der westlichen Balkanhalbinsel.

2014 verließ sie mit ihrer Familie den Kosovo wegen der starken Armut und der hohen Arbeitslosigkeit im Land. Auch konnte die Familie ihre Religion, den Islam, nicht offen leben. Ihr Weg führte sie über Serbien, Ungarn und Österreich nach München. Von dort wurde die Familie nach Berlin geschickt und in einer Flüchtlingsunterkunft untergebracht.

Hava, ihre Eltern und ihre vier jüngeren Geschwister lebten dort in nur einem Zimmer zusammen. Sie hofften, sich in Deutschland ein besseres Leben aufbauen zu können, und bemühten sich um eine Aufenthaltserlaubnis.

Im Jahr 2016 wurde der Kosovo von der deutschen Regierung als sogenanntes sicheres Herkunftsland eingestuft. Dadurch verloren die meisten Menschen aus dem Kosovo ihr Recht auf Asyl in Deutschland. Auch Havas Familie war hiervon betroffen: Im Mai 2016 wurden ihr Vater und alle ihre Geschwister gegen ihren Willen abgeschoben. Hava konnte in Berlin bleiben, weil sie zufällig bei einer Freundin übernachtete, als die Polizei bei ihrer Familie war. Ihre Mutter blieb zunächst noch wegen einer Operation in Deutschland, ging kurz darauf aber zurück in den Kosovo, weil zwei ihrer Kinder noch sehr klein waren.

Hava wohnt seitdem allein in Berlin. Sie hatte zuerst nur den Status einer Duldung und sollte nach ihrem 17. Geburtstag ebenfalls abgeschoben werden. Verschiedene Organisationen engagierten sich für Havas Bleiberecht, zum Beispiel die Initiative »Jugendliche ohne Grenzen« – ein Zusammenschluss von Geflüchteten, ihren Freund\*innen und Unterstützer\*innen. Die Organisationen, aber auch viele andere Freund\*innen und Bekannte von Hava sammelten Unterschriften, damit Hava in Berlin bleiben konnte. Mit Erfolg: Hava hat nun eine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre.

Zurzeit wohnt Hava in einem Mädchenwohnprojekt in Kreuzberg in einer eigenen kleinen Wohnung. Hava hofft, in Berlin bald die Prüfung für den mittleren Schulabschluss (MSA) absolvieren zu können, um dann auf ein Gymnasium zu gehen. Sie ist in mehreren Theatergruppen aktiv. Außerdem spielt sie Fußball.

Hava möchte auf jeden Fall in Deutschland bleiben und hier Architektur oder Mathematik studieren. Sie wünscht sich, ihre Familie nach Berlin holen zu können, damit sie gemeinsam hier leben können.

## M 2: INTERVIEW MIT HAVA<sup>18</sup>

Transkript aus: <https://flucht.annefrank.de/hava>



„Klappe“ durch Händeklatschen; das Aufnahmeteam um Hava wird mit ihr im Wohnzimmer gezeigt. Hava sitzt und spricht in die Kamera, zwischendurch werden Bilder eingeblendet

Ich bin Hava, ich komme aus dem Kosovo. Ich bin in Gjilan geboren. [Karte]  
In Gjilan ist das Kommune. Dort ist in der Nähe die Grenze mit Serbien. Ich bin siebzehn Jahre alt. Ich habe vier Geschwister [Fotos]. Ich bin die Älteste und mein Bruder ist die Jüngste. In der Freizeit habe ich gern Bücher gelesen und Volleyball und Fußball gespielt. Im Kosovo ist nicht so richtiger Krieg, dass man den Land verlassen soll, aber ist Bürgerkrieg. Man kann nicht machen, was man will, also soll machen, was z.B. die Politiker sagen und so. Man darf nicht so ... man ist nicht frei, irgendwie. Im Kosovo sind 99 Prozent Muslime, und die meisten praktizieren das nicht. Wenn jemand Kopftuch trägt oder Schiiten Islam praktiziert, dann sagen sie, dass sie sind extreme Muslime. Und sie sagen z.B. bei denen: Hier ist nicht eure Land. Ihr dürft das nicht machen, ihr dürft das nicht machen ...

*Schnitt aus dem Porträt ins Wohnzimmer mit Interviewerin und Kamerateam*

*Interviewerin: Hava, wie würde ein Film über dich aussehen?*

*[Hava überlegt.]*

Ich wollte dann an dem Film so zeigen, wie kann man in einem fremden Land alleine leben ... und viele Leute kennenlernen und eine neue Sprache sprechen lernen. Und, ja was könnte man an dem Land machen?

Ich bin am 14. Dezember 2014 mit meiner Familie los von meinem Ort gegangen. Dann sind wir direkt in Serbien gegangen. Und von dort haben wir ... von dort sind wir mit dem Bus bis Belgrad gegangen, das ist in Hauptstadt von Serbien.

<sup>18</sup> Vgl. Links zum Hintergrund und zur Vertiefung:

- a. Artikel: Perfekt integriert und doch nicht gewollt: Hava und ihr Kampf um ein Bleiberecht. <https://editonf.com/integration-abschiebung-hava-petition/> (Zugriff 6.11.2020)
- b. Online-Petition bei [change.org](https://change.org):

*[Fotos von Hava, dann Wechsel in Portrait]*

Dann von dort wieder irgendwo in der Nähe mit der Grenze von Ungarn, auch mit dem Bus. In Subotivice haben wir eine Nacht übernachtet. Morgens sind wir bis um fünf Uhr losgegangen, oder vier. Wie haben gelaufen 60 Kilometer. Von Ungarn sind wir bis Budapest mit dem Taxi gegangen. Von Budapest bis Österreich sind wir mit dem Zug gegangen. Von Österreich sind wir bis München auch mit dem Zug. Dann in München sind die Leute in viele Bundesländer so verteilt, und meine Familie und ich sind nach Berlin gekommen. Wir sind direkt in die Pankstraße in eine Unterkunft gebracht.

*[Foto mit fünf Schwestern]*

Meine Familie war dann sieben Personen. Wir haben gelebt in einem Raum acht mal sechs Meter. Ich bin mit meiner Familie dort ein Jahr und sechs Monate gelebt. Ich Berlin jetzt spiele ich Fußball und Theater.

*[Klappe, Hava lacht in die Kamera. Dann Szenenwechsel, man sieht man sie auf einer Bühne mit Mikrofon. Sie liest vor:]*

„Der Zug des Lebens

Das Leben ist wie eine Zugfahrt. Mit allen Haltestellen, Umwegen und Unglücken. Wir steigen ein. Treffen unsere Eltern und denken, dass sie immer mit uns reisen. Aber, an irgendeiner Haltestelle werden sie aussteigen und wir müssen die Reise ohne sie fortsetzen. Doch es werden viele Passagiere in den Zug steigen. Unsere Geschwister, Cousins, Freunde, sogar die Liebe unseres Lebens. Viele werden ausstiegen und eine große Leere hinterlassen. Bei anderen werden wir gar nicht merken, dass sie ausgestiegen sind. Es ist eine Reise voller Freuden, Leiden, Begrüßungen und Abschied. Der Erfolg besteht darin, zu jedem eine gute Beziehung zu haben. Das große Rätsel ist: Wir wissen nie, an welcher Haltestelle wir aussteigen müssen.“

*[Fotos mit Mitspieler\*innen und Theaterteam; Einblendung:]*

*Im Mai 2016 kam die Polizei zu Havas Familie, um sie abzuholen. Alle Familienmitglieder sollten in den Kosovo abgeschoben werden.*

*Hava war zu der Zeit nicht zu Hause. Mit einer Freundin lerne sie gerade für eine Matheprüfung.*

*Havas Vater und ihre vier jüngeren Geschwister wurden gegen ihren Willen in den Kosovo ausgeflogen. Havas Mutter blieb zunächst noch in Berlin bei Hava, folgte dann aber ihrer Familie in den Kosovo.*

*Seitdem wohnt Hava allein in Berlin.*

*[Wechsel in Porträt]*

Als die Polizei kam, ich war nicht zu Hause ...

*[Sie erzählt weiter, mit Fotos untermalt: Gemeinsam haben sie ihre Aufenthaltserlaubnis vor der Härtefallkommission in Berlin erstritten, durch eine Petition mit 50.0000 Unterschriften.]*

Dann habe ich eine Aufenthaltserlaubnis bekommen für drei Jahre. Aber die drei Jahre sind so was wie eine Prüfung für mich. Wenn ich einen Fehler oder so was mache, würde ich wieder abgeschoben. Das heißt, ich muss aufpassen, so, ja. Jetzt lebe ich beim Courage Club Heim und so. Ich habe zwei Zimmer ich lebe dort allein und so ... ist schwierig, weil habe das früher nicht so, so was gehabt.

*[Erneuter Schnitt aus dem Porträt in das Wohnzimmer mit Interviewerin und dem Team]*

*Interviewerin: Was würdest du sagen, welche Fragen nerven dich?*

DAS: Woher kommst du? Diese Frage. Und: Bist du Muslimin? Ich hasse diese Frage. Für Muslime ist es jetzt hier schwer. Die Frauen, die mit Kopftuch und so, und die Männer mit Bart. Leute denken, dass die, keine Ahnung, Terroristen sind oder so was. Letztens habe ich gehört, dass zwei Mädchen mit Kopftuch bei MSA [d.i. der mittlerer Schulabschluss] mündliche Prüfung, die würden durchgefallen weil die Kopftuch hatten. Jetzt habe ich auch Angst, weil der Lehrer meinte, dass die Mädchen mit Kopftuch durchgefallen.

Ich denke, in der Zukunft, vielleicht kann ich meine Familie hierherholen und dann irgendwie zusammen glücklich leben. Dann würde ich auch mit der Schule weitermachen, studieren, und, ja, ich dachte vielleicht Architektur. Oder vielleicht nur Mathe, ja.

*[Schluss: Digital „gezeichnetes“ Gruppenbild mit Hava und vierköpfigem Team. Abspann]*

## M3: KENNENLERNEN – MEIN BRIEF AN ANNE ODER HAVA

Wählen Sie zunächst aus, wem von beiden Sie einen Brief schreiben wollen: Anne oder Hava.

### **Arbeitsauftrag „Mein Brief an Anne Frank“**

1. Lesen oder hören Sie zunächst die folgenden Tagebuchauszüge:
  - a. Anne, ihre erste große Liebe Peter Schiff – und ihr Freund im Hinterhaus Peter van Dam:<sup>19</sup> 6.1.44 (über beide), 1.7.42 (letzter Absatz, Peter Schiff), 27.2.44 (Peter van Dam), 28.2.44 (beide)
  - b. oder: Nikolaus, Weihnachten und Chanukka 1943 bei Anne und Familie Frank im Hinterhaus:<sup>20</sup> 6.12.1943, 22.12.1943, 24.12.1943 (erster Teil, bis „Deine Anne“), 27.12.1943
2. Verfassen Sie dann einen persönlichen Antwortbrief an Anne. Der Brief sollte mindestens eine Seite umfassen.

#### **Hinweise:**

Stellen Sie sich vor, Anne Frank bekommt einen Brief – von Ihnen als eine Antwort auf ihre Zeilen.

Sie könnten den Brief als „Kitty“ unterschreiben – oder als ein\* andere\*r Freund\*in von damals, an den\*die Anne geschrieben haben könnte.

Sie können auch einen eigenen Brief an Anne Frank schreiben – aus Ihrer Sicht – und mit Ihrem eigenen Namen unterschreiben.

### **Arbeitsauftrag „Mein Brief an Hava“**

1. Lesen Sie noch den Steckbrief über Hava sowie die Mitschrift des Interviews (M2).
2. Verfassen Sie einen persönlichen Brief an Hava. Der Brief sollte mindestens eine Seite umfassen.

#### **Hinweise:**

Stellen Sie sich vor, Hava bekommt einen Brief – von Ihnen als eine Reaktion auf ihre Situation.

Sie könnten den Brief als ein\*e Freund\*in schreiben – als jemand, der\*die sie aus der Heimat kennt, oder als jemand, den\*die sie hier kennen gelernt hat. Wählen Sie zum Unterschreiben einen Namen.

Sie können auch einen eigenen Brief an Hava schreiben – aus Ihrer Sicht – und mit Ihrem eigenen Namen unterschreiben.

<sup>19</sup> Vgl. Frank, Otto H. / Pressler, Mirjam (Hg.): Anne Frank Tagebuch, Frankfurt a. M. 1993, 150f., 192f., 248-250. 161-163, 29, 193f., 194. Die Seitenzahlen entsprechen denen der aktuellsten Ausgabe von 2013 (19. Auflage) bzw. 2001 (Erstausgabe der neusten verbindlichen Ausgabe mit Zusatzmaterial).

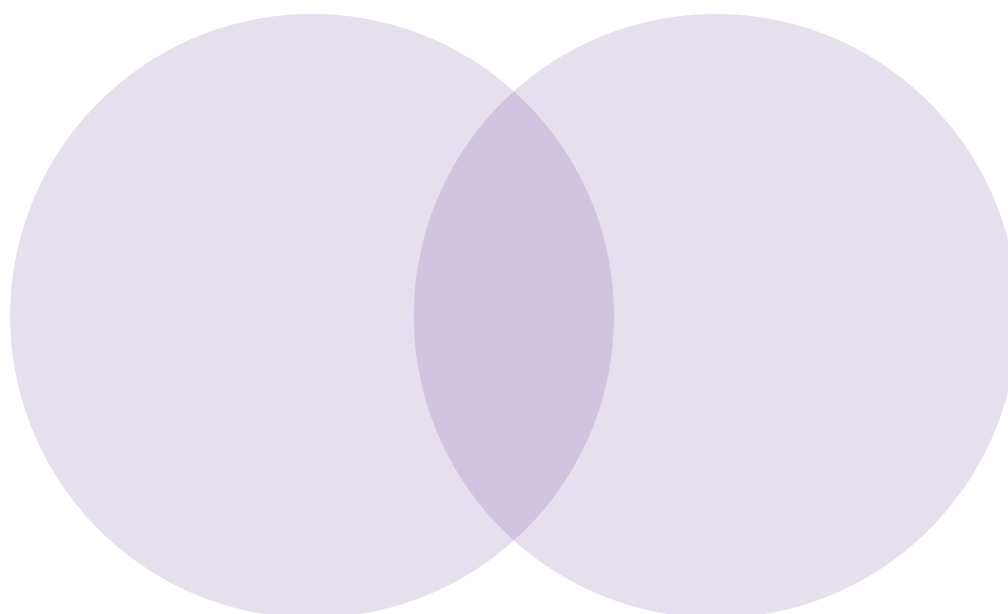
<sup>20</sup> A.a.O., 152, 153f., 154f., 156.

M4: ANNE UND HAVA –  
FLUCHTURSACHEN, AUSGRENZUNGEN, HILFSMÖGLICHKEITEN

## Kreismodell und Frage 1

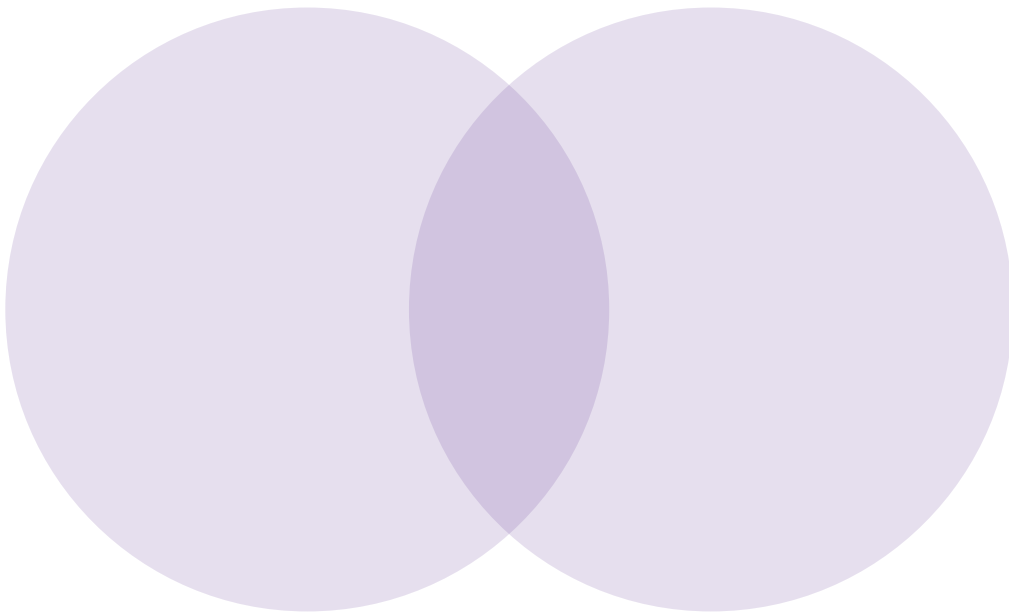
für Kleingruppe 1

**Aus welchen Gründen hat sich Anne/Hava zur Flucht entschlossen?**



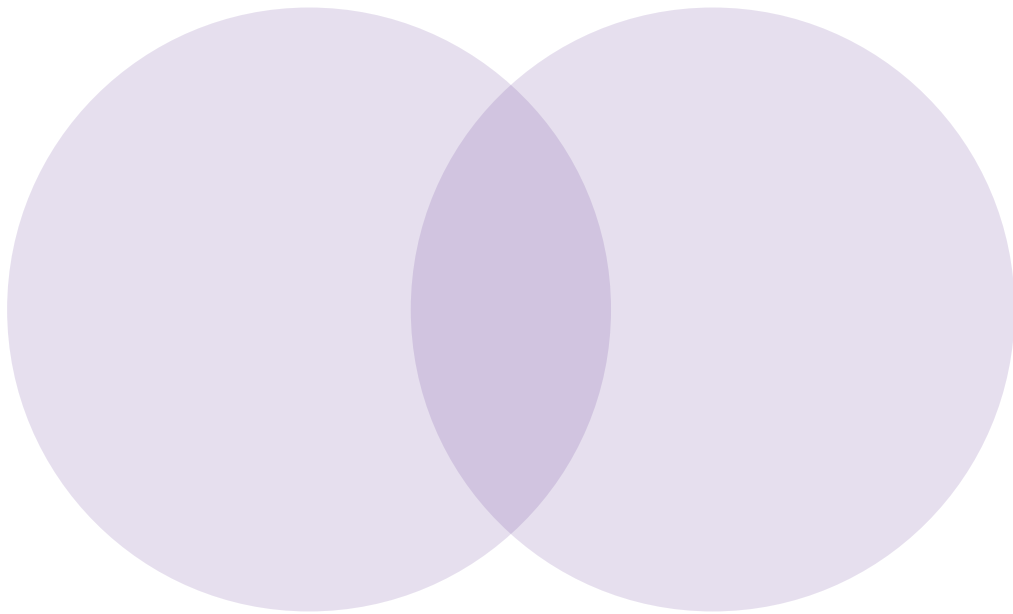
## Kreismodell und Frage 2 für Kleingruppe 2

**Welche Formen von direkter oder struktureller Ausgrenzung erlebt Anne / Hava im Aufnahmeland? Was bedeutet das für sie?**



## Kreismodell und Frage 3 für Kleingruppe 3

Wo und wie hättet ihr Anne / Hava unterstützen können?



## M5 ANNE FRANK ÜBER IHRE RELIGION UND IHREN PERSÖNLICHEN GLAUBEN

### **Aufgaben:**

1. Notieren Sie, welche Rolle für Anne und ihr Leben a. ihre jüdische Identität bzw. Religion und b. ihr persönlicher Glaube spielen.
2. Erörtern Sie im Plenum: Wo sehen Sie den Unterschied, wo Schnittmenge zwischen beiden?

### **Samstag, 27. November 1943: Annes Traum und ihr Gebet für die gefangene Freundin Hanneli**

Samstag, 27. November 1943

Liebe Kitty!

Gestern vor dem Einschlafen stand mir plötzlich Hanneli vor den Augen. Ich sah sie vor mir, in Lumpen gekleidet, mit einem eingefallenen und abgemagerten Gesicht. Ihre Augen waren sehr groß, und sie sah mich so traurig und vorwurfsvoll an, dass ich in ihren Augen lesen konnte: »O Anne, warum hast du mich verlassen? Hilf, o hilf mir, rette mich aus dieser Hölle!«

Und ich kann ihr nicht helfen. Ich kann nur zuschauen, wie andere Menschen leiden und sterben. Ich muss untätig dasitzen und kann Gott nur bitten, sie zu uns zurückzuführen. Ausgerechnet Hanneli sah ich, niemand anderen, und ich verstand es. Ich habe sie falsch beurteilt, war noch zu sehr Kind, um ihre Schwierigkeiten zu begreifen. Sie hing an ihrer Freundin, und für sie sah es aus, als wollte ich sie ihr wegnehmen. Wie muss sich die Ärmste gefühlt haben! Ich weiß es, ich kenne dieses Gefühl selbst so gut!

Manchmal, wie ein Blitz, erkannte ich etwas von ihrem Leben und ging dann, egoistisch, sofort wieder in meinen eigenen Vergnügungen und Schwierigkeiten auf.

Es war gemein, wie ich mit ihr umgegangen bin, und jetzt schaute sie mich mit ihrem blassen Gesicht und ihren flehenden Augen so hilflos an. Könnte ich ihr bloß helfen! O Gott, dass ich hier alles habe, was ich mir wünschen kann, und dass sie vom Schicksal so hart angefasst worden ist! Sie war mindestens so fromm wie ich, sie wollte auch das Gute. Warum wurde ich dann auserwählt, um zu leben, und sie musste womöglich sterben? Welcher Unterschied war zwischen uns? Warum sind wir jetzt so weit voneinander entfernt?

Ehrlich gesagt, ich habe sie monatelang, ja ein Jahr, fast vergessen. Nicht ganz, aber doch nicht so, dass ich sie in all ihrem Elend vor mir sah.

Ach, Hanneli, ich hoffe, dass ich dich bei uns aufnehmen kann, wenn du das Ende des Krieges erlebst, um etwas von dem Unrecht an dir gutzumachen, das ich dir angetan habe. Aber wenn ich wieder im Stande bin, ihr zu helfen, hat sie meine Hilfe nicht mehr so nötig wie jetzt. Ob sie manchmal an mich denkt? Und was sie dann wohl fühlt?

Lieber Gott, hilf ihr, dass sie wenigstens nicht allein ist. Wenn du ihr nur sagen könntest, dass ich mit Liebe und Mitleid an sie denke, es würde sie vielleicht in ihrem Durchhaltevermögen stärken. Ich darf nicht weiter denken, denn ich komme nicht davon los.

Ich sehe immer wieder ihre großen Augen, die mich nicht loslassen. Hat Hanneli wirklich den Glauben in sich selbst? Hat sie ihn nicht von außen aufgedrängt bekommen? Ich weiß es nicht, nie habe ich mir die Mühe gemacht, sie danach zu fragen.

