# Loccumer Pelikan

1/13

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

## Wertebildung



Warum der Religionsunterricht für die Werte-Bildung so wichtig ist

> Politische Bildung als Dimension religiöser Bildung

Wertebildung im Religionsunterricht: Unterrichtsforschung am EIBOR

Pro und Contra: Bewertung von Lehrern in Netzwerken

»Mit dem Herzen sehen« – Das Doppelgebot der Liebe.

Was hilft gegen Cyber-Mobbing?

Mit Eltern umgehen?

Mit Abraham und Sara in die neue Schule ...

Edgar, Dänemark und ein Paket



Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers



# inhalt

Dietmar Peter	editorial	1
	grundsätzlich	
Elisabeth Naurath	Warum der Religionsunterricht für die Werte-Bildung so wichtig ist	3
Thomas Schlag	Politische Bildung als Dimension religiöser Bildung	-
Joachim Ruopp, Friedrich Schweitzer und Georg Wagensommer	Wertebildung im Religionsunterricht. Unterrichtsforschung am Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) in Tübingen	11
	kontrovers	
	Bewertung von Lehrern in Netzwerken – Pro und Contra	15
	praktisch	
Martina Steinkühler	»Mit dem Herzen sehen« – Das Doppelgebot der Liebe. Unterrichtseinheit für Klasse 3/4	17
Andrea Buskotte, Helge Kraus und Tanja Opitz	Was hilft gegen Cyber-Mobbing? Methoden für die Präventionsarbeit	22
Luise Mäbert	Mit Eltern umgehen? Also, ich mach das so Eine Praxisanregung für die Konfirmandenarbeit zum 4. Gebot	28
Katharina Behnke und Christiane Sölter	Mit Abraham und Sara in die neue Schule. Ein Segensgottesdienst zum Grundschulabschluss	33
Steffen Marklein	Edgar, Dänemark und ein Paket Können Filme Werte vermitteln?	38
	informativ	
Abschied vom Rektor		43
Buch- und Materialbesprechungen	Torst Voigtmann	43

Titelbild: Rolands Lakis / www.piqs.de (CC-BY 2.0)

# editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in diesem Jahr kommen durch die verbindliche Einführung der inklusiven Schule auf die Schulen in Niedersachsen besondere Veränderungen zu. Die zugrunde liegende UN-Konvention bejaht die Rechte von Menschen mit Behinderungen und schätzt Diversität als Chance zur Bereicherung des kulturellen Lebens. Ein solches Denken entspricht dem christlichen Menschenbild, wonach jeder Mensch als Ebenbild Gottes in seiner Einzigartigkeit und Würde geachtet und in keiner Phase seines Lebens ausgegrenzt wird. Mit der Einführung der inklusiven Schule verändert sich der wertebezogene Rahmen der pädagogischen Praxis. Ob Schule zukünftig zu einem Lern- und Lebensraum für alle Kinder und Jugendlichen wird, hängt letztlich vom gemeinsamen Willen aller Beteiligten ab. Wesentlich dafür sind die Kontextbedingungen, unter welchen die Schulen die Vorgaben des Niedersächsischen Schulgesetzes umsetzen können. Dazu ist es notwendig, dass inklusive Bildungskonzepte durch Erlasse hinsichtlich Klassengrößen, Personal- und Mittelzuweisung so begünstigt werden, dass inklusiver Unterricht sinnvoll stattfinden kann. Ebenso fordert der Umgang mit Diversität die Unterrichtenden zukünftig heraus, sich in ihren kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungsund Lernangeboten darauf einzustellen. Angesichts der damit verbundenen neuen Aufgaben ist ein breites Unterstützungsangebot der Lehrkräfte und der Schulleitungen, wie es zum Beispiel durch flächendeckende Fortbildungsangebote erreicht werden könnte, notwendig. Inklusion bedarf einer klaren Vorstellung von Menschenwürde und unveräußerlichen Grundrechten. Sie muss weit in die Gesellschaft und das Zusammenleben hineinwirken. Inklusion als produktiver Umgang mit Heterogenität muss wachsen und kann nicht verordnet werden. Grundlage ist, dass in der Schule positive Erfahrungen mit Heterogenität gemacht werden. Dieses gelingt insbesondere im Schulleben. Daher sollte eine inklusive Schule immer eine

Ganztagsschule sein. Erst das Erleben von Situationen, die Schülerinnen und Schülern Achtung vor anderen und soziale Verantwortung abverlangen, wird zukünftig dazu beitragen, Vorurteile und Vorbehalte abzubauen.