Hanneli, Hanneli, könnte ich dich bloß wegholen von dem Ort, an dem du jetzt bist, könnte ich dich an allem teilhaben lassen, was ich genieße! Es ist zu spät, ich kann nicht mehr helfen und nicht mehr gutmachen, was ich falsch gemacht habe. Aber ich werde sie niemals vergessen und immer für sie beten!

*Deine Anne*

### Mittwoch, 23. Februar 1944: Annes Liebe zur Natur als Gabe Gottes

Mittwoch, 23. Februar 1944

Liebste Kitty!

Seit gestern ist draußen herrliches Wetter, und ich bin vollkommen aufgekratzt. Meine Schreibearbeit, das Schönste, was ich habe, geht gut voran. Ich gehe fast jeden Morgen zum Dachboden, um mir die dumpfe Stubenluft aus den Lungen wehen zu lassen. Heute Morgen, als ich wieder zum Dachboden ging, war Peter am Aufräumen. Bald war er fertig, und während ich mich auf meinen Lieblingsplatz auf den Boden setzte, kam er auch. Wir betrachteten den blauen Himmel, den kahlen Kastanienbaum, an dessen Zweigen kleine Tropfen glitzerten, die Möwen und die anderen Vögel, die im Tiefflug wie aus Silber aussahen. Das alles rührte und packte uns beide so, dass wir nicht mehr sprechen konnten. Er stand mit dem Kopf an einen dicken Balken gelehnt, ich saß. Wir atmeten die Luft ein, schauten hinaus und fühlten, dass dies nicht mit Worten unterbrochen werden durfte. Wir schauten sehr lange hinaus, und als er anfangen musste, Holz zu hacken, wusste ich, dass er ein feiner Kerl ist. Er kletterte die Treppe zum Oberboden hinauf, und ich folgte ihm. Während der Viertelstunde, die er Holz hackte, sprachen wir wieder kein Wort. Ich schaute ihm von meinem Stehplatz aus zu, wie er sichtlich sein Bestes tat, gut zu hacken und mir seine Kraft zu zeigen. Aber ich schaute auch aus dem offenen Fenster über ein großes Stück Amsterdam, über alle Dächer, bis an den Horizont, der so hellblau war, dass man ihn kaum mehr sehen konnte.

»Solange es das noch gibt«, dachte ich, »und ich es erleben darf, diesen Sonnenschein, diesen Himmel, an dem keine Wolke ist, so lange kann ich nicht traurig sein.«

Für jeden, der Angst hat, einsam oder unglücklich ist, ist es bestimmt das beste Mittel, hinauszugehen, irgendwohin, wo er ganz allein ist, allein mit dem Himmel, der Natur und Gott. Dann erst, nur dann, fühlt man, dass alles so ist, wie es sein soll, und dass Gott die Menschen in der einfachen und schönen Natur glücklich sehen will. Solange es das noch gibt, und das wird es wohl immer, weiß ich, dass es unter allen Umständen auch einen Trost für jeden Kummer gibt. Und ich glaube fest, dass die Natur viel Schlimmes vertreiben kann. Wer weiß, vielleicht dauert es nicht mehr lange, bis ich dieses überwältigende Glücksgefühl mit jemandem teilen kann, der es genauso empfindet wie ich.

*Deine Anne*

Anne Frank: Tagebuch  
In der Übersetzung von Mirjam Pressler  
© 2002, S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main

## **Dienstag, 11. April 1944: Ein weiterer Einbruch und seine Folgen – Gedanken und Gebete**

*[Anne berichtet ausführlich von einem abendlichen Einbruch, der auch die Gefahr steigerte, entdeckt zu werden.]*

Dienstag, 11. April 1944

[...] Keiner von uns hat sich je in solch einer Gefahr befunden wie in dieser Nacht. Gott hat uns beschützt. Stell dir vor, die Polizei an unserem Versteckschrank, das Licht davor an, und wir bleiben doch unbemerkt! Wenn die Invasion mit Bombardierungen kommt, ist jeder für sich selbst verantwortlich. Aber hier gab es auch die Angst um unsere unschuldigen und guten Helfer. »Wir sind gerettet, rette uns weiterhin!« Das ist das Einzige, was wir sagen können. Diese Geschichte hat viele Veränderungen mit sich gebracht.

*[Es folgen Beschreibungen neuer Vorsichtsmaßnahmen im Hinterhaus.]*

Wir sind sehr stark daran erinnert worden, dass wir gefesselte Juden sind. Gefesselt an einen Fleck. Ohne Rechte, aber mit tausenden von Pflichten. Wir Juden dürfen nicht unseren Gefühlen folgen, müssen mutig und stark sein, müssen alle Beschwerlichkeiten auf uns nehmen und nicht murren, müssen tun, was in unserer Macht liegt und auf Gott vertrauen. Einmal wird dieser schreckliche Krieg doch vorbeigehen, einmal werden wir doch wieder Menschen und nicht nur Juden sein!

Wer hat uns das auferlegt? Wer hat uns Juden zu Ausnahmen unter allen Völkern gemacht? Wer hat uns bis jetzt so leiden lassen? Es ist Gott, der uns so gemacht hat, aber es wird auch Gott sein, der uns aufrichtet. Wenn wir all dieses Leid ertragen, und noch immer Juden bleiben, werden sie einmal von Verdammten zu Vorbildern werden. Wer weiß, vielleicht wird es noch unser Glauben sein, der die Welt und allen Völkern das Gute lehrt, und dafür, dafür allein müssen wir auch leiden. Wir können niemals nur Niederländer oder nur Engländer oder was auch immer werden, wir müssen daneben immer Juden bleiben. Aber wir wollen es auch bleiben.

Seid mutig! Wir wollen uns unserer Aufgabe bewusst bleiben und nicht murren, es wird einen Ausweg geben. Gott hat unser Volk nie im Stich gelassen, durch alle Jahrhunderte hin sind Juden am Leben geblieben, durch alle Jahrhunderte hindurch mussten Juden leiden. Aber durch alle Jahrhunderte hindurch sind sie auch stark geworden. Die Schwachen fallen, aber die Starken bleiben übrig und werden nicht untergehen!

In dieser Nacht dachte ich eigentlich, dass ich sterben müsste. Ich wartete auf die Polizei, ich war bereit, bereit wie ein Soldat auf dem Schlachtfeld. Ich wollte mich gern opfern für das Vaterland. Aber nun, da ich gerettet bin, ist es mein erster Wunsch für nach dem Krieg, dass ich Niederländerin werde. [...]

Ich weiß was ich will, habe ein Ziel, habe eine eigene Meinung, habe einen Glauben und eine Liebe. Lasst mich ich selbst sein, dann bin ich zufrieden! Ich weiß, dass ich eine Frau bin, eine Frau mit innerer Stärke und viel Mut! Wenn Gott mich am Leben lässt, werde ich mehr erreichen, als Mutter je erreicht hat. Ich werde nicht unbedeutend bleiben, ich werde in der Welt und für die Menschen arbeiten. Und nun weiß ich, dass Mut und Fröhlichkeit das Wichtigste sind!

*Deine Anne M. Frank*

Anne Frank: Tagebuch. In der Übersetzung von Mirjam Pressler  
© 2002, S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main

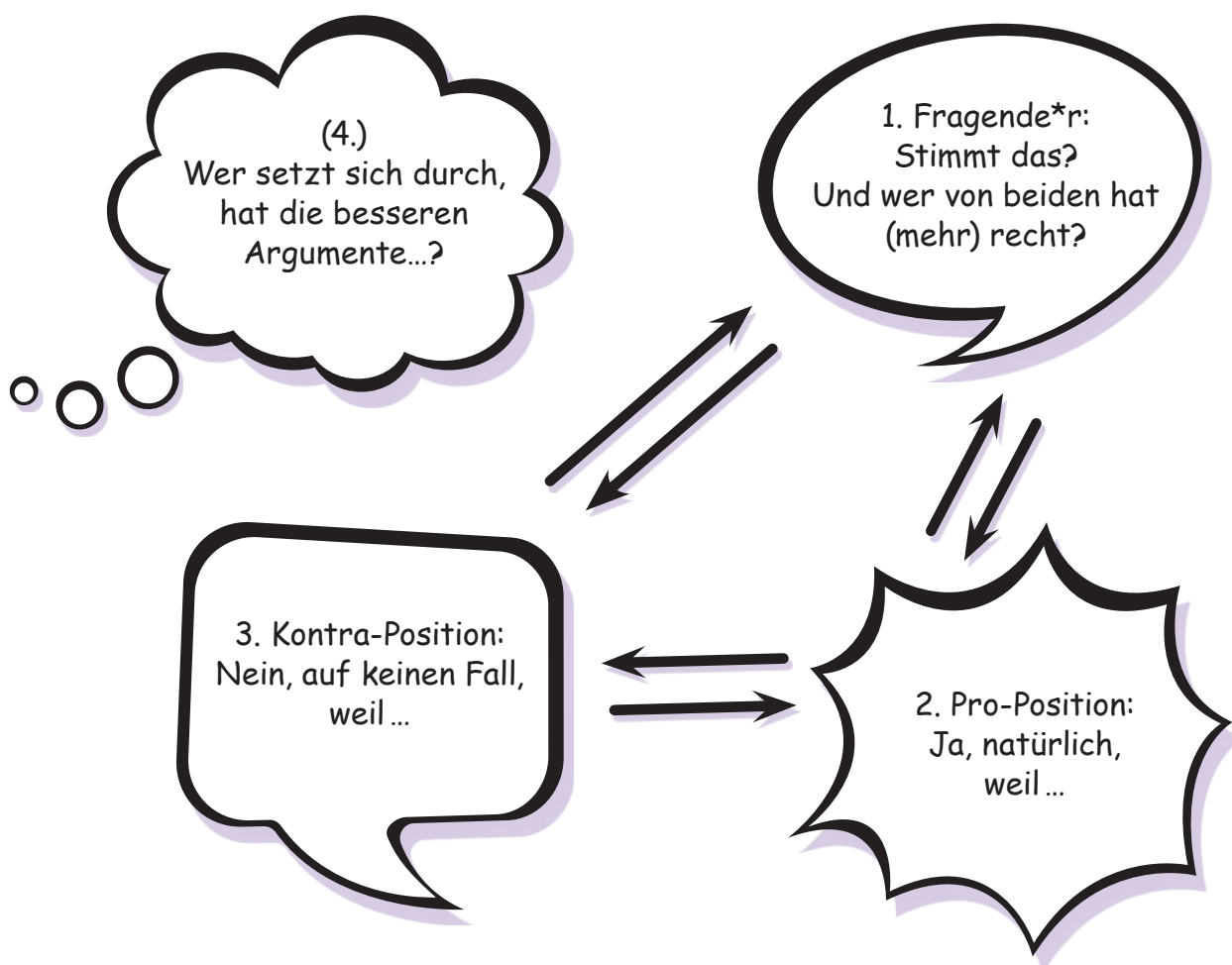
## M 6: TRIADEN: RELEVANZ UND AMBIVALENZ VON GLAUBE

**i** Triaden ermöglichen spielerische Diskussionen mit verteilten Rollen – im Wechsel, um das Ein- und Umdenken zu fördern. Jede Frage sollte möglichst dreimal mit neu verteilten Rollen diskutiert werden.

Der\*die Lehrer\*in entscheidet, ob nur eine oder beide Fragen diskutiert werden. Wenn es beide Fragen sind, bietet es sich an, die Kleingruppen selbst entscheiden zu lassen, welcher Frage sie sich zuwenden wollen. Der abschließende Austausch im Plenum ist umso wichtiger.

### **✍** Fragen:

1. Wäre Anne Frank ohne ihren eigenen Glauben verzweifelt in ihrem Versteck?  
und / oder
2. Zeigt die Verfolgung von Anne und Hava, dass Religion für Menschen gefährlich ist?





KIRSTEN RABE

# Christfluencer als Glaubensvorbilder?

Zwischen religiöser Bewährungsprobe und politischer Manipulation

## ANLEITUNG ZUM GLAUBEN VIA SOCIAL MEDIA

Im Mai 2019 hat Jan Böhmermann ihnen im „Neo Magazin Royal“ mit seiner Satire auf ein Video zu Pornosucht mediale Aufmerksamkeit beschert: den so genannten Christfluencern oder Godfluencern. Sie betreiben auf YouTube ihre eigenen Videokanäle – mit Clips wie „5 Tipps, die dich näher zu Gott bringen“, „Kleidung als christliche Frau“, „Kein Sex vor der Ehe“, „Einfach nur Jesus“, „Evolution oder doch Schöpfung?“, „Wann geht die Welt unter?“, „Evangelisation: Wie erzähle ich anderen von Jesus?“ oder auch „Wie bist du zum Glauben gekommen? 6 Tipps“.

Hinter diesen jungen YouTubern stehen evangelikale Gemeinschaften, die sich das Medienverhalten Jugendlicher zunutze machen und neue Möglichkeiten gefunden haben, junge Menschen in ihrer Identitätssuche und -findung anzusprechen. Dabei wird schnell deutlich, wie manipulativ diese Videos arbeiten und wie subtil hier nicht nur eine bestimmte Frömmigkeitsform gestärkt, sondern auch politische Positionen transportiert werden, die demokratischem und freiheitlichem Denken nicht immer zuträglich sind.

## DREI BEISPIELE

Christ- und Godfluencer sind in erster Linie weiblich und bedienen gängige Ideale von Jugend und Attraktivität. So lässt sich auf den ersten Blick nicht gleich unterscheiden, ob diejenige, die in ihrem stylisch eingerichteten Zimmer vor der Handykamera sitzt, Beautyprodukte oder Gottes Botschaft verkaufen möchte. Juju Ploch, Jennifer K.C. und Li Marie sind drei der bekannteren Christfluencerinnen – letztere eben auch durch besagtes Böhmermann-Video.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Auch Jana Highholder, die von 2019/20 als christliche YouTuberin mit ihrem Kanal „Jana glaubt“ durch die EKD unterstützt worden ist, soll an dieser Stelle benannt werden. Janas Videos sind nicht unumstritten: Vor allem befremden Statements, die durch Janas eigene evangelikale Herkunft geprägt sind. So berichtet beispielsweise Stefan Sommer auf [www.br.de/puls/musik/aktuell/christliche-rapper-influencer-worshipopper-100.html](http://www.br.de/puls/musik/aktuell/christliche-rapper-influencer-worshipopper-100.html): „Jana Highholder sorgte für einen Skandal, als sie in einem ihrer Videos erklärte, dass sie sich gerne einem Mann unterstellen würde, der sie nach biblischer Aufforderung so liebe wie Christus die Gemeinde.“ Auch Brigitte Baetz zitiert auf Deutschlandfunk Kultur aus einer Diskussion zwischen der Theologin Hanna Jacobs und Jana Highholder: „Das mag eine konservative Haltung sein und dennoch wünsche ich mir einen Mann, der Entscheidungen nach außen trägt. Und das heißt nicht, dass mein Mann diese Entscheidung gefällt hat, sondern dass wir zuhause auf Augenhöhe, ebenerdig, miteinander gesprochen haben, Pros und Cons abgewägt haben, [...] aber der Mann ist für mich die Stimme, die es nach außen trägt.“ – „Wow,

## ► JUJU PLOCH

Bei Instagram auch bekannt als „cocolea“, auf ihrer Homepage mit Klarnamen Lea und als „Jesus Followerin“ unterwegs, versteht sie ihre christlichen Videos als Ausdruck ihrer von Gott geschenkten Kreativität. Das Markenzeichen der 20-jährigen sind ihre bezeichnenderweise „seit Ostern 2016“<sup>2</sup> blau gefärbten Haare.



Juju Ploch (cocolea): Screenshot „Gott kommt spätestens rechtzeitig“, 20.09.2020 – © cocolea

In ihrem Video „Meine Geschichte. Du bist gewollt“ erzählt sie von ihren Erfahrungen als Christin, die wegen ihrer Überzeugungen seit der 7. Klasse als Außenseiterin abgelehnt worden sei. Ihre christlichen Videos, die sie im Alter von 14 Jahren auf YouTube zu veröffentlichen begonnen habe, hätten für zusätzlichen Spott ihrer Mitschüler\*innen gesorgt. Die kirchlich sozialisierte Lea habe Gott in dieser schweren Zeit noch einmal neu gefunden und sich für ihn entschieden. Ihr Bekehrungserlebnis reflektiert sie so: „Das ist wie ein Test. Nur wenn du glaubst, kommst du in den VIP-Bereich zu Gott.“

Leas Motivation, YouTuberin zu sein, wird dann im zweiten Teil des Videos deutlich; nach der persönlichen Lebensgeschichte folgt der missionarische Impuls: „Ich möchte dich fragen, ob du auch Lust dazu hast, Gott zu begegnen, und dem, was er mit dir in deinem Leben vorhat. [...] Und wenn, dann kannst du jetzt gleich, da werde ich ein Gebet einblenden, dann kannst du Stopp machen und das beten.“

Es folgt das Gebet, mit großen Buchstaben eingeblendet und musikalisch unterlegt:

*„Jetzt geht es um dein Herz. Das Einzige, das dich jetzt noch von Gott trennt, ist die Sünde. Jesus hat sie durch seinen Tod besiegt, damit du zu Gott kommen kannst. Gott gibt dir einen Neuanfang. Wenn du den willst, brauchst du nur sagen: Gott, ich dan-*

*ke dir für das Geschenk und nehme Jesus an. Ich will dir vertrauen und gebe dir mein altes Leben. Bitte vergib mir alle meine Fehler. Fülle mich mit dem heiligen Geist und deiner Kraft und Liebe. Danke, dass ich dein Kind sein darf. Amen.“*

Und noch einmal ist Lea alias Juju selbst zu sehen: „Also, wenn du das Gebet jetzt gesprochen hast, dann herzlich willkommen in der Jesus Family, dann sind wir jetzt Geschwister. [...] Es ist ganz, ganz wichtig, dass du dir jetzt Leute suchst, die auch so drauf sind, also, die Gott auch nachfolgen wollen. Es gibt Gemeinden, da ist es noch mal ein bisschen lebendiger als die Kirche. Such dir eine Gemeinde, schaff dir eine Bibel an, mach dich auf die Suche nach Ihm, du wirst Antworten finden, Gott wird mit dir reden. [...] Was ich vergessen hab: Der Himmel feiert gerade eine Party! [...] Vor allem Gott wird sich richtig freuen, weil du dich für ihn entschieden hast.“<sup>3</sup>

Ein interessanter Nebenaspekt: Ein ähnlich konzipiertes Video unter dem Titel „Den Islam annehmen! Videoanleitung“<sup>4</sup> gibt es vom Salafistenprediger Pierre Vogel. „Wenn du zu den Gewinnern gehören willst, das Paradies erreichen willst, das ewige Leben erreichen willst, dich vom Islam überzeugt hast, dein Herz und dein Verstand Ja sagt, jetzt in diesem Moment Ja sagt, dann brauchst du nicht lange zu warten, dann solltest du den Islam

das ist ja eine sehr pointierte und – ja – seltene Haltung.“ (www.deutschlandfunk.de/christliche-youtuber-die-sinnfluencer. 2907.de.html?dram:article\_id=470440) (Alle Zugriffe des Artikels 19.1.2021)

<sup>2</sup> <https://leaploch.wixsite.com/jujus-world>

<sup>3</sup> Das vollständige Video ist zu finden unter: [www.youtube.com/watch?v=sT9105QrZVI](http://www.youtube.com/watch?v=sT9105QrZVI)

<sup>4</sup> [www.youtube.com/watch?v=K64UhtrcEvU&list=PL288D02A9CF9B4F03](http://www.youtube.com/watch?v=K64UhtrcEvU&list=PL288D02A9CF9B4F03)

jetzt, hier annehmen.“ Mit diesen Worten fordert er den\*die Zuschauer\*in auf, vor dem Bildschirm das Bekenntnis zu sprechen und damit zum Islam überzutreten.

### ► JENNIFER K.C.

Idea Spektrum lobt die 32-jährige in einem Bericht vom März 2019 als „die Bibeltreue“.<sup>5</sup> Ihr Video „Von New Age zu Jesus \* Lüge der Spiritualität & Esoterik hin zu Gott \* Mein Erfahrungsbericht!“ wurde in den inzwischen drei Jahren ihres Christseins fast 116.000 mal aufgerufen, die Klickzahlen steigen schnell. Die Kommentarfunktion sowie die Möglichkeiten zum (Dis-)Liken sind hier deaktiviert.<sup>6</sup>



Jennifer K.C.: Screenshot „Kleidung als christliche Frau“, 24.08.2020 – © J.K.C.

Sie erzählt in diesem Video, das wie ein Schuld eingeständnis wirkt, von ihrem Bekehrungslebnis in einer H&M-Umkleidekabine, von ihrem „Erwachen“: Alles, was sie bisher überzeugt und vertreten habe, sei „im Prinzip nur Teufelszeug“, „etwas, das von Satan persönlich kommt“. Sie habe erkannt, dass sie „die Menschen wirklich zu Gott führen soll“. Gott sei rückblickend immer wieder in ihr Leben getreten, er sei immer da gewesen – nur sei sie von diesem Weg abgekommen. Sie entschuldigt sich für ihre vorherigen Videos zu Esoterik und Spiritualität. Damit habe sie ihren Followern geschadet. Es sei eine dämonische Macht in ihr

gewesen, die sie beherrscht habe. Sie ruft ihre Follower auf, sich von Esoterik und New Age abzuwenden, damit sie nicht in der Verdammnis enden. Diese drohende Verdammnis schildert sie sehr anschaulich: „Der Teufel, der hasst dich. Er hasst die Menschen so sehr, und er will sie am liebsten in jegliche Stücke zerreißen [...] und das auf Ewigkeit. Und das ist tatsächlich etwas, das nach diesem Leben passiert, wenn man sich dämonischen Kräften zuwendet.“ Sie möchte ihre Follower zu Gott führen, damit sie sich ihm zuwenden und sich ebenfalls entschuldigen für ihr bisheriges Leben.

Auch Podcasts gehören zu ihrem Kanal, so z. B. „Lüge: Ökumene und Weltreligion / Kritik und Gefahr / Hure Babylon“<sup>7</sup>. Mit Verweis auf Offb 3,10 (und die „richtige“ Bibelübersetzung von Schlachter 2000) erklärt sie Ökumene als Versuchung, der man nicht erliegen dürfe. Dabei versteht sie Ökumene sowohl innerchristlich als auch interreligiös. In ihren weiteren, regelmäßig erscheinenden Videos beschäftigt sie sich mit gängigen Feindbildern des „rechten Glaubens“: der Welt und ihren Verführungen, Sexualität außerhalb

der Ehe und der „Norm“<sup>8</sup>, christlich unangemessener Kleidung, Homöopathie, Yoga und Meditation, Internetsucht, Selbstoptimierung und selbstverständlich dem Teufel und der Sünde. Oberste Richtschnur ist für sie die Bibel.

Jennifer bietet Onlineseminare zum christlichen Lebenswandel sowie persönliche Treffen an

### ► LI MARIE

Lisa Marie Stowasser bekennt auf ihrem Instagram Account: „ALL FOR HIM“ und bis 2020 auch „Jesus

<sup>5</sup> [www.idea.de/spektrum/detail/die-bibeltreue-108645.html](http://www.idea.de/spektrum/detail/die-bibeltreue-108645.html)

<sup>6</sup> [www.youtube.com/channel/UCHg\\_uT00Dxe7Yw0Ufrc05Cw](https://www.youtube.com/channel/UCHg_uT00Dxe7Yw0Ufrc05Cw)

<sup>7</sup> [www.youtube.com/watch?v=rUx2RsjWr-0](https://www.youtube.com/watch?v=rUx2RsjWr-0)

<sup>8</sup> Seit 2018 wirbt sie beispielsweise offensiv für Videos des Bremer Pastors Olaf Latzel und mahnt in ihren aktuellen Videos dessen Verurteilung Ende 2020 wegen Volksverhetzung kritisch als Abfall der Kirche von der rechten Lehre an.

first“. Ihr Auftritt bei Instagram ist optisch sehr ansprechend und ihre Fotos erinnern an Einrichtungs- und Bekleidungskataloge gehobener Preisklasse. Regelmäßig eingefügte Bibelverse, die erklären, was Gottes Wille sei, erscheinen in passendem Design. Li Maries Herzensanliegen, das sie vor allem über ihren YouTube-Kanal vertritt: „Living the christian lifestyle“ – und das möglichst vorbildhaft und zur dringenden Nachahmung empfohlen. Unterstützt wird sie dabei von ihrem Mann Lukas, der in den häufig geklickten „Kein Sex vor der Ehe-Videos I-V“ gemeinsam mit Li Marie zu sehen ist und auch eigene Videos macht (z.B. „Was ich über Abtreibung denke“ oder „Aufgaben als Familienoberhaupt“).

Li Maries Videos thematisieren auffallend häufig Männer- und Frauenrollen, Partnerschaft, Ehe und Sexualität. Ihre Bachelorarbeit beschäftigt sich mit den Unterschieden von Mann und Frau. In einem Video erklärt sie die Ergebnisse ihrer Arbeit und bestärkt ausgehend von ihrem Bibelverständnis die Unterordnung der Frau unter den Mann.<sup>9</sup> Für diesen Beitrag hat sie die Kommentarfunktion deaktiviert und verweist auf den rein informierenden Charakter dieses Beitrages.

Ihre Argumentation in sexualethischen Fragen ist geleitet durch „die Bibel“ (so waren Adam und Eva ihrer Auffassung nach selbstverständlich verheiratet) und durch pseudowissenschaftliche Argumente (beim Sex werde das Bindungshormon Oxytocin freigesetzt, das Menschen so aneinander binde, dass man sich gedanklich nie wieder voneinander lösen könne und: Wer Pornos anschaut, werde wissenschaftlich nachweisbar schneller pädophil). Auch pauschale Verurteilungen wie „Abtreibung ist Massenmord“ und der Beleg durch konkrete Beispiele aus ihrem Umfeld (zahlreiche Freundinnen seien ungewollt schwanger geworden) gehören in ihre Argumentationslinie.

<sup>9</sup> [www.youtube.com/watch?v=T37K3FEPzQg](https://www.youtube.com/watch?v=T37K3FEPzQg)



Li Marie: Profilbild ihres YouTube-Kanals [www.youtube.com/channel/UCMp90eiJ9I5CCzPuei8hObQ](https://www.youtube.com/channel/UCMp90eiJ9I5CCzPuei8hObQ) – © Luise Fuchs

## WARUM DIESE VIDEOS (RELIGIONS-) PÄDAGOGISCH HERAUSFORDERN

Man könnte diese Videos als Ausdruck typischer evangelikaler Frömmigkeit und als Mittel der Evangelisierung Jugendlicher bewerten, die eben zum weiten Spektrum christlichen Glaubens gehören. Man könnte – ganz im ursprünglichen Sinne des Begriffes Toleranz – die hier vermittelten Vorstellungen von Richtig und Falsch, von Bibelverständnis, Gottes- und Menschenbild erdulden und aushalten.

Vor dem Hintergrund rechtspopulistischen und Diversität verurteilenden Denkens und Handelns in Gesellschaft erscheinen diese Videos allerdings – und im Fall von Li Marie der (ursprüngliche) Kontext der Videobotschaften – in einem noch ganz anderen Licht.

### Wahrheitsanspruch und Exklusion

Jennifer K.C. beurteilt Ökumene und – letztlich mitgemeint – den interreligiösen Dialog als „Versuchung“ und „Hure Babylon“. Juju Ploch äußert

die bekannte Ablehnung der institutionalisierten Landeskirche, in der „nicht viel los ist“ und deren Umgang mit der Bibel und mit ethischen Fragen nicht akzeptabel, da zu weltorientiert sei. Li Marie erklärt als „wahre Christin“ „euch Christen“, wie man eine gottgewollte Beziehung führt. Das sind stellvertretende Äußerungen, die so oder ähnlich in allen Videos immer wieder zu hören sind. Solche Ansprüche auf Wahrheit und solche Abgrenzungen der augenscheinlich „Guten“ und „Bösen“ machen echte Dialoge, die für ein friedliches Miteinander von Menschen, Konfessionen und Religionen notwendig sind, schwer. Ein gesellschaftliches Miteinander, das Diversität aushält und trägt, braucht Positionen. Mindestens ebenso sehr aber auch Offenheit.

### Familie und Gender

In der Diskussion um Rollen- und Familienbilder, in der Abwehrhaltung gegenüber dem so beschimpften „Gender-Wahn“ sind sich rechtspopulistische Parteien und evangelikale Gruppen sehr einig. Hier gibt es gemeinsame Feindbilder und gemeinsame Werte, auf die man sich beruft. Und so überrascht es nicht, wenn man beim Anschauen von Li Maries YouTube-Kanal den Aufruf eingblendet bekommt, eine Petition zu unterschreiben: „Für den Schutz der Kinder, der Familie und der christlichen Wurzeln Deutschlands. Appell an den Deutschen Bundestag und an die CDU/CSU. Ihre Teilnahme und Unterschrift sind wichtig.“

Bei genauerer Recherche stößt man auf die *Aktion Kinder in Gefahr*, die 2015 bei den Protesten gegen die Bildungspläne in Baden-Württemberg auf sich aufmerksam gemacht hat. Auf deren Homepage ließen sich weitere Petitionen unterschreiben („Ein christliches Deutschland braucht eine christliche Politik!“ oder „Kein Gender an Hessens Schulen!“), man kann an einer „Umfrage zu den christlichen Wurzeln Deutschlands“ teilnehmen und Flyer bestellen: „Keine Gender-Schule in Deutschland!“

Leiter der *Aktion Kinder in Gefahr* ist der Katholik Mathias von Gersdorff. Recherchiert man hier weiter, stößt man auf die *Deutsche Vereinigung für eine christliche Kultur* und auf das *Deutsche Büro der traditionalistischen Gesellschaft zum Schutz von Tradition, Familie und Privateigentum*, das von der Münsteraner Rechtsextremismusforscherin Prof. Karin Priester als rechtsextreme Sek-

te eingeordnet wird.<sup>10</sup> Die *Aktion Kinder in Gefahr* gehört zum Aktionsbündnis *Demo für alle*<sup>11</sup> und damit bewegt sich von Gersdorff auch im Netzwerk von Beatrix von Storch (AfD).

### Religiös-politische Verlinkungen

Nun könnte man das Einblenden der Petition auf YouTube neben Li Maries Video „Kein Sex vor der Ehe 1“ für einen Zufall halten. Hat man sich auf Li Maries Account bis etwa September 2020 genauer umgeschaut, konnte man allerdings weitere Verbindungen von Religion und Politik entdecken. Unter ihren Empfehlungen anderer Kanäle tauchte zuallererst „GIVICI Youth GER“ auf. Hinter GIVICI steht die „Global Video Church“, die unter dem Motto „Jesus first. ALL FOR HIM“ Hauskirchen über das Internet gründen will. Virtuelle Gottesdienste sollen im eigenen Wohnzimmer mit der eigenen Hauskirche stattfinden, diese Kirche versteht sich als „Kirche für jedermann. Zu jeder Zeit. Überall“.<sup>12</sup> Sie lebt von Spenden, die gern auch über die jeweiligen Videos auf YouTube erbeten werden.

Leiterin und Gründerin der GIVICI ist Inga Haase, die ursprünglich aus dem Freikirchlichen Evangelischen Gemeindegewerk (FEGW) stammt. Auch Inga Haase nutzt ihren YouTube-Kanal, um sich und den vermeintlich richtigen christlichen Lebenswandel vorzustellen. Außerdem ist sie Gründerin, Leiterin und Dozentin der THS Akademie für pastorale Führungskräfte in Bingen am Rhein. Hier, so verspricht es die Homepage, werde die „optimale theologische Ausbildung“ für „Pastor, Evangelist oder Kirchengründer“ angeboten.<sup>13</sup>

Über Inga Haases politische Gesinnung findet sich auf den ersten Blick nirgends eine konkrete Information. Und doch sind die Inhalte, die sie vertritt, und die Sprache, die sie im Kontext ihres Tuns verwendet, eindeutig politisch konnotiert. In einem ihrer Videos, in dem sie die Arbeit an der THS Akademie vorstellt, erklärt sie: „Und unser Traum ist es, dass wir [das] Reich Gottes in Deutschland wieder so stark machen, dass Deutschland wieder wirklich als christliches Abendland gilt und die meisten Menschen wirklich an Jesus Christus glau-

<sup>10</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Mathias\\_von\\_Gersdorff](https://de.wikipedia.org/wiki/Mathias_von_Gersdorff)

<sup>11</sup> <https://demofueralle.blog/home/wer-wir-sind>

<sup>12</sup> <https://givici.de>

<sup>13</sup> <https://ths-akademie.com>

ben. Dafür leben, dafür sterben wir.“<sup>14</sup> Die Homepage der THS Akademie dokumentiert ihre Entstehungsgeschichte, die eng verknüpft ist mit dem Lebenslauf von Inga Haase und ihrem Bruder Jan. Dort lässt sich das für 2013 ausgerufene Ziel lesen: „Deutschland und die Welt überfluten mit heißen Kirchen!“<sup>15</sup> Und auch der Titel ihres 2019 bei SCM veröffentlichten Buches „Überwinderleben. Das Siegen kannst du lernen“ lässt sich hier einordnen.

GIVICI empfiehlt auf dem eigenen YouTube-Kanal die Kanäle von cocolea/Juju Ploch und Jennifer K.C. Bis September 2020 wurde dort auch der Kanal von Li Marie empfohlen. Bis zu dem Zeitpunkt waren Li Marie und Lukas Studierende der THS Akademie. Sie wurden – wie andere Studierende auch – von ihrer Dozentin Inga Haase ermutigt, einen eigenen YouTube-Kanal zu betreiben. Voraussetzung dafür ist ein Casting. Hier wird darauf geachtet, dass gängige Bilder attraktiver YouTuber\*innen bedient werden – die hier durch ihren Status als Studierende noch einmal besonders herausstechen sollen. Die Themen und Thesen für die Videos werden im Fall von Li Marie und Lukas vorgegeben. Aus beiden YouTube-Kanälen ist nicht herauszulesen, warum die Zusammenarbeit offenbar nicht mehr stattfindet. Inzwischen bewirbt Li Marie die amerikanische Transformation Church, die nach eigener Aussage existiere, um Gott den Verlorenen und Gefundenen zur Transformation in Christus wiederzugeben.<sup>16</sup>

## BAUSTEINE FÜR DIE PRAXIS

Schüler\*innen aus evangelikal geprägten Familien sind christliche YouTuber möglicherweise bekannt, die Argumentationslinien sind ihnen auf jeden Fall vertraut. Die anderen Schüler\*innen werden, sollte man im Unterricht mit diesen Videos arbeiten, vermutlich kritisch oder befremdet reagieren. Die Kommentare unter den Videos, bei denen die Kommentarfunktion nicht deaktiviert ist, spiegeln die auch in der Lerngruppe zu erwartenden Reaktionen: Entweder werden die Christfluencer bewundert und zum Vorbild erklärt oder aber sie bekommen ironische und Hasskommentare.

<sup>14</sup> [www.youtube.com/watch?v=sDDXdlq5ioU](http://www.youtube.com/watch?v=sDDXdlq5ioU)

<sup>15</sup> <https://ths-akademie.com/unsere-geschichte>

<sup>16</sup> <https://transformchurch.us/aboutus>

Die Auseinandersetzung mit Christfluencern ließe sich in unterschiedlichen Kontexten in den Unterricht einbinden:

- Vorbilder (Jahrgang 7/8)
- Partnerschaft und Sexualität (Jahrgang 8/9)
- Religion und Identität (Jahrgang 11)
- Ethische Konfliktfelder: Sexualethik (Jahrgang 11-13)
- Religion und Politik (Jahrgang 12/13)

Prämisse einer unterrichtlichen Auseinandersetzung sind ein historisch-kritischer Zugang zu biblischen Texten sowie die Deutung menschlicher Existenz als Ebenbild Gottes in Freiheit und Verantwortung. Weder ein Schlagabtausch einzelner Bibelverse noch eine Moralisierung oder gar Tabuisierung menschlichen Seins und Handelns sind für konstruktive theologische Gespräche mit Schüler\*innen zielführend. Das würde weder den Jugendlichen noch der Sache selbst gerecht.

Interessanterweise fokussieren sich die Christfluencer immer wieder auf sexualethische Fragen. So scheint doch der Umgang mit der eigenen Sexualität zur Bewährungsprobe zu werden, die über gutes Christsein entscheidet. Diese Kontrolle über sich selbst (und den anderen) unter allen Umständen behalten zu wollen und zu müssen, scheint Jugendliche zu faszinieren. Hilfreich sind dabei Zuschreibungen von außen: Bis zum Zeitpunkt der Eheschließung seien Körperlichkeit und Sehnsüchte tabu und etwas Böses, mit der Ehe ändere sich das. Alles aber müsse, um etwas Gutes und Gottgefälliges zu sein, in einem eng gesteckten Rahmen bleiben. Damit einher gehen klare Rollenzuschreibungen von Mann und Frau – jeder Verstoß und auch jede andere sexuelle Identität gelten als schöpfungswidrig.

An dieser Stelle bieten sich zwei Chancen für den Religionsunterricht: Zum einen können Schüler\*innen in der Diskussion um sexualethische Fragen sprachfähig werden. Zum anderen kann vor allem den älteren Schüler\*innen in Anknüpfung an den ersten Aspekt die unverkennbare Nähe fundamentalistisch geprägter Religion und rechtskonservativer Politik erkennbar werden.

Die Auseinandersetzung der Kirchen und der Theologie mit Sexualität waren bis vor wenigen Jahren zögerlich – und wenn vorhanden, tendenziell moralisierend und Sexualität in die Ehe einordnend. Die letzte Denkschrift der EKD zu „Fragen der

Sexualität“ erschien 1971 (!). 1996 wurde die Orientierungshilfe des Rates der EKD „Mit Spannungen leben“ herausgegeben. Damit wurde immerhin der Blick geweitet auf Sexualität außerhalb des Aspektes „Vermehrung“.

2015 sollte dann eine neue Denkschrift der EKD zum Thema erscheinen. Der Rat der EKD hatte eine Ad-hoc-Kommission um Prof. Dr. Peter Dabrock einberufen, die an einer neuen Positionierung von Kirche gegenüber menschlicher Sexualität arbeiten sollte. Nachdem allerdings bereits 2013 eine heftige innerkirchliche Kontroverse wegen alternativer Familienbilder in der Orientierungshilfe „Zwischen Autonomie und Angewiesensein. Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken“ entfacht war, zog der Rat der EKD nach der Sichtung der neu entstehenden Denkschrift sein Vorhaben zurück. Damit wartet man also seit inzwischen 50 Jahren auf eine aktuelle Denkschrift der EKD zu Fragen nach Sexualität.

Die intensive theologische und ethische Diskussion, in die sich das Team von Autor\*innen um Peter Dabrock begeben hat, ist damit allerdings nicht zum Stillstand gekommen. Vielmehr haben sie die Ergebnisse ihrer Arbeit 2015 in „Unverschämt – schön. Sexualethik: evangelisch und lebensnah“ veröffentlicht. Ein grundsätzlich positives und lebensbejahendes Verständnis von Sexualität zugrunde legend, wird hier eine theologische wie ethische Kriterienlogik entwickelt, sexualethische Fragen und

Konflikte zu beurteilen. **M1** bietet einen Auszug aus „Unverschämt – schön“, der für Schüler\*innen ab Jahrgang 8 verständlich ist. Auf dieser Grundlage können Schüler\*innen differenziert argumentieren lernen und erkennen, dass es in Fragen nicht nur der Sexualethik um eine ganzheitliche Sicht auf Gott, den Menschen und die Bibel gehen muss.

**M2** bietet ein zusätzliches Material für den Sekundarbereich II. Über Gerd Theißens Antworten auf die Frage „Wie soll man den Absolutheitsanspruch Jesu verstehen?“ lassen sich weitere und grundsätzlichere Anfragen an religiöse wie politische Absolutheits- und Wahrheitsansprüche stellen. Ein dezidiertes Redeanlass kann dabei seine These sein, dass Freiheit, Liebe und Gewaltverzicht in einer pluralistischen Gesellschaft unbedingt zu gelten haben.

## ZUM WEITERLESEN

**Bednarz**, Liane: Die Angstprediger: Wie rechte Christen Gesellschaft und Kirchen unterwandern, München 2018

**Bednarz**, Liane: Wo die Rechten predigen. In: Chrismon plus (Juli 2018), Quelle: <https://chrismon.evangelisch.de/bednarz>

**Dabrock**, Peter / Augstein, Renate / Helfferich, Cornelia / Schardien, Stefanie / Sielert, Uwe: Unverschämt – schön. Sexualethik: evangelisch und lebensnah, Gütersloh 2015

**Hempelmann**, Reinhard: Evangelikale Bewegungen. Beiträge zur Resonanz des konservativen Protestantismus. EZW-Texte 206/2009

## MATERIAL

### M 1 UNVERSCHÄMT – SCHÖN. SEXUALETHIK: EVANGELISCH UND LEBENSNAH

**Die Autor\*innen dieser 2015 erschienenen evangelischen Sexualethik entwickeln „Merkformeln“ für den Umgang mit sexualethischen Konflikten:**

#### **Dankbar sein**

Sexualität ist eine der schönsten und intensivsten Erfahrungen menschlichen Lebens, vor allem, wenn sie Ausdruck von Liebe ist. [...] Wenn [...] in der Sexualität ein Stück Himmel erfahrbar ist, weil wir hier *Erfahrungen des Angenommen-Seins, des Eins-Seins* leiblich erleben, dann kann man, selbst wenn Leidenschaft potenziell Leiden schaffen kann, als erstes sagen: Gott sei Dank dafür.

#### **Menschlich bleiben**

Das jesuanische Wort, dass der Sabbat um des Menschen willen gemacht sei statt umgekehrt (Mk 2,27f.), ruft die moralische und ethische Beurteilung von Sexualität dazu auf, bodenständig zu bleiben und gerade so den Menschen nahe zu sein, wie es Gott selbst seinem Sohn geworden ist. Wenn der Menschensohn – also kein anderer Mensch oder kein anderes Gesetz – Herr über den Sabbat ist, dann bedeutet dies: *Regeln gilt es nicht um ihrer selbst willen zu beachten, sondern weil sie das mitmenschliche Zusammenleben ermöglichen, bewahren und fördern sollen.* Das Jesus-Wort fordert mithin auch dazu auf, Regeln dann infrage zu stellen, wenn sie zu reinen gesellschaftlichen Konventionen zu erstarren scheinen oder spätestens wenn sie sich als lebensfeindlich oder entwürdigend erweisen. [...] Zumindest sollte besondere Aufmerksamkeit stets dort walten, wo sexualethische Regelungen drohen, Leiden zu verursachen.

#### **Dem Leben dienen**

Wer wie beschrieben zu sich und anderen im Umgang menschlich bleibt und genau deshalb das hohe Gut einer an Liebe gebundenen Lust würdigt, der dient dem Leben: seinem oder ihrem, dem seines oder ihres Partner oder seiner oder ihrer Partnerin und dem der Gesellschaft. [...] Eine ausgewogene evangelische Orientierung in Fragen der Sexualethik setzt dort an, wo Sexualität durchaus mit den mit ihr verbundenen Herausforderungen und Ambivalenzen zunächst und vor allem in ihrer wohlthuenden, lustvollen, spielerischen und spannenden Dimension wahrgenommen werden darf – umso schöner, wenn aus dem Glück von Liebe und Lust neues Leben erwächst.

#### **Lernen dürfen**

Zur evangelischen Anthropologie gehört es, dem Menschen gleichzeitig zuzutrauen und ihm zuzumuten, dass er nicht mit sich fertig ist. Lernen bleibt ein konstitutiver Bestandteil der menschlichen Existenz und zwar in allen Phasen und für alle Dimensionen des Lebens. Auch in ihrer Sexualität erleben sich Menschen als Lernende. [...] In der eigenen Sexualität lernen zu dürfen, kann bedeuten, dass sie *immer besser „gelingt“* oder dass *Neuanfänge* in ihr möglich sind. Aber auch der Umgang mit *Scheitern oder Trennungen*, so bitter sie auch sein mögen, kann Lernerfahrungen eröffnen.

Peter Dabrock / Renate Augstein / Cornelia Helfferich, Unverschämt – schön  
© 2015, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, in der Penguin Random House Verlagsgruppe GmbH

## Aufgaben

1. Lest den Text. Klärt Begriffe, die ihr nicht versteht, gemeinsam.
2. Arbeitet in vier Gruppen: Wählt jeweils eine der „Merkformeln“ aus. Formuliert eine Erklärung dieser Merkformel in euren eigenen Worten und ergänzt eure Erklärung durch passende Beispiele.
3. Gestaltet mit Hilfe eurer Ergebnisse ein Antwortvideo auf Li Marie und Lukas „Kein Sex vor der Ehe 1“.

## M2 WIE SOLL MAN DEN ABSOLUTHEITSANSPRUCH JESU VERSTEHEN?

Absolutheitsansprüche verpflichten nur dann, wenn sie Toleranz begründen. Wenn alles relativ ist, muss umso mehr gelten, dass überhaupt etwas gelten darf. Wenn alle Rechte umstritten sind, darf nicht das Recht bestritten werden, Rechte zu haben.