"Wertebildung" ist das Schwerpunktthema dieser Ausgabe. Elisabeth Naurath fragt, was religiöse Werte-Bildung ausmacht, und beschreibt Wertschätzung und Subjektorientierung als Schlüssel zur Wertebildung im RU. Thomas Schlag diskutiert den Zusammenhang von politischer und religiöser Bildung und widerspricht einer "strikten Trennung zwischen vermeintlich neutraler Menschenrechtsund Wertebildung einerseits und religiöser Bildung andererseits". Joachim Ruopp, Friedrich Schweitzer und Georg Wagensommer stellen die Ergebnisse der Studie "Wertebildung im Religionsunterricht" vor. Die Erhebung fragt nach den Werteorientierungen von Berufsschülerinnen und -schülern im Religionsunterricht und nach den wertebildenden Aspekten der Kommunikationsstrukturen zwischen Lernenden und Lehrenden.

Ende Dezember hat unser Rektor, Dr. Friedhelm Kraft, das Religionspädagogische Institut Loccum verlassen, um die Stelle des Leiters der Bildungsabteilung der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz zu übernehmen. Im Rahmen einer Feier wurde die Arbeit von Herrn Dr. Kraft gewürdigt und ihm gedankt. Das Kollegium steht für Kontinuität in der Arbeit des RPI ein und hofft, dass die Stelle der Rektorin bzw. des Rektors möglichst schnell wieder besetzt werden kann.

Dietmar Peter Stelly, Rektor

# "Farb(t)räume"

### Malerei von Horst Voigtmann

"Farb(t)räume" hat Horst Voigtmann seine Ausstellung überschrieben, die noch bis 2. April im RPI zu sehen ist. Der Titel ist Programm: Den Betrachter erwarten intensive Farben, üppig aufgetragen auf großformatige Leinwände – abstrakte Malerei voller Energie. Und so überrascht es nicht, dass hier im Pelikan, dessen Innenteil schwarzweiß gedruckt ist, nur drei Arbeiten vorgestellt werden. "Es gehört zur Achtung einem Künstler gegenüber, dass kein vorschnelles Urteil über sein Werk gefällt wird, sondern dass der Betrachter ihm eine Chance gibt", hat Horst Voigtmann einmal gesagt. Damit der Betrachter die Chance hat, dem Werk "Farb(t)räume" eine Chance zu geben, beschränken wir den Schwarzweißabdruck auf drei Arbeiten.

Horst Voigtmann malt mit Acrylfarben. Wenn es um besondere Effekte geht, setzt er auch Öl- oder Binderfarben ein. In seinem Atelier experimentiert er mit unterschiedlichen Materialien. Neben Sand, Kies und Modelliermasse kommen auch Kaffeepulver, Stoffreste, Teeblätter, Disketten und andere Materialien zum Einsatz. Sogar ein Vorhängeschloss hat er "verarbeitet". Flächen und Formen, Linien und Erhebungen sind in seinen Bildern zu entdecken. "Ein Bild ist dann gelungen", sagt Voigtmann, "wenn es beim Betrachter Phantasien freisetzt und Fragen aufwirft, wenn es ihn anspricht oder Widerspruch auslöst. Bilder führen – was ihre kommunikative Seite betrifft – ein Eigenleben. Und genau das macht das Malen für mich interessant!" Deshalb verzichtet Voigtmann auch auf Bildtitel: "Wenn ich ein Bild benenne, wird der Betrachter über den Titel in seiner Wahrnehmung gelenkt und kann nicht mehr allein aus sich heraus, also mit seinen Lebenserfahrungen und Emotionen mit dem Bild in Kontakt treten. Aber genau das wünsche ich mir als Maler."

Horst Voigtmann wurde 1947 in Einbeck geboren. Nach Abschluss seines Theologiestudiums 1974 arbeitete er zunächst einige Jahre als Gemeindepfarrer und absolvierte dann eine journalistische Ausbildung an der Christlichen Presseakademie. Von 1983 bis 2001 war Voigtmann als Redakteur bei der EZ sowie als freier Mitarbeiter bei verschiedenen Hörfunkanstalten und dem epd tätig. Seit 1992 war er zudem als Referent für die Evangelische Kirche im NDR zuständig für redaktionelle Sendungen aus der Kirche und für Gottesdienstübertragungen.



Nach mehr als 20 Jahren journalistischer Tätigkeit hat Voigtmann 2002 in Wennigsen wieder ein Gemeindepfarramt übernommen. Hier lebt und arbeitet er seit seiner Pensionierung im August 2010 als freier Künstler und Journalist.

Die Malerei hat Voigtmann sein ganzes (Berufs-)Leben über begleitet. Studien an der Europäischen Kunstakademie und an der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel prägen ebenso seinen künstlerischen Werdegang wie eine Vielzahl an Ausstellungen, unter anderem bei verschiedenen Kunstvereinen in Niedersachsen und Baden-Württemberg sowie im Niedersächsischen Kultusministerium Hannover.

Weitere Informationen unter www.hvoigtmann.de.