Ein unbedingter Anspruch wird von Petrus erhoben: „In keinem andern ist das Heil, ist auch kein anderer Name unter dem Himmel den Menschen gegeben, durch den wir sollen gerettet werden.“ Petrus ruft zur Umkehr. Ohne Umkehr kommen Menschen nicht zum Heil. Der Absolutheitsanspruch Christi ist ein Ruf zur Umkehr. Umkehr aber ist FREIHEIT. Freiheit gilt unbedingt in einer pluralistischen Gesellschaft.

Einen unbedingten Anspruch erhebt Jesus im Johannesevangelium: „Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben: Niemand kommt zum Vater denn durch mich!“ Der Weg Jesu ist der Weg der Liebe „aus dem Tod ins Leben hinüber“. Der Absolutheitsanspruch Jesu verlangt LIEBE. Ohne Liebe kommen Menschen nicht zum Heil. Liebe gilt unbedingt in einer pluralistischen Gesellschaft.

Ein unbedingter Anspruch wird Jesus im Philipperhymnus zugeschrieben: Jesus erhält den Namen über alle Namen. Alle im Himmel, auf Erden und unter der Erde knien vor ihm nieder. Jesus verlangt universale Anerkennung. Jede Wahrheit will die Zustimmung aller, sonst wäre sie nicht Wahrheit. Intolerant ist nur die ›Wahrheit‹, die sich mit Gewalt durchsetzen will. Der Philipperhymnus zeigt das Gegenbild: Gott verzichtet auf seine Macht, um Menschen zu gewinnen. Der Gott gleich war, „nahm Knechtsgestalt an, ward gleich wie ein anderer Mensch“. „Er erniedrigte sich selbst und ward gehorsam bis zum Tod, ja bis zum Tod am Kreuz.“ Gott verzichtet auf Gewalt. Der Absolutheitsanspruch Jesu setzt sich mit GEWALTVERZICHT durch. Gewaltverzicht gilt unbedingt in einer pluralistischen Gesellschaft.

Für Jesu Person gilt der Grundsatz: „Wer nicht gegen mich ist, ist für mich.“ Für seine Sache gilt: „Wer nicht für mich ist, ist gegen mich.“ Liebe, Umkehr und Gewaltverzicht gelten absolut.

Gerd Theißen, Glaubenssätze

© 2012, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, in der Penguin Random House Verlagsgruppe GmbH

### Aufgaben

1. Markieren Sie Schlüsselbegriffe des Textes und erläutern Sie Ihre Auswahl.
2. Erklären Sie, welche Bedeutung Theißen Freiheit, Liebe und Gewaltverzicht in einer pluralistischen Gesellschaft zuschreibt.
3. Wie soll man den Absolutheitsanspruch Jesu verstehen? – Gestalten Sie ausgehend von Theißens Gedanken ein Gespräch mit einem\*einer Christfluencer\*in.

MICHAELA VEIT-ENGELMANN

# Und die Bibel hat doch recht?

Methodensteinbruch zur Frage des Wahrheitsanspruchs  
von biblischen Texten

## EINE FRAGE DES SCHRIFTVERSTÄNDNISSES

Auch wenn man es vielleicht nicht auf den ersten Blick bemerkt: Ein Grundproblem in der Diskussion religiöser Themen ist das Schriftverständnis. Geht es um ethische Fragen oder Grundentscheidungen, z.B. zur Sexualmoral oder zum Rollenverständnis von Mann und Frau, bemerkt man oft: In der Diskussion gibt es zwei diametral entgegengesetzte Positionen. Da sind auf der einen Seite die, die strikt auf dem konkreten Wortlaut der Heiligen Schrift beharren. Ihnen stehen auf der anderen Seite Menschen gegenüber, die das Gefühl haben, dass man bestimmte Verse heute so nicht mehr sagen kann, dass das vielleicht damals schon anders gemeint war – und dass es eigentlich nicht richtig sein kann, einfach einzelne Sätze (gerne auch ohne Kontext) aus einem Zweitausend Jahre alten Buch herauszureißen und daraus unmittelbar gültige Regeln für die Gegenwart abzuleiten. Diejenigen, die aber wiederum genau das tun, sind selbst davon überzeugt, dass die Gegenseite mit der Heiligen Schrift falsch umgehe: Wer die Aussagen bestimmter Verse verbiege, für zeitbedingt erkläre oder als irrelevant abtue, der stelle sich und seine Position über die biblische Schrift. Als Wort Gottes sei sie vielmehr zeitlos gültig und auch dann zu beachten, wenn sie unbequeme Dinge sage. Alle Diskussionen über die

Gültigkeit der Heiligen Schrift lassen sich auf diese eine Grundproblematik zurückführen; deshalb ist es unabdingbar, sich hier positionieren zu können. Dies gilt nicht nur für die unmittelbare Arbeit an und mit der Bibel, sondern für jeden religiösen Diskurs. Die eigene Positionierung im Hinblick auf Verständnis und Gebrauch der Heiligen Schrift hat deshalb stets eine gesellschaftlich-politische Relevanz: Nur wer reflektiert über die eigenen Argumentations- (und Glaubens-)Grundlagen Auskunft geben kann, vermag mit seinem Gegenüber ein Gespräch zu führen, das auf Augenhöhe stattfindet.

Dieses Kapitel stellt verschiedene methodische Ideen vor, wie man Schüler\*innen den Einstieg in die Debatten über biblische Aussagen und ihre Interpretationsmöglichkeiten erleichtern und sie so für verschiedene Auslegungszugänge sensibilisieren kann.

## DIE FREMDHEIT VON BIBELTEXTEN AUSHALTEN

Muss man die Bibel wörtlich nehmen? Oder darf man sie als Dokument einer vergangenen Zeit gerade nicht mehr wörtlich nehmen? Diese beiden Fragen machen exemplarisch die Spannweite der Positionen deutlich, die oben bereits knapp skizziert wurden und die stets im Hintergrund stehen, wenn

es um die Beschäftigung mit biblischen Texten und ihrer Relevanz für die Gegenwart geht.

Das, worum sich in der Auseinandersetzung mit anderen religiösen Positionen alles dreht, verhandelt die Fachwissenschaft unter dem Begriff der Hermeneutik.

Das Substantiv Hermeneutik stammt aus den Griechischen und bedeutet so viel wie „auslegen“. Hermeneutik meint also die Frage danach, wie biblische Texte zu verstehen sind. Dass man Texte auslegen muss, um sie zu verstehen, sollte unbestritten sein. Doch dass auch das „wörtliche“ Verständnis des biblischen Textes – das gerne gegen jeden Versuch einer „Interpretation“ ins Feld geführt wird – auch bereits eine Auslegung enthält, ist vielen nicht klar. Sowohl das Wörtlich-Nehmen der Bibel als auch das Nicht-wörtlich-Nehmen stellen bereits eine hermeneutische Grundentscheidung dar. Jede Auslegung ist dabei immer auch ein zirkuläres Vorgehen. Denn man muss das, was man auslegt, um es inhaltlich zu verstehen, vorher schon auf einer rein sprachlichen Ebene verstanden haben. Das ist eigentlich einleuchtend; es fällt aber vielen Schüler\*innen schwer, dies nachzuvollziehen. Dass man einen Text in seinem Wortlaut verstanden haben kann und dennoch noch mühsam herausarbeiten muss, wie er inhaltlich zu verstehen ist, überfordert viele: Woher weiß ich denn nun, dass ich tatsächlich verstanden habe, was ich zu verstehen glaube?

Über Jahrhunderte haben Theologen darüber gestritten, ob man einen Bibeltext genauso behandeln, also lesen und auslegen, darf wie andere, nicht-heilige (profane) Texte, oder ob es eine spezielle Hermeneutik für biblische Texte geben müsse. Irgendwann setzte sich die Einsicht durch: Biblische Texte behaupten von sich aus gar nicht, eine besondere Dignität zu haben, sondern die tragen erst die (späteren) Leser\*innen ein. So waren die Paulusbrieve z.B. Gelegenheitsschreiben in einer ganz konkreten Situation – und von Paulus keineswegs als heilige Texte angelegt, auch wenn wir sie heute so wahrnehmen. Deshalb würden gegenwärtig die meisten Wissenschaftler\*innen sagen: Biblische Texte sind genauso zu lesen, auszulegen und zu verstehen wie nichtbiblische – mit einigen kleinen, feinen Unterschieden:<sup>1</sup>

1. Wer einen Text verstehen will, muss dazu immer auf den Kontext blicken (also z.B. auf das

ganze Buch, aus dem er sich mit einem Kapitel beschäftigt). Bezogen auf die Texte der Bibel bedeutet das: Wenn einzelne Texte im Kontext des gesamten Alten und/oder Neuen Testaments zu interpretieren sind, so werden sie damit immer im Kontext von Texten ausgelegt, die von anderen Autoren stammen. Was jedoch für Wissenschaftler\*innen einen fruchtbaren Disput zwischen den theologischen Ansichten eines Paulus und eines Matthäus darstellen kann, ist für viele Schüler\*innen schlicht eine Überforderung. Was sollen sie denn noch alles im Blick haben?

2. Das Verstehen jedes Textes impliziert drei Elemente: Ein\*e *Verfasser\*in* schreibt einen *Text*, der von einem\*einer *Leser\*in* gelesen wird. Wenn jedoch Menschen heute biblische Texte lesen, dann ist das immer nur ein verzögertes Verstehen – Mirjam und Ruben Zimmermann sprechen hier von einem „verschobenen Kommunikationsvorgang“<sup>2</sup> –, denn die biblischen Autoren wie zum Beispiel die Evangelisten hatten ja nicht die Menschen des 21. Jahrhunderts, sondern ganz andere Leser\*innen im Blick. Wer heute Bibeltexte liest, der muss sich klar machen, dass er diese Text ohne ihren ursprünglichen, historischen Kontext vor sich hat, der sicher manches in einem anderen Licht erhellt hätte als wir es heute sehen.<sup>3</sup>
3. Das Verstehen biblischer Texte fällt deshalb oft besonders schwer, weil sie den Leser\*innen so bekannt vorkommen – sei es als Urdokument des christlichen Glaubens oder in gewisser Weise auch als Grundlage der abendländischen Kultur. Dieses Gefühl der Vertrautheit mit bestimmten Geschichten (ver)führt leicht dazu, die Fremdheit dieser Texte nicht mehr wirklich wahrzunehmen, sondern sie vorschnell in den eigenen Verstehenskosmos einzuordnen.

Aus diesen hier zusammengetragenen Aspekten lassen sich die im Folgenden genannten hermeneutischen Grundlagen ableiten:

Wer sich mit biblischen Texten beschäftigt, der\*die muss bereit sein, sich diesen Bibeltexten vorurteilsfrei zu öffnen. Das mag scheinbar selbstverständlich klingen, setzt aber voraus, dass der\*die Einzelne zur Selbstreflexion darüber fähig ist, was

<sup>1</sup> Vgl. grundlegend Luz, Hermeneutik, 17–28.

<sup>2</sup> Zimmermann, Bibel, 33.

<sup>3</sup> Vgl. ebd.

er\*sie schon an vermeintlichem Verstehen und an sogenanntem Vor-Verständnis mitbringt. Nur wer sich davon freimachen kann, ist dazu in der Lage, die Bibeltexte in ihrer Fremdheit wahrzunehmen. Überhaupt gilt es, die Fremdheit von Bibeltexten auszuhalten. Die Bibel ist ein Dokument einer vergangenen Zeit; sie darf nicht vorschnell dazu missbraucht werden, als Antwort auf alle Gegenwartsfragen herangezogen zu werden. Zu einigen Themen der Moderne (Medizinethik, Medienkonsum, Klimawandel) kann sie höchstens indirekt etwas beitragen – und zu anderen sagt sie vielleicht Dinge, die der\*die Einzelne nicht hören möchte und die ihm dann tatsächlich fremd bleiben. Bibeltexte sind und bleiben in der Moderne ein „fremde[r] Gast“.<sup>4</sup> Deshalb kann es mühsam sein, sich auf Bibeltexte einzulassen. Doch wer dies tut, der\*die macht die Erfahrung, dass nicht nur er\*sie die Bibeltexte interpretiert, sondern auch umgekehrt von ihnen interpretiert wird. Der Sprachphilosoph Paul Ricoeur bringt es auf den Punkt: „Den Text verstehen heißt sich selbst neu verstehen vor dem Text!“<sup>5</sup> Moderne Leser\*innen erhellen in ihrem Versuch, die Fremdheit eines Bibeltextes zu verstehen, nicht nur den Text, sondern werden umgekehrt auch in ihrer Lebenssituation von diesem Text beleuchtet. Dazu passt, dass man heute davon spricht, dass der Sinngehalt eines Textes nicht immer schon da ist und von den Leser\*innen nur mit den richtigen Mitteln gesucht und gefunden werden muss, sondern dass jedes Verstehen dazu führt, dass der\*die Leser\*in den Sinngehalt eines Textes erst konstruiert.<sup>6</sup>

### ► EXKURS: SCHÜLER\*INNEN UND DIE BIBEL – DIE WAHRHEITSFRAGE

Beschäftigen sich Schüler\*innen im Unterricht mit der Bibel, so steht sofort eine Frage im Raum: Ist diese biblische Geschichte wahr? Für Schüler\*innen des 21. Jahrhunderts ist diese Wahrheitsfrage

<sup>4</sup> So Hans Weder, zit. bei Luz, Hermeneutik, 22.

<sup>5</sup> Paul Ricoeur, zit. bei Zimmermann, Bibel, 9.

<sup>6</sup> Hier sei zumindest angemerkt, dass diese vielen studierten Theolog\*innen vielleicht selbstverständlichen Bemerkungen bei christlichen Schüler\*innen aus bestimmten – oft als fundamentalistisch oder evangelikal bezeichneten – Kreisen völliges Unverständnis entlocken und dass es ihnen deshalb schwerfällt, diese Argumentation nachzuvollziehen. Hier verhelfen die unten vorgestellten Materialien möglicherweise zu Gedankenanstößen.

ge untrennbar verbunden mit der Frage nach der Historizität, will heißen: „Wahr“ ist für sie nur, was auch „wirklich passiert“ ist. Diese Ineinssetzung führt schnell zu einer Vereinseitigung und damit zu einer gewissen Schiefelage in Bezug auf die Beschäftigung mit der Bibel. Schüler\*innen drängen darauf, biblische Wahrheiten mit historischen Informationen abgleichen zu können (man denke nur an die Sintflut, den Turmbau zu Babel, den Stern bei der Geburt Jesu und vieles mehr); gelingt ihnen dies nicht, so verlieren sie schnell das Interesse an den scheinbar unwahren Texten. Deshalb gilt es, Schüler\*innen dafür zu sensibilisieren, dass die Frage nach der Wahrheit auf unterschiedliche Weisen beantwortet werden kann und dass die eigene Antwort keineswegs die einzig wahre ist. Während die Schüler\*innen ein naturwissenschaftliches Weltbild mitbringen und Wahrheit als rational-objektivierbare Größe verstehen, sind die biblischen Geschichten Beispiele für Lebenswahrheiten: Ihr Ziel ist es nicht, zu erzählen, was tatsächlich passiert ist, sondern davon zu berichten, wo und wie sie ein Geschehen als Handeln Gottes in menschlicher Geschichte erlebt und verstanden haben. Dies mit Schüler\*innen herauszuarbeiten und mit ihnen gemeinsam zu überlegen, wie der wahre Textsinn – unabhängig von jedem naturwissenschaftlich-historischen Wahrheitsanspruch – einen Beitrag zur Findung des eigenen Lebenssinns leisten kann, ist eine bleibende Aufgabe der schulischen Beschäftigung mit biblischen Texten.

### MIT SCHÜLER\*INNEN ZU EINER EIGENEN BIBLISCHEN HERMENEUTIK FINDEN

Die hier dargestellten Materialien sind für verschiedene Altersstufen und schulische Niveaus geeignet. Ihr Einsatz bietet sich an, um grundsätzlich eine eigene Position zum Umgang mit der Bibel und also – zumindest in Ansätzen – zu einer eigenen biblischen Hermeneutik zu finden. Sie können am Beginn einer Einheit zur Entstehung der Bibel stehen, können aber auch der Beschäftigung mit ethischen Fragen vorweggeschaltet werden, in der mithilfe biblischer Texte argumentiert werden soll.

Die hier dargestellten Materialien entfalten grundlegende hermeneutische Fragen anhand biblischer Texte. Daraus können auch Erkenntnisse

zum Beispiel über den Koran als Heilige Schrift des Islam gewonnen werden: Auch dieser ist ja ein historisches Dokument seiner Entstehungszeit – auf ihn lassen sich deshalb die hier entfalteten methodischen Anregungen ebenfalls anwenden. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass die Erkenntnisse der historisch-kritischen Exegese zwar in der wissenschaftlichen Islamischen Theologie, nicht jedoch in der Volksfrömmigkeit verbreitet sind. Dies gilt es im Diskurs mit muslimischen Schüler\*innen stets zu berücksichtigen.

## BAUSTEINE FÜR DIE PRAXIS

Dieses Kapitel versteht sich als Methodensteinbruch. Die einzelnen Materialien sind nicht durch einen roten Faden miteinander verbunden – sie sollen also nicht nacheinander abgearbeitet werden –, sondern bieten viele verschiedene Zugänge zu dem Thema Hermeneutik. Je nach Niveau der Klasse, Vorbildung der Schüler\*innen oder dem Interesse an bestimmten Fragestellungen hat die Lehrkraft die Möglichkeit, das jeweils Passende auszuwählen.

Vorausgesetzt ist jeweils eine „durchschnittliche“ Lerngruppengröße von ca. 25 Schüler\*innen; die meisten Materialien sind geeignet für Schüler\*innen ab dem 8. Jahrgang aufwärts (und damit auch durchaus für Konfi-Gruppen). Wichtig ist (zumindest für **M 1**, **M 3a/b** und **M 4**), dass genügend Platz vorhanden ist, um sich frei im Raum bewegen (**M 1**) oder um ungestörte Gruppenarbeiten (**M 3a/b**, **M 4**) zu ermöglichen.

### ► TALK-BOX BIBEL (M 1)

#### Beschreibung

Das Material der sog. Talk-Box Bibel dient dazu, die Schüler\*innen zum spielerischen Austausch über ihre jeweils eigene Meinung zum Thema Bibel anzuregen. Die hierfür verwendeten Fragen und Satzanfänge wurden selbst entwickelt, das Format der Talk-Box existiert bereits. Die einzelnen Aussagen möchten die Schüler\*innen dazu ermutigen, sich zu grundlegenden Fragen der Hermeneutik zu äußern. Dass diese Methode dazu ein Zweiergespräch (mit Bewegung und Musik) vorsieht, ermutigt auch eher ruhige Schüler\*innen zu einem Wortbeitrag.

## Durchführung und Zielsetzung

Zu Beginn des Talk-Box-Spiels werden die Spielregeln erläutert: Alle Schüler\*innen ziehen eine Karte. Sie sind nun aufgefordert, sich Gedanken zu dieser Aussage / diesem Satzanfang / dieser Frage zu machen. Dann wird Musik angestellt und die Schüler\*innen bewegen sich durch den Raum. Sobald die Musik stoppt, suchen sie sich eine\*n Gesprächspartner\*in und stellen ihrem Gegenüber die eigenen Gedanken zu ihrer Karte vor (und umgekehrt). Sind sie damit fertig, tauschen die beiden Gesprächspartner\*innen ihre Karten, so dass jeder nun mit einer neuen Karte (und den gerade gehörten Gedanken dazu) loszieht, um sich eine\*n neue\*n Gesprächspartner\*in zu suchen. Die Musik strukturiert dabei: Sobald diese wieder einsetzt, ist die Gesprächsrunde beendet; sobald die Musik wieder stoppt, beginnt eine neue Gesprächsrunde nach den oben beschriebenen Regeln.

Eine Auswertung im Anschluss – Was war euch wichtig? Was hat euch selbst überrascht? Wo hängt ihr noch in Gedanken? – ist möglich, aber nicht zwingend notwendig.

#### Material

Die beigegefügt Karten auf etwas festeres Papier (mind. 120 g) ausdrucken, kleinschneiden und zur besseren Haltbarkeit laminieren. Eine Auswahl ist möglich; sollte es hinterher zu Auswertungszwecken sinnvoll sein, kann die Anzahl der verschiedenen Karten noch weiter reduziert und es können dafür alle Karten doppelt vergeben werden.

### ► PABLO PICASSO, GUERNICA (M 2)

#### Beschreibung

Das Bild *Guernica* gehört zu den bekanntesten Gemälden Pablo Picassos (1881–1973). Es entstand 1937 als Reaktion auf die Zerstörung der spanischen Stadt Guernica, der heiligen Stadt der Basken, durch einen deutsch-italienischen Luftangriff während des Spanischen Bürgerkrieges. In diesem Krieg kämpften zwischen 1936 und 1939 die Truppen der demokratisch gewählten Zweiten Spanischen Republik gegen den von deutsch-italienischer Seite unterstützten Putschisten Franco, dessen Na-

tionalisten schließlich gewannen und eine bis 1975 andauernde Diktatur errichteten. Am 1. Juli 1937 wurde das Bild bei der Pariser Weltausstellung der Öffentlichkeit präsentiert; heute ist es im *Museo Reina Sofia* in Madrid zu sehen. Das Bild hat die Maße 349 x 777 cm. Picasso musste also mehr als 27 Quadratmeter füllen.

In Anlehnung an christliche Malerei ist das Bild wie ein Altartriptychon dreigeteilt. In der das Bild dominierenden Mitte ist ein für Picasso typisches Motiv zu sehen, das für ihn zugleich Sinnbild des Leidens ist: die sterbende Stute. Über ihr versinnbildlicht eine Deckenlampe das Auge Gottes bzw. das Auge der Vorhersehung. Intensiv beschäftigt hat die Forschung die Rolle der Fackelträgerin, ebenfalls in der Mitte des Bildes. Man vermutet heute, dass es sich dabei um eine Darstellung der Weltöffentlichkeit handelt, die starr vor Entsetzen dem Geschehen in Guernica zuschaut. Unter dem Pferd werden Bruchstücke eines sterbenden Krieges erkennbar, der Ölweig in seiner Hand ist das einzige Hoffnungszeichen dieses ganzen Gemäldes. So wie Noah nach der Sintflut anhand eines Ölweigs erkannte, dass die Schrecken vorbei sind, so symbolisiert dieser Zweig auch hier die Hoffnung auf einen Neuanfang. Rechts und links finden sich weitere Bilder, die das Hauptmotiv flankieren. Links ist eine Mutter zu sehen, die um ihr totes Kind trauert – eine deutliche Anspielung auf das aus der christlichen Kunst bekannte Motiv der Pietà (Maria beweint den toten Jesus). Die Forscher rätseln allerdings, welche Funktion genau der Stier hat: Steht er für Franco, den das Leid der spanischen Bevölkerung völlig unberührt lässt? Picasso selbst betonte lediglich, der Stier verkörpere für ihn Brutalität. Rechts ist die Flammenhölle über Guernica dargestellt, hier symbolisiert durch sieben Flammen. Die Zahl Sieben steht in der christlichen Tradition für die Apokalypse und damit für das nahe Weltende.



Das Bild „Guernica“ von Pablo Picasso misst 3,49 x 7,77 Meter.  
© Gkrm/123rf

Zu sehen sind hier außerdem eine brennende und eine fliehende Frau – Sinnbilder für die (zivilen) Opfer jedes Krieges.

### Durchführung und Zielsetzung

Den Schüler\*innen wird das Bild mithilfe von Beamer, Dokumentenkamera oder Overheadprojektor zugänglich gemacht und sie erhalten den Auftrag, das Bild zu deuten. (Im Anschluss können die Deutungen entweder von den Schüler\*innen selbst vorgelesen oder eingesammelt und anonymisiert vorgelesen werden.)

Die Erfahrung mit der Durchführung dieser Methode lässt das Ergebnis antizipieren: Es wird (zumindest in gymnasialen Lerngruppen) Schüler\*innen geben, die das Bild und seine Geschichte kennen und darum in den Bilddetails Picassos Stil und seine Weltdeutung entdecken. Die Schüler\*innen hingegen, die nichts von „Guernica“ wissen, werden das Bild vor dem Hintergrund ihres eigenen Vorverständnisses deuten und darum, gerade im Religionsunterricht, eher christliche Motive hineinlesen: die Glühlampe als Auge Gottes, das Pferd als Esel Mariens, das ganze Setting als Weihnachtssymbol, in dem Maria trotz himmelschreiender Ungerechtigkeit auf Erden das Kind Gottes zur Welt bringt.

Wichtig ist dabei: Es geht nicht darum, dass am Ende die Schüler\*innen beschämt zurückblei-

ben, die das Bild nicht im Sinne Picassos und also vermeintlich „falsch“ interpretiert haben. Ziel der Übung ist es vielmehr, dass die Schüler\*innen anhand der sich anschließenden Reflexion verstehen, dass eine Deutung – sei es eines Textes oder eines Bildes – niemals voraussetzungslos ist. Man ist immer geneigt, den eigenen Hintergrund mit einzutragen und das umso bereitwilliger, je weniger man über die tatsächliche Entstehungsgeschichte weiß.

Daraus lassen sich Regeln für den Umgang mit der Bibel und ihrer Deutung ableiten: Es kann bei der Beschäftigung mit der Bibel nicht darum gehen, sie „wörtlich“ zu verstehen, weil dies ja doch nahelegen würde, dass man wieder nur das eigene Verständnis (hier im Beispiel: den eigenen Kontext) einträgt. Sondern es muss bei der Interpretation der Bibel darum gehen, möglichst viel über den Entstehungskontext herauszufinden, um sich von einer vorschnellen Interpretation vor dem eigenen Hintergrund möglichst frei zu machen.

## ► ZUM VERHÄLTNIS VON SPRACHE UND INHALT

Die Materialien **M 3a** und **M 3b** stellen zwei Möglichkeiten vor, wie man Schüler\*innen dafür sensibilisiert, dass die Beschreibung eines Objektes (Gegenstand oder Geschehens) abhängig ist vom Kontext, von der eigenen Intention und von Emotionen: Den Gehalt einer Sache gibt es nicht ohne die sprachliche Gestalt.

### **M 3a: Das Uhrenexperiment<sup>7</sup>**

#### **Beschreibung**

Dass jede\*r Schüler\*in Lebenserfahrungen auf eigene Weise deutet, ist schon fast eine Binsenweisheit. Dass es keine verobjektivierbaren Kriterien für „richtig“ oder „falsch“ gibt, ebenso. Dennoch beharren viele Schüler\*innen gerne darauf, Recht zu haben. Das hier beschriebene Experiment regt auf spielerische Weise dazu an wahrzunehmen, dass es tatsächlich verschiedene Möglichkeiten gibt, einen Gegenstand, eine Situation im Leben, ein Orientierungsangebot – oder eben auch die eigene Hei-

lige Schrift und die in ihr enthaltenen Aussagen – zu beurteilen und dass die Frage, ob eine Aussage „wahr“ ist oder nicht, immer mit der Form der sprachlichen Vermittlung und dem Kontext einer Äußerung zu tun hat.

So erfahren die Schüler\*innen, dass etwas – aus mehreren Perspektiven betrachtet – durchaus unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden kann, ohne dass eine Sichtweise richtiger ist als die andere. Schaut ein\*e Uhrmechaniker\*in auf eine Wanduhr, so nimmt er\*sie sie anders wahr als jemand, der\*die schwer erkrankt ist und z.B. im Wartezimmer seines\*r Arztes\*Ärztin das Vorrücken des Minutenzeigers verfolgt. Ein\*e Pastor\*in, der\*die bei einer Beerdigung über die Vergänglichkeit der Zeit predigen möchte, hat wiederum einen anderen Blick als jemand, der\*die bei Amazon den Kauf seiner neuesten Wanduhr bewerten will. Die Schüler\*innen verstehen, dass der Blick auf einen Gegenstand durch die eigene Absicht, den jeweiligen Kontext und den eigenen Hintergrund bestimmt wird – und dass eine vermeintlich objektive (gern: naturwissenschaftliche) Sicht auf etwas in bestimmten Situationen bei aller scheinbaren Richtigkeit sachlich falsch sein kann: So würde jemand, der aus dem Nachlass der geliebten Großmutter eine Wanduhr erbt, sich niemals darüber aufregen, dass sie vielleicht nicht exakt geht, sondern sie als Andenken in Ehren halten. Das leuchtet vermutlich allen Schüler\*innen ein.

#### **Durchführung und Zielsetzung**

Die Neugier der Schüler\*innen wird bei diesem Unterrichtsbaukasten durch den Hinweis auf ein „Experiment“ geweckt. Sie werden dazu in maximal sechs Gruppen eingeteilt und aufgefordert, ihre Aufgabe zu erledigen, ohne dass die anderen Gruppen mitbekommen sollen, woran genau sie arbeiten. Es ist immer wieder überraschend, wie gerne Schüler\*innen in die ihnen zugeteilte Rolle schlüpfen und wie kreativ ihre Ergebnisse sind.

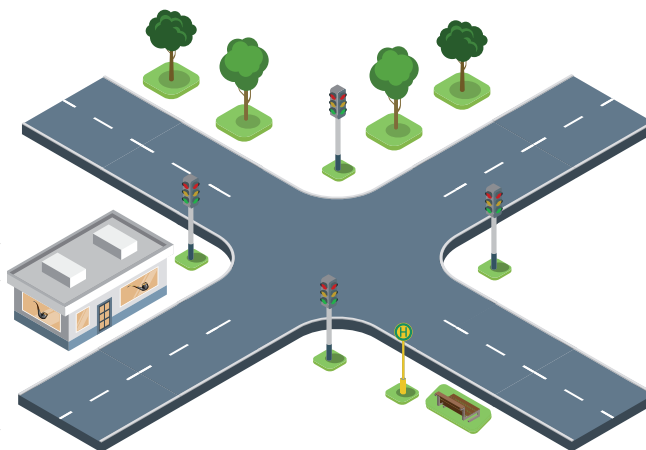
Es bietet sich an, zu Beginn der Gruppenphase in der Mitte der Klasse eine große (möglichst neutrale) Wanduhr oder ein Bild davon zu platzieren. Falls im Klassenraum eine Uhr hängt, würde auch der Verweis darauf reichen.

Nach der Gruppenphase, die ca. 20 Min dauern sollte (was aber je nach Klassensituation auch erheblich differieren kann), präsentieren alle Grup-

<sup>7</sup> Grundidee entlehnt bei Zimmermann, Bibel, 23.

pen nacheinander ihre Texte. Entweder lösen die Gruppen selbst auf, was ihre Rolle war und aus welcher Perspektive sie ihren Text verfasst haben – oder die anderen Gruppen erhalten den Auftrag dies zu erraten.

Das anschließende Reflexionsgespräch leitet zu der Erkenntnis über, dass ein (konkreter) Gegenstand oder eine (abstrakte) Situation jeweils aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann, ohne dass daraus ein Richtig oder Falsch resultiert. Dies sollte als Grundlage auch der Beschäftigung mit der eigenen (oder fremden) Heiligen Schrift eigentlich selbstverständlich sein – weil es das aber oft nicht ist, dient dieses Experiment dazu, den Schüler\*innen zu dieser Einsicht zu verhelfen.



Die Kreuzung vor dem Unfall – © Anne Sator

### Möglichkeit zur Vertiefung

Um mit den Schüler\*innen den unmittelbaren Übertrag hin auf die Beschäftigung mit der Bibel zu leisten, wäre im direkten Anschluss möglich, sich mit der Intention der verschiedenen Evangelisten zu beschäftigen und von biblischen Zitaten wahrzunehmen, welche Ziele sie jeweils mit der Abfassung ihrer Evangelien verfolgten. Nahe liegen hier Lukas und Johannes, die beide explizit darüber Auskunft geben:

*Lk 1,1–4: Da es nun schon viele unternommen haben, Bericht zu geben von den Geschichten, die sich unter uns erfüllt haben, wie uns das überliefert haben, die es von Anfang an selbst gesehen haben und Diener des Wortes gewesen sind, habe auch ich's für gut gehalten, nachdem ich alles von Anfang an sorgfältig erkundet habe, es für dich, hochgeehrter Theophilus, in guter Ordnung aufzuschreiben, auf dass du den sicheren Grund der Lehre erfährst, in der du unterrichtet bist.*

*Joh 20,30f: Noch viele andere Zeichen tat Jesus vor seinen Jüngern, die nicht geschrieben sind in diesem Buch. Diese aber sind geschrieben, damit ihr glaubt, dass Jesus der Christus ist, der Sohn Gottes, und damit ihr, weil ihr glaubt, das Leben habt in seinem Namen.*

### Material

Wenn irgend möglich, sollte eine Wanduhr als konkretes Anschauungsmaterial vorhanden sein; außerdem werden die hier abgedruckten Rollenkarten sowie eventuell weiteres Material mit zusätz-

lichen Informationen benötigt. Für die eventuelle Vertiefung bräuchte man ggf. noch Bibeln oder Kopien der beiden Verse.

### M3b: Ein Unfall

#### Beschreibung

Wie man ein Ereignis erlebt, ist ganz davon abhängig, welche (reale oder übertragene) Position man einnimmt. Wie man von einem Erlebnis berichtet, ist dadurch geprägt, wem man es erzählt und warum man es erzählt. Und wie intensiv man durch ein Geschehen geprägt wird, hängt davon ab, wie emotional man beteiligt ist. Dass diese drei Dinge die eigene Wahrnehmung und den eigenen Bericht bestimmen, ist unbestritten und kann durch dieses Material gut herausgearbeitet werden. Dass dies auch für die Geschichten der Bibel gilt, wäre als Ergebnis der hier vorgestellten Übung in einem zweiten Schritt gemeinsam mit den Schüler\*innen zu entwickeln, z.B. in der Behandlung einer Wundergeschichte.

#### Durchführung und Zielsetzung

Die Schüler\*innen werden in Kleingruppen eingeteilt; es gibt vier thematisch verschiedene Kleingruppen – sollte die Klasse zu groß für eine bloße Vierteilung sein, können auch einzelne „Personen“ doppelt an verschiedene Kleingruppen vergeben werden. Die Klasse wird darüber informiert, dass

ein (fiktiver!) Unfall mit Blechschaden und einem Leichtverletzten stattgefunden habe und dass es nun die Aufgabe der einzelnen Kleingruppen sei, jeweils aus der Sicht einer mehr oder weniger beteiligten Person diesen Unfall zu rekonstruieren und seinen Verlauf auf einem zweiten Blatt aufzumalen. Dafür erhalten die Schüler\*innen pro Gruppe mindestens eine Kopie der Zeichnung von der „Unfallkreuzung“.

Jede Gruppe erhält nun einen (sehr subjektiv gefärbten) Text, der auf den Unfall Bezug nimmt: Einmal erzählt der Unfallverursacher seiner Frau am Telefon von dem Geschehen, einmal versucht eine Polizistin mithilfe der Vernehmung einer Augenzeugin den Unfallhergang zu rekonstruieren; ein weiterer Text zeigt, wie die Verkäuferin eines nahegelegenen Geschäfts einer neugierigen Kundin von dem Unfall erzählt, und schließlich schildert die beste Freundin einer Unfallbeteiligten zu Hause das, was sie von dem Geschehen erfahren hat.

Die Kleingruppen sind aufgefordert, auf ihr Blatt jeweils einzutragen, wie sie sich den Unfall aufgrund der Beschreibungen der (mittel- oder unmittelbar) Beteiligten denken, wie schlimm das Geschehen eigentlich was, was genau passiert ist und wer Schuld hat.

Die anschließende Auswertung in der Klasse wird zutage fördern, dass die verschiedenen Zeichnungen zumindest in Kleinigkeiten, wenn nicht sogar in zentralen Punkten, voneinander abweichen. Das gemeinsame Gespräch mit den Schüler\*innen sollte zu der Erkenntnis führen, dass die Schilderung eines Sachverhalts immer – wie schon beschrieben – von der eigenen Position, den eigenen Emotionen und dem Gesprächsgegenüber abhängig sind. Dass es einen Inhalt nämlich nie ohne die Form gibt, in der er dargestellt wird, ist für Sprachwissenschaftler\*innen und Theolog\*innen eine Selbstverständlichkeit – für Menschen jedoch, die sich nicht in diesem Umfang mit (biblischen) Texten beschäftigen, oft ein Novum. Die Schüler\*innen hierfür zu sensibilisieren und sie mit dieser Sensibilität auch zur Lektüre biblischer Texte anzuleiten, ist Ziel dieser spielerischen Übung.

### Material

Jede Gruppe benötigt in ausreichender Anzahl Kopien ihres Rollentextes sowie mindestens eine Kopie (möglichst DIN-A3) der noch leeren Unfall-

kreuzung, in die dann der Unfall eingezeichnet werden soll.

## 4. DIE BIBEL – WÖRTLICH ODER ERNST NEHMEN?

### Beschreibung

Der jüdische Religionswissenschaftler Pinchas Lapide hat pointiert formuliert: „Man kann die Bibel wörtlich nehmen oder ernst – beides zugleich geht nicht!“ Dies ist eine Einsicht, die Schüler\*innen nicht unmittelbar einleuchtet, scheint ihnen doch oft das wörtliche Verständnis eines Textes oder biblischen Gebotes die eigentlich korrekte Haltung zu sein, von der man sich nur durch Totalverweigerung distanzieren kann: „Das ist doch alles Quatsch!“ – „Die Bibel sagt Sachen, die total unrealistisch oder veraltet sind, deshalb glaube ich gar nicht an die Bibel!“

Umso wichtiger ist es, mit Schüler\*innen über Alternativen zum wörtlichen Verständnis eines biblischen Textes ins Gespräch zu kommen. Das Zitat von Pinchas Lapide bringt das Problem auf den Punkt: Muss ich die Bibel wörtlich nehmen, um sie ernst zu nehmen? Wie stelle ich sicher, dass ich sie ernst nehme, wenn ich sie nicht wörtlich nehme? Oder anders gefragt: Welchen hermeneutischen Maßstab kann und muss ich anlegen, um sicherzustellen, dass ich die Bibel auf korrekte Weise verstehe?

### Durchführung und Zielsetzung

Die hier vorgestellten Materialien wollen dazu anregen, mit den Schüler\*innen über ihr eigenes hermeneutisches Vorverständnis ins Gespräch zu kommen. Um sich dem Zitat von Pinchas Lapide zu nähern, sind die Schüler\*innen aufgefordert, sich zu vergleichbaren Sätzen zu positionieren, entweder durch die Verwendung grüner („Ich stimme zu!“) oder roter („Ich stimme nicht zu!“) Karten oder durch eine Abstimmung mit den Füßen („Auf einer Skala von 1 bis 10, wie sehr stimmt ihr der folgenden Aussage zu?“). Solche Sätze, die zum besseren Verständnis auch optisch dargestellt werden sollten, könnten zum Beispiel sein: Wer die Bibel ernst nehmen will, muss sie wörtlich nehmen. – Die Bibel kann man heute nicht mehr ernst neh-

men. – Die Texte der Bibel wollen gar nicht heilig sein. Heilig sind sie erst später geworden. – Die Bibel erzählt nicht, was passiert ist, sondern die Bibel erzählt, wie sie sich die Welt vorstellt. – Man kann nicht elektrisches Licht und Radioapparate benutzen, in Krankheitsfällen moderne medizinische und klinische Mittel in Anspruch nehmen und gleichzeitig an die Geister- und Wunderwelt des Neuen Testaments glauben. (Rudolf Bultmann)

Anhand der Positionierung der einzelnen Schüler\*innen bietet es sich an, über die verschiedenen Aussagen ins Gespräch zu kommen. Eine weitere Möglichkeit, um sich noch intensiver mit den beiden Zitaten zum Beispiel von Pinchas Lapide oder Rudolf Bultmann zu beschäftigen, wäre eine Methode wie das Grafisieren: Dazu erhalten die Schüler\*innen in Kleingruppen ein Flipchartpapier und Stifte und werden aufgefordert, die zentrale Erkenntnis des Zitates in einer Grafik (einer Zeichnung / einem bunten Schaubild), gerne mit Pfeilen und Beschriftung, darzustellen. Die Idee dahinter ist die folgende: Indem man den Inhalt eines Textes grafisch darstellt, macht man ihn sichtbar. Sind die Schüler\*innen mit dieser Methode noch nicht vertraut, ist es sinnvoll, sie hier etwas kleinschrittiger anzuleiten und ggf. konkrete Arbeitsschritte vorzugeben: Lesen des Textes – Unterstreichen aller zentralen Aussagen/Begriffe – Zuordnen dieser Begriffe zueinander und Beschreibung ihrer Relation durch grafische Symbole wie Pfeile, Linien,

Trenner usw. Im Anschluss an die Gruppenarbeit steht die wechselseitige Vorstellung, Auswertung und Interpretation der jeweiligen Grafiken. In den sichtbar werdenden Unterschieden äußern sich die jeweils kritischen Punkte, zeigen sich Verständnisschwierigkeiten seitens der Schüler\*innen und finden sich v.a. Ansätze für eine weiterführende Diskussion.

### Material

Für diese Methode werden rote und grüne Karten benötigt, außerdem die Zitate auf DIN A4-Blättern und für die Methode des Grafisierens Stifte und Flipchartblöcke.

### Zum Weiterlesen

**Landgraf**, Michael / Metzger, Paul: Bibel unterrichten. Basiswissen – Bibeldidaktische Grundfragen – Elementare Bibeltexte, Stuttgart 2011

**Luz**, Ulrich: Theologische Hermeneutik des Neuen Testaments, Neukirchen-Vluyn 2014

**Sigg**, Stephan: Die Bibel für Schüler lebendig machen. Motivierende Ideen und Methoden zur Bibelarbeit, Mülheim an der Ruhr 2016

**Zimmermann**, Mirjam / Zimmermann, Ruben: Die Bibel – Vom Textsinn zum Lebenssinn. Religionsunterricht praktisch, Göttingen 2003

**Zimmermann**, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013

## MATERIAL

### M 1 TALK-BOX BIBEL

Die Bibel ist für mich ...

Die Bibel ist besonders wichtig  
für ...

An der Bibel hat mich schon  
immer gestört...

Ein Satz zu Mose

Was ich über die Bibel immer  
schon mal wissen wollte: ...

Ein Satz zu König David

An der Bibel hat mich schon  
immer fasziniert: ...

Ein Satz zu Noah

Wenn ich bei einer Geschichte  
aus der Bibel „live“ dabei sein  
könnte, ...

Ein Satz zu Abraham

Daran denke ich zuerst, wenn ich  
das Wort „Bibel“ höre: ...

Ein Satz zu Maria, der Mutter Jesu

Die Bibel kann eine Hilfe sein ...

In der Bibel steht „Auge um Auge,  
Zahn um Zahn“ ...

In der Bibel steht: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“...

Das habe ich an Jesus noch nie verstanden: ...

In der Bibel steht: „Wenn dich einer auf die rechte Wange schlägt, dann halte ihm auch die linke hin!“

Ein Satz zu Jesus, der Hauptperson

Hand aufs Herz: Sind die Wunder Jesu wirklich passiert?

Richtig oder falsch?  
Die Bibel ist nichts als ein altes Märchenbuch.

Hand aufs Herz: Hat Gott die Welt in sieben Tagen erschaffen?

Richtig oder falsch?  
Die Bibel ist das wichtigste Buch der Weltgeschichte.

Hand aufs Herz: Sind die Geschichten der Bibel wahr?

Richtig oder falsch?  
Kein Buch hat so viel Unheil angerichtet wie die Bibel.

Wenn ich Jesus eine Frage stellen könnte, ...

Richtig oder falsch?  
Die Bibel ist voll von Lebensweisheit.

Das würde ich Jesus gern mal sagen: ...

Ich finde, die Bibel hat im Schulunterricht nichts zu suchen.

Das fasziniert mich an Jesus: ...

Ich finde, es ist wichtig, einige biblische Geschichten zu kennen.

## M2: PABLO PICASSO, GUERNICA



Pablo Picasso (1881–1973), „Guernica“, 1937.  
(Zur Erinnerung an die Bombardierung des Städtchens Guernica durch die Verbündeten Francos im Spanischen Bürgerkrieg am 26. April 1937).  
Auf Leinwand, 349,3 x 776,6 cm.  
© Succession Picasso / VG Bild-Kunst, Bonn 2021

## M 3a: DAS UHREXPERIMENT



### „Die Wanduhr“ – Du bist Uhrmachermeister\*in

Du bist ein\*e Uhrmachermeister\*in. Du bist es gewohnt, mit professionell-geschultem Blick auf eine Uhr zu schauen und sie möglichst schnell und effizient zu reparieren. Was siehst du, wenn du mit deinem speziellen Wissen auf diese Uhr schaust? Beschreibe sie möglichst genau!



### „Die Wanduhr“ – Du bist schwer erkrankt

Du sitzt im Wartezimmer deiner Ärztin. Deine Gedanken kreisen unaufhörlich um das bevorstehende Gespräch mit ihr. Du hast schon lange geahnt, dass du schwer krank bist und du befürchtest, dass deine Ärztin das heute tatsächlich bestätigen wird. Du beginnst dich zu fragen, wie lange du noch leben wirst. An der Wand im Wartezimmer tickt unablässig eine Uhr. Unaufhaltsam schreitet ihr Minutenzeiger vorwärts. Welche Gedanken gehen dir durch den Kopf, wenn du auf diese Uhr schaust? Wie fühlst du dich?



### „Die Wanduhr“ – Du bist Pastor\*in

Du bist Pastor\*in. Du kümmerst dich um die Sorgen der Menschen in deiner Gemeinde und begleitest sie bei Trauerfällen. Gerne arbeitest du in deinen Beerdigungsansprachen mit Beispielen und Symbolen, um zu sagen, was du wichtig findest. Heute möchtest du in deiner Traueransprache über das Symbol der Uhr reden und dazu auch den Bibeltext aus Prediger 3 verwenden: „Alles hat seine Zeit!“ Verfasse den Beginn einer solchen Ansprache...



### „Die Wanduhr“ – Du bist ein\*e Schüler\*in, der\*die zu spät zur Schule kommt

Du bist ein\*e Schüler\*in, die oder der zu spät zum Unterricht erschienen ist. Dafür konntest du gar nichts, denn eure Wanduhr in der Küche ist stehen geblieben. Und als du gemerkt hast, dass sie schon ziemlich lange die gleiche Zeit anzeigt, war der Bus weg. Nun musst du deinem Klassenlehrer erklären, wieso du (mal wieder) zu spät bist. Du befürchtest, dass er dir nicht glaubt. Deshalb musst du ihm besonders eindrücklich beschreiben, wieso eure Uhr plötzlich kaputtgegangen ist und warum du das nicht bemerkt hast.



### „Die Wanduhr“ – Du bist Kund\*in bei Amazon

Du hast bei Amazon eine neue Wanduhr für dein Wohnzimmer gekauft. Nun bist du gebeten worden, dort eine Kundenbewertung abzugeben. Schau dir deine neue Uhr genau an und überlege dir: Was gefällt dir, was gefällt dir vielleicht doch nicht? Stimmt das Preis-Leistungs-Verhältnis? Und was müssen die Leute, die überlegen, diese Uhr auch zu kaufen, unbedingt noch von dir erfahren?



### „Die Wanduhr“ – Du erbst diese Uhr von deiner verstorbenen Großmutter

Vor kurzem ist deine Großmutter gestorben; sie ist sehr alt geworden. Trotzdem bist du traurig, denn du hast sehr an ihr gehangen und warst immer gerne bei ihr zu Gast. Oft habt ihr zusammen am Küchentisch gegessen und geredet. Das Ticken der Küchenuhr und ihre Stundenschläge haben euch dabei begleitet. Deshalb freust du dich sehr, dass sie ausgerechnet dir ihre Küchenuhr vermacht hat – sozusagen als Erinnerung. Woran denkst du, wenn du nun diese alte Küchenuhr deiner Großmutter anschaust?

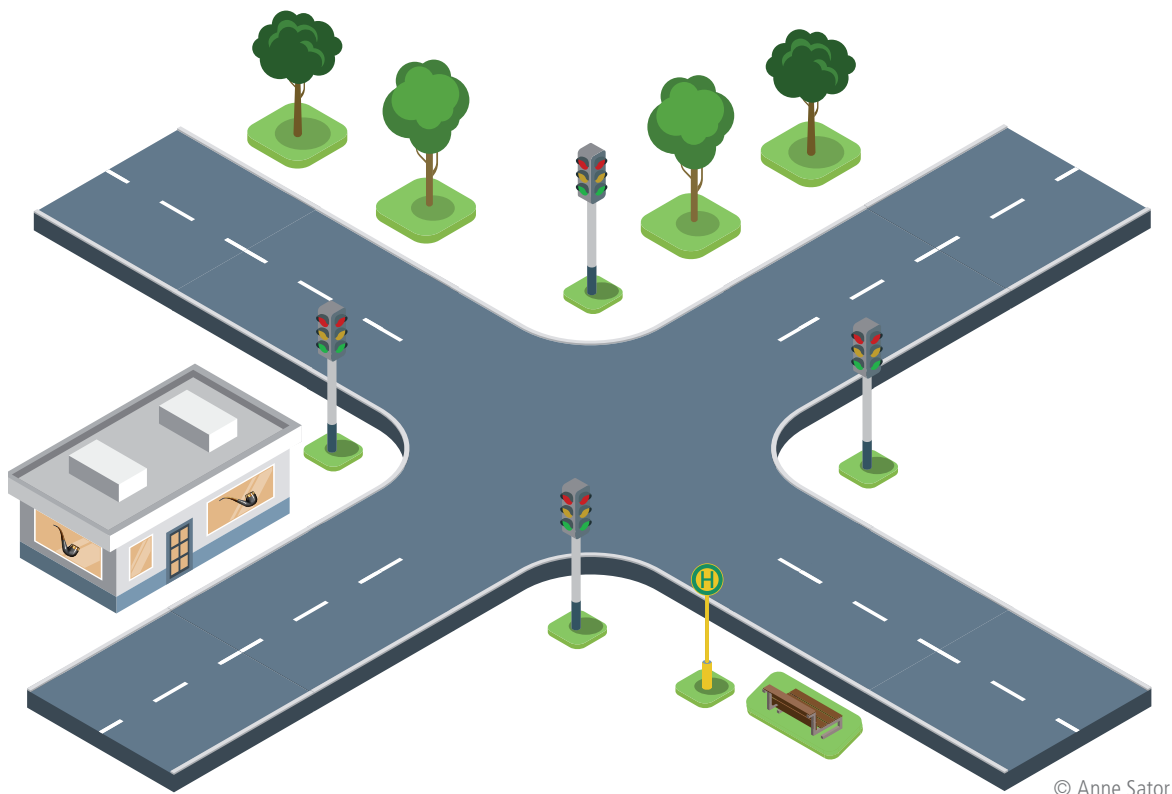
## **Das Uhrenexperiment – Informationen für den\*die Pastor\*in**

### „Alles hat seine Zeit!“ (Prediger 3,1–8 i.A.)

Der\*die Pastor\*in möchte bei der Traueransprache nicht nur über das Symbol der Uhr sprechen, sondern auch etwas zu dem folgenden Bibeltext sagen:

Ein jegliches hat seine Zeit,  
und alles Vorhaben unter dem Himmel hat seine Stunde:  
Geboren werden hat seine Zeit,  
sterben hat seine Zeit;  
pflanzen hat seine Zeit,  
ausreißen, was gepflanzt ist, hat seine Zeit;  
töten hat seine Zeit,  
heilen hat seine Zeit;  
weinen hat seine Zeit,  
lachen hat seine Zeit;  
klagen hat seine Zeit,  
tanzen hat seine Zeit;  
suchen hat seine Zeit,  
verlieren hat seine Zeit;  
behalten hat seine Zeit,  
wegwerfen hat seine Zeit;  
schweigen hat seine Zeit,  
reden hat seine Zeit;  
lieben hat seine Zeit,  
hassen hat seine Zeit.

## M 3b: DER UNFALL



© Anne Sator

### ► DIE BESTE FREUNDIN ERZÄHLT ZU HAUSE BEIM MITTAGESSEN

„Du Mama, Jacqueline hatte gestern einen Autounfall. Krass, oder? Die war da an der Kreuzung, da wo links das E-Zigarrengeschäft ist, wo Papa schon mal einkauft. Und sie war mit ihrem Papa im Auto und fuhr gerade an dem Geschäft vorbei und wollte über die Kreuzung – und plötzlich macht es Bumm. Da ist ihnen so ein Typ mit so einem fetten SUV voll in die Seite gerast. Der hat null auf die Vorfahrt geachtet und ist einfach voll über die rote Ampel gebrettert. Gegenüber war noch ein Bus, der musste auch voll in die Eisen steigen. Null Rücksicht – aber das ist ja typisch für diese Typen. Das war ein Riesenschock, sagt Jacqueline. Der Airbag ist mit so einem lauten Knall explodiert und ihr Papa hat total angefangen zu schreien. Da hat Jacqueline dann auch geheult und es war ein Riesenchaos und alles. Alle möglichen Leute sind angerannt gekommen und haben sie und den Papa aus dem Auto geholt. Falls noch irgendwas Feuer fängt. Und der Busfahrer hat die Polizei und den Krankenwagen gerufen. Und alle haben gesagt, was für ein Glück Jacqueline und ihr Papa hatten, dass sie hätten tot sein können und dass solche rücksichtslosen Raser wie dieser Typ eigentlich den Führerschein abgeben müssten, auf Lebenszeit und so. Und dann musste Jacqueline sich auch noch übergeben, mitten auf die Straße hat sie gekotzt. Das war bestimmt der Schock, das hatten wir neulich in Bio. Sie hat mir erzählt, es hat dann noch ewig gedauert, bis das Auto abgeschleppt war und die Polizei alle befragt hatte und so. Die Kreuzung war total lang gesperrt, mit Riesenstaus. Mann, was für eine Aktion. Aber heute Morgen war sie schon wieder in der Schule. Aber der Vater ist noch zuhause. Und das Auto ist wohl auch schrottreif. Die Armen...

## ► EINE POLIZISTIN BEFRAGT EINE ÄLTERE ZEUGIN AN DER BUSHALTESTELLE

Polizistin: „Sie haben den Unfall sehen können?“

Zeugin: „Ja, ich stand ja hier an der Bushaltestelle. Und plötzlich kam da dieses Auto von links auf die Kreuzung geschossen.“

Polizistin: „Können Sie das Auto genauer beschreiben? Größe, Farbe?“

Zeugin: „Sicher. Das war so groß, irgendwie wie ein Kasten sah es aus. Und es war dunkel. Blau oder schwarz. Vielleicht auch dunkelgrün.“

Polizistin: „Und Sie sagten eben, es sei angeschossen gekommen. Meinen Sie, das Auto fuhr zu schnell?“

Zeugin: „Naja, ich fahre ja kein Auto, aber der war schon zügig unterwegs. Eigentlich ist hier ja nur 30. Mein Sohn sagt immer, bei 30 kann man nebenherlaufen. Und dieses Auto war viel, viel schneller.“

Polizistin: „Ich fasse das zusammen: Ein dunkler Kastenwagen fuhr von links mit überhöhter Geschwindigkeit auf die Kreuzung zu.“

Zeugin: „Der wollte bestimmt noch schnell über die Ampel, die war nämlich schon lange grün, wahrscheinlich dachte er, er schafft es noch. Hat er aber nicht.“

Polizistin: „Und Sie haben gesehen, dass die Ampel schon rot war, als der Wagen losfuhr?“

Zeugin: „Nein, nicht direkt. Da kam gerade mein Bus, der wollte rechts um die Ecke biegen und hat mir die Sicht verstellt.“

Polizistin: „Der Bus ist aber vor dem Unfall nicht mehr um die Ecke gebogen?“

Zeugin: „Nein. Das war ganz komisch. Erst wollte er fahren, dann blieb er stehen. Und dann hat es geknallt.“

Polizistin: „Also haben Sie den eigentlichen Unfall gar nicht gesehen?“

Zeugin: „Naja. Hmm. Ich habe mehr auf den Bus geguckt. Ich war ja froh, dass der endlich kam. Mal wieder mit Verspätung. Aber ich meine, das ist doch irgendwie klar, wie es war: Das große Kastenauto kam angerast, ist bei Rot über die Ampel und hat das andere Auto, das von links kam, voll in der Seite erwischt. Na, und den Rest wissen Sie ja: Großes Aufgebot mit Krankenwagen, Polizei und Straßensperrung. Und meinen Bus konnte ich auch vergessen. Der durfte auch nicht weiterfahren.“

Polizistin: „Ah. Ja. Naja. Danke für die Informationen.“

## ► DIE VERKÄUFERIN IM E-ZIGARREN-GESCHÄFT IM GESPRÄCH MIT EINER KUNDIN

Kundin: Sagen Sie, haben Sie den Unfall eben denn miterlebt?

Verkäuferin: Naja, was heißt miterlebt? Richtig aufmerksam geworden bin ich erst, als es geknallt hat.

Kundin: Und dann?

Verkäuferin: Na dann war natürlich erstmal ordentlich Alarm da draußen. Ich meine, beide Autos standen mitten auf der Kreuzung, der eine mit dem Kühler in der Tür des anderen. Dann noch der Bus mit allen Fahrgästen, außerdem die Fahrer von den ganzen anderen Autos, die jetzt nicht mehr über die Kreuzung konnten. Die, die weiter hinten mit ihren Autos standen, konnten ja nichts sehen und haben gehupt. Andere haben nach Polizei und Krankenwagen geschrien.

Kundin: Und wie ging es dann weiter?

Verkäuferin: Der Fahrer aus dem dicken Auto, der offensichtlich den Unfall ja verursacht hat, ist ausgestiegen. Er war irgendwie total außer sich und hat rumgeschrien, dass sein Auto ganz neu war und dass er keine Schuld hat, weil der Bus ihn abgelenkt hat. Und währenddessen haben andere geholfen, den Vater und seine Tochter aus dem anderen Auto zu holen, das er zerbeult hatte. Die waren auch okay, obwohl der Vater sich den Arm hielt. Ich glaube, der ist gebrochen.

Kundin: War denn wirklich der Bus an dem Unfall schuld?

Verkäuferin: Wie gesagt, genau gesehen habe ich das alles nicht. Aber der Bus, also der wollte nach rechts zur Bushaltestelle abbiegen. Von der anderen Straße links von ihm, da kam der große Wagen, wo der Fahrer behauptet, der Bus habe ihm die Sicht verstellt. Wobei das nicht sein kann. Das dicke Auto wollte ja nach links abbiegen, das hat doch mit dem Bus gar nichts zu tun. Und von da kam eben der Wagen mit dem Vater und der Tochter, und die hat es dann erwischt. Wer jetzt rot hatte und wer grün und wer nun Schuld hat und so – woher soll ich das wissen?

Kundin: Wie gut, dass niemandem etwas Ernstes passiert ist. Und alles andere wird die Polizei dann klären.

## ► DER UNFALLVERURSACHER IM TELEFONAT MIT SEINER EHEFRAU

Fahrer: Du Schatz, ich muss dir was sagen...

Ehefrau: Ja, was denn? Ist was passiert?

Fahrer: Ja. Du. Also, unser neues Auto. Ich...

Ehefrau: Ja???

Fahrer: Ich hatte da eben einen kleinen Unfall. Und jetzt muss es abgeschleppt werden. Und...

Ehefrau: Was? Ein Unfall? Wie geht es dir? Und was ist denn passiert?

Fahrer: Also, du kennst doch die Kreuzung, da bei der Bushaltestelle und dem E-Zigarren-Geschäft. Du weißt schon. Ich kam von der Arbeit und wollte nach links abbiegen. Und meine Ampel war auch grün. Und dann kam von rechts der Bus und der fuhr an und ich dachte, der hat nicht gemerkt, dass er nicht fahren darf. Und dann hab´ ich angehalten und dann hat er doch gehalten und gewunken, dass ich fahren soll. Und dann bin ich los und nach links und da kam dann von da noch ein anderes Auto und zack, hat´s gekracht.

Ehefrau: Mensch, du Armer. Und wer ist jetzt schuld?

Fahrer: Ich weiß nicht.

Ehefrau: Wie, du weißt nicht? Was sagt denn die Polizei?

Fahrer: Die untersuchen das noch.

Ehefrau: Aha.

Fahrer: Naja. Also ich war irgendwie von dem Bus abgelenkt und hab nicht so darauf geachtet, ob die Ampel noch grün ist. Und der Busfahrer sagt, seine wäre grün gewesen und er hätte fahren dürfen. Und der Typ von dem anderen Auto, der konnte noch nicht befragt werden, weil er leicht verletzt ist. Ach du, ich weiß doch auch nicht genau. Ich weiß nur, unser nagelneues Auto, das muss schon gleich wieder in die Werkstatt.

## M4

Man kann die Bibel wörtlich nehmen oder ernst –  
beides geht nicht! (Pinchas Lapide)

Wer die Bibel ernst nehmen will, muss sie wörtlich  
nehmen.

Die Bibel kann man heute nicht mehr ernst  
nehmen.

Die Texte der Bibel wollen gar nicht heilig sein.  
Heilig sind sie erst später geworden.

Die Bibel erzählt nicht, was passiert ist, sondern die  
Bibel erzählt, wie sie sich die Welt vorstellt.

Man kann nicht elektrisches Licht und  
Radioapparate benutzen, in Krankheitsfällen  
moderne medizinische und klinische Mittel in  
Anspruch nehmen und gleichzeitig an die Geister-  
und Wunderwelt des Neuen Testaments glauben.  
(Rudolf Bultmann)



# Die Wahrheit beginnt zu zweit!

Philosophieren und Theologisieren mit Jugendlichen  
als Beitrag zur „Schule der Demokratie“

## HINFÜHRUNG

Seit einigen Jahren wird bei der Erprobung geeigneter Bildungsformate für eine demokratische Persönlichkeitsbildung das didaktische Konzept des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen verstärkt in den Blick genommen. Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) beispielsweise entwickelt seit 2016 kontinuierlich Unterrichtsmaterial für sog. „Philosophische Salons für Kinder“ und bietet es als Downloads auf ihrer Internetseite an.<sup>2</sup> Nicht nur das bpb hat das Potential des Philosophierens für die Demokratiebildung Heranwachsender entdeckt. Auch in Schulen sowie in der evangelischen Jugendarbeit findet es in unterschiedlichen Formaten und fächerübergreifend einen Raum. Das Philosophieren stellt nämlich die individuellen Fragen der Kinder und Jugendlichen zu aktuellen Themen und ihre Weltdeutungen in den Mittelpunkt – ist also genau darin am Subjekt, der lernenden Person, orientiert. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen beim Philosophieren als selbstdenkende Personen und Persönlichkeiten ernstgenommen werden. Ihnen wird also nicht eine bestimmte Weltdeutung mit kon-

kreten Wahrheiten als „richtig“ vorgegeben, sondern sie erhalten den Raum dafür, ihren ganz eigenen Denkprozess in Gang zu setzen, um zu eigenen Urteilen zu gelangen.

Sowohl beim Philosophieren als auch beim Theologisieren geht es um ein wertschätzendes Miteinander-Reden nach der Maxime: „Die Wahrheit beginnt zu zweit.“ Dabei findet ein Wettbewerb der Ideen, Theorien und Argumente statt, bei dem jedoch nicht Sieg und Niederlage im Vordergrund stehen, sondern das Voneinander-Lernen. Hierbei gelten die Prinzipien der „Kunst des Miteinander-Redens“.

## DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN DES PHILOSOPHIERENS UND THEOLOGISIERENS MIT JUGENDLICHEN

Das Ziel des Philosophierens und Theologisierens ist die Klärung eigener Gedankengänge und Meinungen, die Stärkung des Selbstwertgefühls und letztlich der selbstkritischen Diskursfähigkeit. Speziell beim Theologisieren geht es darum, den eigenen Standpunkt in religiösen Glaubensfragen zu klären, den eigenen Glauben vernünftig zu reflektieren und dadurch diskursfähig zu bleiben. Gerade in Glaubensfragen ist eine vernünftige Diskursfähigkeit für eine offene demokratische Gesellschaft grundlegend, um Vorurteilen entgegenwirken zu

<sup>1</sup> Dieses Postulat ist zentral in dem Buch von Bernhard Pörksen und Friedemann Schulz von Thun, *Die Kunst der Miteinander-Redens*, München 2020; vgl. 74.

<sup>2</sup> [www.bpb.de/228237//philosophieren-mit-kindern](http://www.bpb.de/228237//philosophieren-mit-kindern) (Zugriff 15.11.2020).

können, aber auch um selbst gar nicht erst in den Teufelskreislauf des „Dauer-beleidigt-Seins“ hinein zu geraten, wenn das Weltdeutungssystem des eigenen Glaubens hinterfragt wird.

Das didaktische Programm sowohl des Theologisierens als auch des Philosophierens mit Jugendlichen besteht immer aus drei Elementen: 1. die Position der Jugendlichen (Philosophie/Theologie *von* Jugendlichen; 2. die Tradition bzw. Denkanstöße von außen (Philosophie/Theologie *für* Jugendliche); 3. Dialog (Philosophieren/Theologisieren *mit* Jugendlichen).<sup>3</sup> Die drei Schritte folgen keiner festen Reihenfolge, treten vielmehr in ein dynamisches Mit- und Ineinander. Die Konfrontation der Jugendlichen mit Positionen anderer Denker\*innen (Theologie/Philosophie *für*) dient immer wieder als Stimulus für den Diskurs, um die Jugendlichen zum eigenen Denken, aber auch zu Perspektivwechseln herauszufordern. Konstitutiv für den Gesprächsverlauf bleiben jedoch die Fragen, Theorien und Ideen der Jugendlichen.

Da die Meinungen und Fragen der Jugendlichen für den Verlauf des Diskurses konstitutiv sind, hat dies zur Folge, dass die Lehrperson, die den Diskurs initiiert, bei der Eröffnung des Diskursraumes nicht wissen kann, an welcher Stelle sie den Diskursraum am Ende (vorerst) wieder schließen wird. Das heißt, sie kann für den Diskursverlauf lediglich prozessbezogene Kompetenzen als Ziel setzen, ihn jedoch nicht von A bis Z planen und deshalb nicht vorhersehen, welche inhaltsbezogenen Kompetenzen sich die Jugendlichen am Ende angeeignet haben werden.

Die Lehrperson übernimmt in dem Diskurs drei einander je situativ ergänzende Rollen: die der aufmerksamen Beobachterin, der stimulierenden Gesprächspartnerin und der begleitenden Expertin.<sup>4</sup> Da Jugendliche sich Lehrende als authentische Gesprächspartner\*innen wünschen und sie transparente Positionierungen schätzen, zu denen sie sich verhalten können, sollte die Lehrperson im Vorfeld für sich selbst klären, ob und wie weit sie bereit ist, sich als Person mit eigenen Perspektiven und Auffassungen, auch mit persönlichen Zweifeln und Unsicherheiten zu zeigen.<sup>5</sup> Zudem muss

<sup>3</sup> Vgl. Dieterich, Theologisieren, 44.

<sup>4</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche, 15; auch: Reiß/ Freudenberger-Lötz, Didaktik, 137f.

<sup>5</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche, 53.

sie Folgendes vorbereiten: 1. den Impuls, mit dem der Diskursraum eröffnet werden soll; 2. weitere stimulierende oder neue Perspektiven aufzeigende Impulse; 3. antizipierte Fragen, Antworten, Äußerungen seitens der Jugendlichen.

## BAUSTEINE FÜR DIE PRAXIS ZUM THEMA DEMOKRATIE UND WAHRHEIT

Im Folgenden werden Bausteine für die Praxis des Theologisierens und Philosophierens mit Jugendlichen vorgestellt, die sowohl je für sich im Rahmen des regulären, am Kerncurriculum orientierten Religionsunterrichts eingesetzt werden können<sup>6</sup> als auch aufeinander aufbauend beispielsweise im Rahmen eines Philosophie-Wochenendes oder eines Projekttages zum Thema: Demokratie und Wahrheit.<sup>7</sup>

Die einzelnen Bausteine sind unter drei Überschriften mit dazu passenden philosophischen Fragestellungen für den möglichen Diskursraum zusammengefasst. Zunächst wird dabei jeweils in den thematischen Kontext eingeführt, bevor zu den drei Schritten Theologie/Philosophie von, für und mit Jugendlichen inhaltliche und methodische Vorschläge gemacht werden.

### AUF DEM FREIEN MARKT DER VIELEN WAHRHEITEN

Kann ich mir meine eigene Wahrheit einfach *konstruieren*?

Unter dem Eindruck der Folgen von verabsolutierten menschenverachtenden Wahrheitsansprüchen in Faschismus und Stalinismus formulierte Karl Popper seinen zentralen Grundsatz: Es gibt kein absolut sicheres Wissen. Deshalb ist alles kritisierbar. Wenn es aber kein abgeschlossenes Wissen geben kann, kann es dann überhaupt eine Wahrheit geben? Wenn es wiederum keine sichere Wahrheit gibt, kann sich dann jede\*r die Wahrheit aussuchen,

<sup>6</sup> Zum Beispiel in der Qualifikationsphase zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen: „SuS erläutern die tiefgreifende Relativierung der Frage nach verbindlicher Wahrheit in der Folge der Aufklärung“; „SuS setzen sich mit gegenwärtigen Infragestellungen des Glaubens auseinander.“

<sup>7</sup> In Anlehnung an den gleichnamigen Buchtitel von Julian Nida-Rümelin: Demokratie und Wahrheit, München 2006.

die ihr\*ihm gefällt? Kann eine lebendige Demokratie ohne verbindliche Wahrheit(en) auskommen?

Karl Popper verwarf zwar die Möglichkeit, Wissen und Theorien jemals verifizieren zu können, dennoch verwarf er nicht die Idee einer objektiven Wahrheit. Die absolute Wahrheit sollte als regulative Idee gesetzt bleiben. Auch den Vertretern der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus rund um den Psychologen Paul Watzlawick ging es um ein Korrektiv gegen jegliche Form ideologischen Wahrheitsterrors. Zugleich trugen die erkenntnistheoretischen Einsichten der Konstruktivisten dazu bei, dass der Wahrheitsbegriff aufgeweicht und relativiert wurde und es bis heute ist.

Eine freiheitlich-demokratische Gesellschaft steht letztlich immer im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Polen: dogmatisch-ideologischer Wahrheitsfanatismus auf der einen und leichtfertige Wahrheitsrelativierung auf der anderen Seite.<sup>8</sup>

Bernhard Pörksen und Friedemann Schulz von Thun verweisen in ihrem Buch „Die Kunst des Miteinander-Redens“ auf die Differenzierung Paul Watzlawicks zwischen einer Wirklichkeit erster und einer Wirklichkeit zweiter Ordnung. Damit wollen sie aufzeigen, dass durchaus, unabhängig von allen erkenntnistheoretischen Fundamentalfragen, auf einer praktischen Ebene wahre von unwarhen Aussagen unterschieden werden können und auch müssen.<sup>9</sup> Diese Differenzierung soll im folgenden Diskursraum genutzt werden.

### Philosophie von Jugendlichen

„Ich mach’ mir die Welt, wie sie mir gefällt“, singt Pippi Langstrumpf in ihrem weltberühmten Lied. Der Diskursraum kann mit diesem fröhlichen Lied eröffnet werden, das jede\*r Jugendliche\*r gut kennen dürfte und wahrscheinlich mitsingen kann.<sup>10</sup> Die Jugendlichen hören sich das Lied an und dürfen mitsingen, wenn sie mögen. Anschließend werden die zentralen Sätze des Liedes von der Lehrperson als Überleitung aufgegriffen: „Zweimal drei macht vier und drei macht neune. Dreimal drei macht

sechs ... Jeder, der uns mag, kriegt unser Einmaleins gelehrt. Wir machen uns die Welt, wie sie uns gefällt.“ So singt Pippilotta Viktualia Rollgardina Pfefferminz Efraimstochter Langstrumpf. Sie hat ihr eigenes Einmaleins. Ihre Welt ist die Welt ihrer Fantasie, ein Konstrukt ihrer bunten, fröhlichen Vorstellungswelt. Wenn ihr euch eure Welt nach eurer Vorstellungskraft konstruieren würdet: Wie würde sie aussehen? Wie würdet ihr aussehen? Wie würdet ihr heißen? Wie würden eure Freunde aussehen? Wo und wie würdet ihr wohnen? Würdet ihr zur Schule gehen? Wie würde eure Schule aussehen?“ Die Schüler\*innen erhalten die Gelegenheit, sich gegenseitig von „ihrer“ Welt zu erzählen oder sie aufzuzeichnen.

Nachdem die Schüler\*innen „ihre“ Welt konstruiert haben, werden sie mit der Frage konfrontiert: „Wie würdet ihr reagieren, wenn nun jemand käme und eure schöne Welt ins Lächerliche oder in Zweifel zöge?“ Den Schüler\*innen wird der Comic „Ich mach’ mir meine Welt, wie sie mir gefällt“ gezeigt. In dem Comic entsteht zu Beginn der Eindruck, die sprechende Person trete für Toleranz gegenüber anderen Weltanschauungen ein. Den Jugendlichen könnten zunächst nur die ersten zwei Bilder gezeigt werden, um sie zu einer ersten Stellungnahme aufzufordern. Erst im Anschluss an die ersten Gedanken der Jugendlichen werden ihnen die anderen beiden Bilder gezeigt, die auf eine satirische Wendung hinauslaufen: Die anfangs scheinbar tolerante und offene Frau entpuppt sich als ein Mensch, der sich seine eigene Welt nach eigenen Vorstellungen konstruiert und die eigene Weltsicht dann absolut setzt.

Damit stehen die philosophischen Fragen im Diskursraum: Sind Wissen, Wirklichkeit und Wahrheit lediglich das Ergebnis subjektiver Wunschkonstruktionen? Kann sich also jede\*r seine Welt einfach so machen, wie sie ihm\*ihr gefällt? Und wie gehen Menschen damit um, wenn ihre Weltsicht hinterfragt wird?

### Philosophie für Jugendliche

Nachdem die Jugendlichen zu diesen Fragen ihre Gedanken und Auffassungen ausgetauscht haben, werden sie mit dem Grundgedanken des radikalen Konstruktivismus konfrontiert, dass jede Wirklichkeit und Wahrheit letztlich das Ergebnis subjektiver Interpretationen und Konstruktionen sei. Sie wer-

<sup>8</sup> Vgl. zu der Frage, wie mit der völligen Relativierung des Wahrheitsbegriffs durch den Konstruktivismus umgegangen werden kann bei Pörksen/Schulz von Thun, Miteinander-Reden, 175-183 (Kritik des Konstruktivismus).

<sup>9</sup> Vgl. a.a.O., 50-54.

<sup>10</sup> Auf YouTube gibt es Pippis Song z.B. hier: <https://youtu.be/vS4DNnp8ZhM> Zugriff 15.11.2020).

den darüber informiert, dass einer der Hauptvertreter des Konstruktivismus, Paul Watzlawick, eine Wirklichkeit erster von einer Wirklichkeit zweiter Ordnung unterschieden hat.<sup>11</sup> Mit Hilfe der Übersicht **M2** werden die beiden Wirklichkeitsebenen kurz erläutert. Daraufhin werden die Jugendlichen aufgefordert, Beispiele für beide Wirklichkeitsebenen zu suchen.

### Philosophie mit Jugendlichen

Es dürfte bereits bei den Zuordnungen von Aussagen zu den beiden Wirklichkeitsebenen kontrovers zugehen, denn nicht immer ist eine eindeutige Zuordnung möglich. Die Jugendlichen werden vermutlich versuchen, die Aussagen, die sie der ersten Wirklichkeitsebene zugeordnet haben, sachlich zu belegen. Bei diesen Versuchen könnte ggf. bereits deutlich werden, dass Aussagen auf der Ebene des Faktischen nicht selten bereits mit eigenen Wertungen ausgestattet sind. Zuletzt wird die Frage in den Diskursraum gegeben, ob die Differenzierung zwischen den beiden Wirklichkeitsebenen für einen wertschätzenden, offenen Meinungsaustausch hilfreich ist bzw. sein könnte. An dieser Stelle lässt sich durchaus auch die Frage einbringen, ob eine Demokratie ganz ohne Wahrheitsanspruch auskommen könne.

### VORSICHT, VERSCHWÖRUNG! WIR KENNEN DIE WAHRHEIT

Was macht Verschwörungstheorien so attraktiv? Wie erkenne ich sie und begegne ihnen, ohne die Meinungs- und Glaubensfreiheit in Frage zu stellen?

Die US-amerikanische jüdische Philosophin deutscher Herkunft Hannah Arendt warnte in ih-

<sup>11</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Watzlawick davon ausging, jede durch die Sinne übermittelte Wahrnehmung auf der Ebene der Wirklichkeit erster Ordnung werde in der Regel umgehend durch subjektive Zuschreibungen und Deutungen auf die Wirklichkeitsebene zweiter Ordnung verschoben, so dass letztlich jedes Faktum immer gleich mit einer Wertung versehen wird. Friedemann Schulz von Thun und Bernhard Pörksen hingegen nutzen diese Unterscheidung, um aufzuzeigen, dass in der Wirklichkeit erster Ordnung sehr wohl mittels sachlicher, wertfreier Überprüfung zwischen Wahrheit und Irrtum bzw. Lüge unterschieden werden kann. Sie machen zugleich deutlich, dass in einem wertschätzenden Diskurs beide Wirklichkeitsebenen nicht vermischt werden sollten.

rem Essay über „Wahrheit und Politik“: „Wo Tatsachen konsequent durch Lügen und Totalfiktionen ersetzt werden, stellt sich heraus, daß es einen Ersatz für die Wahrheit nicht gibt.“<sup>12</sup> Das Resultat sei, dass der menschliche Orientierungssinn im Bereich des Wirklichen vernichtet werde, ohne den die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit aber nicht mehr funktionieren könne.

Wie essenziell dieser Orientierungssinn im Bereich des Wirklichen für eine lebendige Demokratie ist, zeigt sich verschärft in Krisensituationen. In Krisen wächst die Sehnsucht nach Eindeutigkeit und nach Sinnzuschreibungen. Das war in der Geschichte häufig so. Das ist aktuell in der Corona-Krise nicht anders. Genauso wie in Pest- und Kriegszeiten Verschwörungstheorien blühten, blühen in heutigen Krisen neue Verschwörungstheorien. Teilweise sind es alte im neuen Gewand: Mal sind es Bill Gates, die Kanzlerin oder Israel, mal einfach die „Impfmafia“ oder mal wieder eine „jüdische Weltverschwörung“, die hinter allem stecken. Der Philosoph Jürgen Habermas sagte in einem Interview bezüglich der weltweiten Pandemie: „So viel Wissen über unser Unwissen gab es noch nie.“<sup>13</sup> In diesem Wissen um unser Unwissen, gepaart mit der Sehnsucht nach Eindeutigkeit und Sinn, könnte der Hauptgrund dafür liegen, dass Verschwörungstheorien wieder Hochkonjunktur haben. Denn: Wer nichts weiß, muss alles glauben.<sup>14</sup>

Dabei wird erneut ein Spannungsfeld deutlich, in dem sich demokratische Gesellschaften bewegen: zwischen loyalen Vertrauen in die demokratisch legitimierten Verantwortlichen in Staat und Gesellschaft auf der einen und zugleich wachsender Skepsis gegenüber heimlichem Machtmissbrauch auf der anderen Seite. Die Existenz von Seilschaften und Verschwörungen von vornherein auszuschließen, wäre nämlich naiv. Ein misstrauisches Hinterfragen von Autoritäten, Experten und Regierungsplänen ist nicht nur sinnvoll, sondern in einer Demokratie auch geboten.

<sup>12</sup> Vgl. Hannah Arendt, *Wahrheit und Politik* (1967), zitiert nach Pörksen / Schulz von Thun, *Miteinander-Reden*, 176.

<sup>13</sup> [www.ksta.de/kultur/interview-mit-juergen-habermas--so-viel-wissen-ueber-unser-nichtwissen-gab-es-noch-nie--36507420](http://www.ksta.de/kultur/interview-mit-juergen-habermas--so-viel-wissen-ueber-unser-nichtwissen-gab-es-noch-nie--36507420) Zugriff 15.11.2020).

<sup>14</sup> Nach einem Zitat der österreichischen Schriftstellerin Marie Ebner-Eschenbach (1830-1916); zitiert nach Benjamin Heil, *Ich weiß, wer im Hintergrund die Fäden zieht!*, in: *Praxis Philosophie & Ethik*, April 2-2018: *Fakten, Fakt und Fiktion*, Braunschweig, Schulbuchverlage 2018, 37.

Die philosophische Frage für den im Folgenden vorgestellten Diskursraum lautet deshalb: Wie erkenne ich Verschwörungstheorien und gehe mit ihnen um, ohne die Meinungs- und Glaubensfreiheit in Frage zu stellen und ohne selbst alles kritiklos hinzunehmen? Warum sind Verschwörungstheorien so erfolgreich?

### Philosophie von Jugendlichen

Als Einstiegsimpuls dient eine Collage des amerikanischen Künstlers Anthony Freda. Sie heißt „Questions“. Darauf sind Personen sowie Bilder und Symbole zu sehen, die eine thematische Verbindung zu den Terroranschlägen des 11. Septembers 2001 herstellen. Durch die roten Fäden, die zwischen den Fotos einzelner Personen wie u.a. George W. Bush jun. und Osama bin Laden gezogen sind, wird deutlich, dass die gezeigten Personen als heimliche „Strippenzieher“ im Hintergrund vermutet werden. Die Jugendlichen formulieren mit der sog. „Inquiry“<sup>15</sup>-Methode (M3) ihre philosophischen Fragen zu der Collage, die im Folgenden Grundlage für den offenen Diskurs sind. Diese Methode ist eine praktische Umsetzung des Sokratischen Gespräches, dessen Charakteristikum das erkenntnisleitende Fragen ist.

### Philosophie für Jugendliche

Mit den von den Jugendlichen formulierten Fragen wird entsprechend der „Inquiry“-Methode in den Diskursraum eingetreten. Da auf der Collage sehr eindeutig auf Verschwörungstheorien zu den Terroranschlägen am 11. September 2001 hingewiesen wird, werden voraussichtlich grundsätzlich Verschwörungstheorien thematisiert. Hier können die Verschwörungstheorien, die in M4 aufgeführt sind, eingebracht und dazu die Frage gestellt werden, ob sie nachvollziehbare Gedanken enthalten und wie mit ihnen umzugehen ist. Die Unterscheidung zwischen der Wirklichkeit erster und zweiter Ordnung (M2) könnte an dieser Stelle hilfreich sein, um zu überprüfen, ob Verschwörungstheorien mit Fakten etwas entgegengesetzt werden kann. Das ließe sich mit Recherchen zu den einzelnen Verschwörungstheorien durchspielen.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> *Inquiry* heißt übersetzt so viel wie Ermittlung und Nachfragen.

### Philosophie mit Jugendlichen

Es ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen zu der grundsätzlichen Frage nach Wirklichkeit und Wahrheit zurückkehren. Sie können miteinander überlegen, ob Verschwörungstheoretiker überhaupt noch für „harte“ Fakten der Wirklichkeit erster Ordnung empfänglich sind. Dabei dürfte interessant sein, ob und welche Ansätze zu Verschwörungstheorien den Jugendlichen ggf. selbst plausibel erscheinen. Außerdem können sie grundsätzlich darüber ins Gespräch kommen, ob auf der Ebene des Faktischen noch von „Meinungen“ die Rede sein kann, so dass diese von dem Grundrecht auf Meinungsfreiheit geschützt sind.<sup>17</sup>

Zu Verschwörungstheorien ließe sich mit Filmen weiterarbeiten. Die Filmindustrie liebt Verschwörungen. Zu nennen sind Filme wie „Illuminati“ (2009) oder die „Bourne Verschwörung“ (2004). Besonders interessant könnte die Weiterarbeit mit dem Film „Conspiracy Theory“ (dt.: „Fletchers Visionen“) mit Julia Roberts und Mel Gibson sein, da sich in diesem Film am Ende der Verschwörungsglaube als wahr herausstellt. Daran könnte sich die Frage anschließen, wie wir die Balance zwischen wacher Skepsis und zugleich wertschätzendem Vertrauen gegenüber den Verantwortlichen in Gesellschaft und Politik halten können.

### „ICH BIN DER WEG, DIE WAHRHEIT UND DAS LEBEN.“<sup>18</sup>

Wie verträgt sich der Wahrheitsanspruch von Religionen mit der Demokratie? Wie lassen sich religiöser Glaube und der Glaube an Verschwörungen voneinander abgrenzen?

Auch die vermeintlich aufgeklärte Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts ist nicht gegen Verschwörungstheorien immun. Im Gegenteil. Offenbar kann der Mensch nicht anders, als überall

<sup>16</sup> Sehr hilfreich könnten dabei sein: Hock, Alexej / Schindler, Frederik: Konspirative Kräfte und gefährliche Technologien, in: Welt am Sonntag, Nr. 20, 17. Mai 2020, Thema der Woche, 2; Zeit Geschichte Nr.3/2020: Vorsicht, Verschwörung!

<sup>17</sup> Vgl. hierzu ein Interview mit dem Antisemitismusbeauftragten Felix Klein über den Hang der Deutschen zu Verschwörungstheorien: „Hass ist keine Meinung“, in: [www.sueddeutsche.de/politik/verschwörungstheorien-antisemitismusbeauftragter-f...](http://www.sueddeutsche.de/politik/verschwörungstheorien-antisemitismusbeauftragter-f...) (Zugriff 15.05.2020).

<sup>18</sup> Joh 14,6.

Muster erkennen und den Ereignissen Sinnzusammenhänge zuschreiben zu wollen. Er scheint quasi evolutionär bedingt darauf programmiert zu sein, Dinge *nicht* einfach als Zufall ohne jede Ziel- und Sinnrichtung hinzunehmen. Wenn hinter den Ereignissen eine Macht steht, also kein bloßer Zufall, dann besteht immerhin die Möglichkeit, auf diese Macht einzuwirken. Außerdem lassen sich die Ereignisse dann besser verstehen. Glaubte der Mensch vor dem Siegeszug der Wissenschaften im Zuge der Aufklärung an göttliche Fügung und versuchte auf die himmlischen Mächte wie Teufel und Dämonen mittels fein ausgeklügelter Rituale Einfluss zu nehmen, glaubt er heute an „die“ Wissenschaft und daran, dass dank ihr der Mensch alles kontrollieren kann.<sup>19</sup> Wenn der Mensch aber meint, mithilfe „der“ Wissenschaft sei alles kontrollierbar, dann können bei einem scheinbaren Kontrollverlust mit katastrophalen Folgen nur geheimnisvolle menschliche Mächte dahinterstecken.<sup>20</sup> Nach Karl Popper sind moderne Verschwörungstheorien deshalb nichts anderes als eine „Verweltlichung religiösen Aberglaubens“<sup>21</sup>. So paradox es klingt: Doch erst die Aufklärung und der Siegeszug der Wissenschaften haben modernen Verschwörungstheorien den Boden bereitet. Insofern muss wohl eher von „Verschwörungsglauben“ gesprochen werden. Dieser Glaube an geheimnisvolle irdische Strippenzieher im Hintergrund ersetzt den Glauben an himmlische Strippenzieher.

Wenn nun Jugendliche über Wahrheit und Wahrheitsansprüche in der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft nachdenken, dann kommen sie, insbesondere im RU, nicht um die Frage herum: Wie verträgt sich der Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens und anderer Religionen mit der Demokratie? Wie verträgt er sich mit der Maxime eines wertschätzenden demokratischen Diskurses: „Die Wahrheit beginnt zu zweit“?

<sup>19</sup> Der berühmte, oft wiederholte Satz Greta Thunbergs: „Follow the science!“ spiegelt diese Wissenschaftsgläubigkeit wider. Diese übersieht, dass das Wissenschaftssystem in unterschiedliche Formen wissenschaftlicher Forschung ausdifferenziert ist. Von „der“ Wissenschaft kann also nicht die Rede sein. Es sollte von „partikularen Rationalitäten“, wie der Philosoph Julian Nida-Rümelin es nennt, gesprochen werden.

<sup>20</sup> Vgl. hierzu: Werner, Frank: Hinter dem Vorhang, in: Zeit Geschichte Nr.3/2020: Vorsicht, Verschwörung!, Hg. v. Christian Staas und Volker Ullrich, Hamburg, Zeitverlag 2020, 17f.

<sup>21</sup> Karl Popper, zitiert nach: Werner, Frank: Hinter dem Vorhang, in: Zeit Geschichte Nr.3/2020: Vorsicht, Verschwörung!

## Theologie von Jugendlichen

Der Diskursraum wird mit der prominenten Perikope aus dem Johannesevangelium eröffnet, in der Jesus von Pilatus verhört wird. Darin bezeichnet Jesus sich selbst als „König, der in die Welt gekommen ist, um die Wahrheit zu bezeugen“.<sup>22</sup> Die Jugendlichen erhalten die Textstelle als kurzes Drehbuch, in dem die Sprecherrollen (Jesus, Pilatus, Erzähler) deutlich zu erkennen sind. Die Szene wird in verteilten Rollen gespielt. Nachdem die Szene gespielt wurde, erhalten die Jugendlichen eine weitere kurze Information: In Joh 14,6 sagt Jesus von sich selbst: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater denn durch mich.“ Sie werden daraufhin zunächst um ihre spontanen Gedanken gebeten. Wenn im Vorfeld bereits über die grundsätzlichen Fragen nach Wahrheit, Wirklichkeit und Wissen nachgedacht wurde, womöglich auch konkret über Verschwörungstheorien, dann werden die Jugendlichen sicher zu der grundsätzlichen Frage kommen, wie dieser Wahrheitsanspruch in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft verstanden werden könnte bzw. sollte.

## Theologie oder Philosophie für Jugendliche

Die Jugendlichen werden nun zunächst mit weiteren Bibelstellen, in denen es um „Wahrheit“ geht<sup>23</sup>, konfrontiert und erörtern im theologischen Diskurs, um welche Wahrheit es hierbei gehen könnte. Geht es hier um eine Wahrheit, die Menschen für sich als ein „Besitz“ beanspruchen können? Steht diese Wahrheit, um der es im christlichen Glauben geht, im Konflikt zu der Wahrheit „der“ Wissenschaft oder zu anderen weltlichen Wahrheiten? Geht es bei dieser Wahrheit um „harte“ Fakten?

Weiterführend werden die Jugendlichen mit der Unterscheidung Immanuel Kants zwischen Meinen, Glauben und Wissen konfrontiert. Sie erhalten die Informationen in **M5** und machen sich mit den drei Begriffen vertraut, indem sie die Übung zu der Tabelle umsetzen. Wichtig ist zunächst die Unterscheidung zwischen Glauben und Wissen. Kant spricht in beiden Fällen von einem „Führwahrhal-

<sup>22</sup> Vgl. Joh 18,37

<sup>23</sup> Z.B. Psalm 36,6 oder Psalm 119,9 oder das Bekenntnis des römischen Hauptmanns unter dem Kreuz in Mt 27,54 und Mk 15,39: „*Wahrlich*, dieser Mensch ist Gottes Sohn gewesen.“

ten“, allerdings mit unterschiedlichen Gewissheiten. Während es sich beim Glauben einzig um eine subjektive Gewissheit ohne objektiv belastbare „harten“ Fakten handelt, bestehen beim Wissen die subjektive ebenso wie die objektive Gewissheit.

### **Theologie oder Philosophie mit Jugendlichen**

Die Jugendlichen können zunächst überlegen, ob diese Unterscheidung mit der Differenzierung Paul Watzlawicks (**M2**) vergleichbar ist. Dabei könnten sie (wieder?) zu der grundsätzlichen Frage kommen, ob es objektiv gesichertes Wissen, frei von jeglicher subjektiveren Wertung, überhaupt gibt. Es liegt nahe, dass sie dabei auf mathematische Beweise kommen, um die es auch in dem Beispiel in **M5** geht. Bei allem, was mess- und berechenbar ist, handelt es sich um belastbare objektive Gewissheiten und damit Wahrheiten. Kann es bei der Wahrheit des religiösen Glaubens jedoch um gleiche Ansprüche gehen: um belastbare Fakten und Beweise? Die Jugendlichen werden diese Frage sehr wahrscheinlich verneinen. Möglicherweise kommen sie zu der Erkenntnis, dass es sich bei Wahrheiten des religiösen Glaubens um existenzielle handelt, die sich nur in Beziehung ereignen, die jedoch nicht dogmatisch „fest“ und „sicher“ in Besitz genommen werden können.

Genau an dieser Stelle ließe sich der Unterschied zu fundamentalistischen Wahrheitseiferern genauso wie zu ideologischen Verschwörungsgläubigen aufzeigen. Diese nämlich wännen sich im Besitz der Wahrheit und ziehen sich in ihre Wahrheitsfestungen zurück, die sie mit allen Mitteln verteidigen wollen. Gläubige hingegen, die ihre subjektiven nicht mit objektiven Gewissheiten verwechseln und deshalb „wissen“, dass es sich bei ihrer Wahrheit um eine existenzielle handelt, die sich in Beziehung immer wieder neu ereignet, bleiben offen und gesprächsfähig für den wertschätzenden Dialog nach der Maxime: „Die Wahrheit beginnt zu zweit.“ Und genau diese Dialogfähigkeit ist so essenziell für die Demokratie!

### **ZUM WEITERLESEN**

- Dieterich**, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012
- Freudenberger-Lötz**, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen, Stuttgart 2012
- Klager**, Christian: Das Philosophieren fragend beginnen. In: Bekes, Peter u.a. (Hg.): Praxis Philosophie & Ethik 4/2015: Mit dem Philosophieren fragend beginnen, 7-13
- Pörksen**, Bernhard / Schulz von Thun, Friedemann: Die Kunst des Miteinander-Redens. Über den Dialog in Gesellschaft und Politik, München 2020
- Reiß**, Annike / Freudenberger-Lötz, Petra: Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Grümme, Bernhard u.a. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Stuttgart 2012, 133-144

# MATERIALIEN

## M 1: ICH MACH' MIR MEINE WELT, WIE SIE MIR GEFÄLLT



© Amelie Harder

## M2: WIRKLICHKEIT ERSTER UND ZWEITER ORDNUNG (nach Paul Watzlawick)

**PHILOSOPHISCHE FRAGEN:** Gibt es überhaupt eine Wahrheit? Oder kann sich jede\*r ihre\*seine eigene Wahrheit konstruieren, so wie sie gerade ins eigene Weltbild passt? Wie kann bzw. sollte über Aussagen auf der Wirklichkeitsebene erster und wie auf der Ebene zweiter Ordnung miteinander gestritten werden?

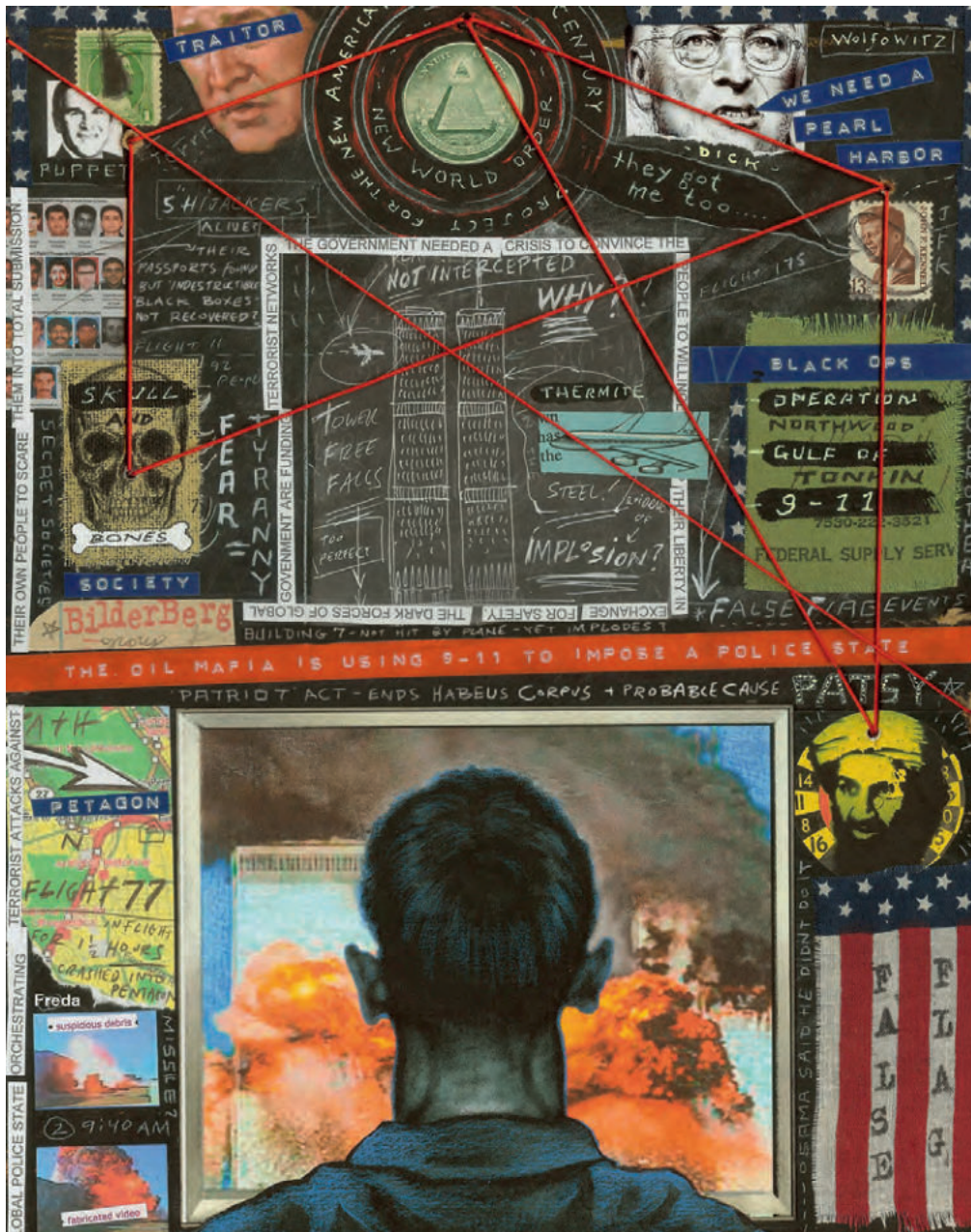
Wirklichkeit erster Ordnung	Wirklichkeit zweiter Ordnung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ebene des Faktischen</b> (unabhängig von erkenntnistheoretischen Fundamentalfragen)</li> <li>• Hier wird ein Ereignis durch die <b>Sinne</b> übermittelt und auf einer ganz praktischen Ebene wahrgenommen.</li> <li>• Hier handelt es sich um <b>objektiv</b> eindeutige und überprüfbare Wahrnehmungen.</li> <li>• Hier kann es nur <b>eine wahre Aussage geben</b>.</li> <li>• Hier handelt es sich vor allem um <b>deskriptive</b> Aussagen.</li> <li>• Hier ist die Frage nach der Wahrheit entscheidbar.</li> <li>• Hier geht es um <b>Faktenklärung</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ebene der Zuschreibung, Wertung, Deutung, Meinung</b></li> <li>• Hier wird ein Ereignis erster Ordnung <b>gewertet</b> und <b>gedeutet</b>. So wird aus dem Ereignis eine Wirklichkeit zweiter Ordnung.</li> <li>• Hier handelt es sich um <b>subjektive</b> Wertungen und Deutungen von Wahrnehmungen.</li> <li>• Hier können mehrere Aussagen nebeneinanderstehen und gleichermaßen subjektiv wahr sein.</li> <li>• Hier handelt es sich vor allem um <b>wertende</b> und <b>normative</b> Aussagen.</li> <li>• Hier ist die Frage nach der Wahrheit nicht entscheidbar.</li> <li>• Hier geht es um <b>Klärung der subjektiven Sinnzuschreibungen</b>.</li> <li>• Deshalb gilt hier die Maxime: <b>Die Wahrheit beginnt zu zweit!</b></li> </ul>
<p><b>Beispiele:</b></p> <p>Die Ampel ist rot.</p> <p>Berlin liegt in Deutschland.</p> <p>Der Klimawandel ist wegen des hohen CO<sub>2</sub>-Ausstoßes beim Verbrennen fossiler Brennstoffe vom Menschen verursacht.</p>	<p>Weil die Ampel rot ist, muss ich stehen bleiben.</p> <p>Berlin ist eine coole Stadt.</p> <p>Weil der Klimawandel vom Menschen verursacht ist und zu einer globalen Erwärmung führt, muss ihm beispielsweise durch die Einführung einer CO<sub>2</sub>-Steuer entgegengewirkt werden.</p>

**Anmerkung:** Die Zuordnung zu den beiden Wirklichkeitsebenen funktioniert nicht immer in klarer Trennschärfe und Eindeutigkeit. Dennoch ist diese Unterscheidung grundsätzlich hilfreich und nützlich, um Konfliktsachen besser begreifen zu können. Der für die Demokratie notwendige Diskurs und Ideenwettbewerb scheitert nämlich oftmals daran, dass der Modus der Faktenverarbeitung mit dem dafür hilfreichen Werkzeug auch in dem ‚Spielfeld‘ der Wirklichkeit zweiter Ordnung ausgepackt wird, dort aber nicht mehr passt. Dann heißt es nicht mehr wertschätzend: „So siehst du das. Ich verstehe. Aber ich sehe das so, weil...“, sondern dann heißt es: „Das ist Unsinn. Du siehst das falsch. Ich sehe das richtig.“ Damit scheitert die gemeinsame Wahrheitssuche, die von gegenseitiger Wertschätzung getragen wird.

Diese Unterscheidung ist zudem hilfreich, um auf der Ebene der Wirklichkeit erster Ordnung mittels sachlichen Faktenchecks falsche Prämissen, Fake News und Verschwörungstheorien überprüfen und aufdecken zu können.

### M3: DIE INQUIRY-METHODE

Mit der Inquiry-Methode philosophische Fragen zur Collage „Questions“ des amerikanischen Künstlers Anthony Freda formulieren



Anthony Freda, „Questions“, Collage 2017  
© Anthony Freda

## Aufgaben

Bitte wenden Sie die Inquiry-Methode in folgender Variante auf die Collage „Questions“ an:

1. Sehen Sie sich die Collage „Questions“ des amerikanischen Künstlers Anthony Freda in Ruhe an.
2. Bitte formulieren Sie zu der Collage ein bis zwei philosophische Fragen. Es sollte sich um Entscheidungsfragen handeln.
3. Sammeln Sie in Ihrer Gruppe / Ihrer Klasse / Ihrem Kurs die formulierten Fragen an der Tafel oder an anderer Stelle und ordnen Sie sie nach thematischen Schwerpunkten bzw. Stichworten.
4. Einigen Sie sich auf die Frage(n), mit der/denen Sie sich in einer Diskussion weiter auseinandersetzen möchten.
5. Ihnen wird nun zunächst eine stille Bedenkzeit gegeben, in der Sie erste eigene Gedanken zu der Frage notieren können.
6. Nun beginnt die eigentliche Diskussion, in der Sie mit Ihren Mitschüler\*innen ihre Gedanken und Argumente austauschen.  
Der Diskursraum ist eröffnet.
7. Im letzten Schritt wird die Inquiry entweder mit einer weiteren Frage fortgesetzt und vertieft oder in einem Metagespräch in drei bis fünf Minuten Bedenkzeit hinsichtlich der gewonnenen Erkenntnisse ausgewertet und besprochen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Klager, Das Philosophieren fragend beginnen, 9.

## M4: VORSICHT, VERSCHWÖRUNG! WIR KENNEN DIE WAHRHEIT!

Der Microsoft-Gründer Bill Gates finanziert die Weltgesundheitsorganisation (WHO) zu 80% und bestimmt ihr Handeln. Er hat mithilfe der WHO die Corona-Pandemie ausgelöst. Dahinter stecken wirtschaftliche Interessen Bill Gates.

Bill Gates will den Corona-Infizierten Mikrochips implantieren. So will er diejenigen kennzeichnen, die bereits gegen das SARS-CoV-2-Virus immunisiert sind.

Hinter den Anschlägen auf das World Trade Center am frühen Abend des 11.09.2001 steckt die US-Regierung, die große wirtschaftliche Interessen an der Region rund um Afghanistan hegt. Sie hat diese Anschläge von ihrem Geheimdienst, der CIA, inszenieren lassen.

Die Mondlandung am 21. Juli 1969 war eine Inszenierung in Hollywood-Studios. Die US-Regierung wollte damit der Sowjetunion ihre technische und militärische Überlegenheit demonstrieren.

Hinter der Corona-Pandemie steckt der Philanthrop und US-Multimilliardär jüdisch-ungarischer Herkunft George Soros. Er steht an der Spitze einer jüdischen Weltverschwörung.

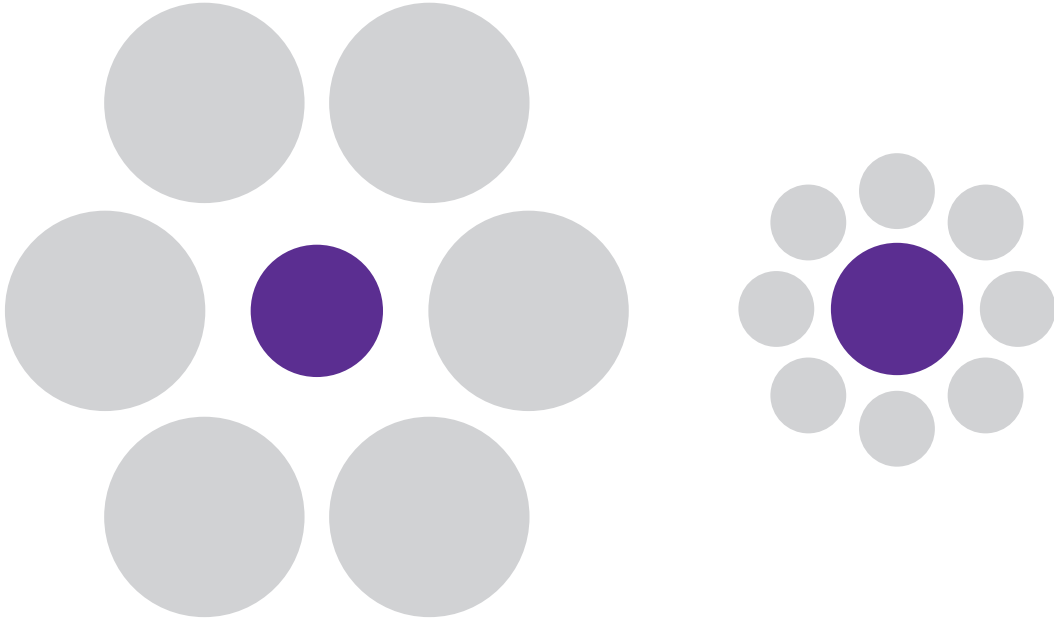
Das neuartige Corona-Virus CoV-2 ist nicht gefährlicher als ein einfaches Grippevirus. Die strikten Corona-Maßnahmen dienen deshalb lediglich einer im Hintergrund die Strippen ziehenden Impfmafia, die mit Zwangsimpfungen das große Geschäft machen will.

Weitere Verschwörungstheorien finden sich u.a.:

- [www.zdf.de/dokumentation/zdfinfo-doku/die-sieben-groessten-verschwörungstheorien-der-geschichte--100.html](http://www.zdf.de/dokumentation/zdfinfo-doku/die-sieben-groessten-verschwörungstheorien-der-geschichte--100.html)
- Zeit Geschichte Nr.3/2020: Vorsicht, Verschwörung!, hg. v. Christian Staas und Volker Ullrich, Hamburg 2020.

## M5: VOM MEINEN, GLAUBEN UND WISSEN: EIN BEISPIEL (nach Immanuel Kant)

**Drei Menschen betrachten folgende Abbildung:**



1. Betrachter\*in: Ich glaube, die violetten Kreise in der Mitte sind verschieden groß; aber ich könnte mich auch irren.
2. Betrachter\*in: Ich persönlich bin fest davon überzeugt, dass die violetten Kreise in der Mitte gleich groß sind. Beweisen kann ich es allerdings nicht.
3. Betrachter\*in: Die violetten Kreise in der Mitte sind auf den Millimeter genau gleich groß. Ich habe den Durchmesser nachgemessen und mithilfe einer Schablone die Austauschprobe gemacht. Es handelt sich um eine optische Täuschung.

Für den Königsberger Philosophen Immanuel Kant sind alle drei Aussagen ein FÜHRWAHRHALTEN, aber in unterschiedlicher Weise. Im ersten Fall kommt eine doppelte Unsicherheit deutlich zum Ausdruck, hinsichtlich sowohl der subjektiven Überzeugung des\*der Betrachter\*in als auch der objektiven Seite der betrachteten Kreise. Der\*die Betrachter\*in ist sich selbst nicht ganz sicher, *meint* also bloß, etwas zu wissen. Im zweiten Fall hingegen ist der\*die Betrachter\*in subjektiv fest davon überzeugt, dass beide violetten Kreise gleich groß sind. Da er\*sie es jedoch nicht überprüft hat, kann von „Wissen“ nicht die Rede sein. Der\*die Betrachter\*in ist sich zwar sicher, dass es so ist, aber er\*sie weiß es nicht. Er\*sie *glaubt* es. Im dritten Fall besteht eine doppelte Sicherheit. Der\*die Betrachter\*in *weiß*, dass beide violetten Kreise in der Mitte entgegen des optischen Eindrucks gleich groß sind, weil er\*sie es in zwei verschiedenen methodischen Verfahren an der Sache selbst überprüft hat. Jede\*r andere könnte es ihm\*ihr gleich tun und käme zu dem gleichen Ergebnis. Nur in diesem dritten Fall kann also von einem „Wissen“ und einer „objektiven Wahrheit“ gesprochen werden.

 **Übung**

Fülle die folgende Tabelle im Sinne der Begriffsunterscheidung Kants aus: Setze ein x für *trifft zu* und ein o für *trifft nicht zu* ein.

	Meinen	Glauben	Wissen
Subjektive Überzeugung für mich selbst			
Objektive Überzeugung für jede*n überprüfbar			

Wende diese Unterscheidung auf das folgende Beispiel an: Wie verhält sich ein Kriminalkommissar, wenn er *meint*, dass der Gärtner der Mörder ist, wenn er *glaubt*, dass er der Mörder ist, und wie, wenn er es *weiß*?

Überlege dir weitere Beispiele.

# Herausgeberinnen und Autor\*innen

**Andreas Behr** ist Pastor und Dozent für Konfirmandenarbeit am RPI Loccum.

**Dr. Ute Beyer-Henneberger** ist als Pastorin Geschäftsführerin der Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik in Aurich und Lehrkraft für Besondere Aufgaben im Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Universität Oldenburg.

**Felix Emrich** ist Schulpastor an den Berufsbildenden Schulen Rinteln und Dozent für Besondere Aufgaben am RPI Loccum.

**Christina Harder** ist Pastorin, Dozentin am RPI Loccum für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan.

**Matthias Hülsmann** ist Pastor und Dozent für Theologische Fortbildung und Kirchenpädagogik sowie zuständig für Interreligiöse Bildung am RPI Loccum.

**Gert Liebenehm-Degenhard** ist Pastor und am RPI Loccum Dozent für Religionspädagogik im Elementarbereich.

**PD Dr. Silke Leonhard** ist Rektorin des RPI Loccum und Privatdozentin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Universität Frankfurt am Main.

**Dietmar Peter** ist Stellvertretender Rektor des RPI Loccum, Dozent für die Bereiche Haupt-, Real- und Oberschule und zuständig für den Bereich Internet.

**Dr. Simone Liedtke** ist Dozentin für Medienpädagogik am RPI Loccum und Hochschulpastorin der Evangelischen Studentinnen- und Studentengemeinde Hannover.

**Kirsten Rabe** war Dozentin für die Bereiche Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum. Sie unterrichtet die Fächer Evangelische Religion und Deutsch am Gymnasium Bad Essen und ist Fachberaterin für Evangelische Religion am Regionalen Landesamt für Schule und Bildung Osnabrück.

**Lena Sonnenburg** ist als Grundschullehrerin Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum und leitet die dortige Lernwerkstatt.

**Dr. Michaela Veit-Engelmann** ist Pastorin, Dozentin für Berufsbildende Schulen und Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit am RPI Loccum.

**Bettina Wittmann-Stasch** ist Pastorin und Dozentin für Schulseelsorge am RPI Loccum, außerdem zuständig für den Bereich Vokation.





### **Respektvolle Vielfalt und starkes Miteinander**

Was zeichnet die Praxis einer demokratie- und diversitätssensiblen Religionsdidaktik aus? In einem kollegialen Prozess haben sich Kolleg\*innen aus dem RPI Loccum und der ARO Aurich vor und während der Corona-Pandemie mit gegenwärtigen demokratiefeindlichen Erscheinungen auseinandergesetzt. Dabei sind Ideen und Elemente für demokratiebewusstes religiöses Lernen und Lehren entstanden: zur Diskussion und für die Gestaltung konkreter Praxis in Kita, Konfi- oder Jugendarbeit, in der Schule, im Religionsunterricht, in der Erwachsenenbildung und anderswo.

**Religionspädagogisches  
Institut Loccum**

ISBN: 978-3-936420-70-8