# grundsätzlich

# Warum der Religionsunterricht für die Werte-Bildung so wichtig ist

Von Elisabeth Naurath

ine hohe Religiosität kann vor delinquentem Verhalten schützen" (Kriminologisches Forschungsinstitut e.V. 2010, S. 9), heißt es als zentrales Ergebnis im 2010 erschienenen Forschungsbericht des Bundesministerium des Inneren.

"Wie schön, nun ist es also endlich erwiesen!", möchte man von Seiten der Religionspädagogik gerne antworten. Doch Vorsicht: Voreilige Schlussfolgerungen sind unangebracht, wie man schnell feststellt, wenn man den Bericht genauer liest. Gerade Fragen zur Gewaltforschung bedürfen differenzierter Klärungen. Das Phänomen ist so komplex, d.h. von psychischen, sozialen, situativen und natürlich auch religiösen Faktoren abhängig, so dass wir im Blick auf Möglichkeiten einer gewaltmindernden Effizienz religiöser Bildung noch weitgehend im Trüben fischen. Dies gilt umso mehr für empirisch nachweisbare Lerneffekte im christlichen Religionsunterricht, die so genannte soft skills wie soziale Sensibilität, Verantwortungsbereitschaft – kurz eine ethisch relevant zu nennende Bildung – betreffen. (Vgl. A. Bucher, 2011, S. 46-59) Es ist schwer auszumachen, was beispielsweise Abiturienten und Abiturientinnen nach ca. eintausend Stunden Religionsunterricht ,mitnehmen'. Schwerer noch, wenn wir nicht nach abfragbaren Wissensständen, sondern Werteinstellungen oder gar Verhaltensänderungen fragen. Dennoch hält sich das Argument, dass der Religionsunterricht einen elementaren Beitrag zur Wertebildung<sup>1</sup> der Schülerinnen und Schüler leiste. Dies

fungiert nicht selten in der Literatur als legitimatorische Basis für das Fach Religion im Kontext einer zunehmend entkirchlichten Gesellschaft mit abnehmender religiöser Sozialisation.

Doch was macht die religiöse Werte-Bildung eigentlich aus? Wie kann genauer buchstabiert werden, was es heißt: "Ethische Bildung geschieht im Religionsunterricht durch nicht mehr – vor allem durch nicht weniger – als durch die Hineinnnahme in und die Teilhabe an christlicher Praxis und den Diskurs darüber" (J. Kramer, 2010, S. 5)? Selbstverständlich impliziert religiöse Bildung mittels bibel- oder problemorientierter Didaktik ethische Effekte, darüber hinaus wird in explizit ethischen Fragestellungen anhand thematischer Stichworte wie Frieden, Toleranz, Gerechtigkeit, aber auch Schöpfung, Sexualpädagogik oder Medizinethik über christliche Wertvorstellungen informiert und werden diese im Diskurs reflektiert. Insgesamt fällt für die Religionsdidaktik auf, dass dezidiert ethische Themen vorrangig in höheren Jahrgangsstufen verhandelt werden. Dies begründet sich mit dem Anspruch an ein höheres Reflexionsniveau, das den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, auf der Basis elaborierter kognitiver Kompetenzen ethische Kriterien zu kennen, zu diskutieren und so zu einer rational begründeten ethischen Urteilsfindung zu kommen. Besonders häufig geschieht dies methodisch über die Erarbeitung von Dilemmageschichten: ein Konflikt wird als moralisch ambivalent zu sehender Problemfall geschildert und aufgrund ethischer Kriterien (mit theoretischen Begründungszusammenhängen) bewertet, um schließlich Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Das von Heinz Tödt entwickelte Schema ethischer Urteilsfindung mit dem strukturierten Aufbau von Problemfeststellung, Situationsanalyse, Verhaltensalternativen, Prüfung der

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Zur Herausforderung interdisziplinärer Vernetzung der für schulischen Unterricht relevanten Fachdidaktiken wie auch der Religionsdidaktik vgl. den Grundlagenband der neuen Reihe: Naurath, E./ Blasberg-Kuhnke, M./ Gläser, E./ Mokrosch, R./ Müller-Using, S. (Hg.): Werte-Bildung interdisziplinär. Göttingen 2013.



Horst Voigtmann, Bild 10, Acryl- und Materialbild, 150 x 50 cm.

Normen und Entscheidung findet hierbei seine methodische Anwendung. (H. Tödt, 1988, S. 21-28) Doch muss kritisch gefragt werden: Auch wenn sich auf diesem Weg ethisches Denken und Urteilen schulen lässt, bilden sich so auch Werte? Werte, die sich im Selbstkonzept der Schüler und Schülerinnen so verankern, dass sie zu dezidierten Einstellungen respektive Haltungen werden?

Zwei ausschlaggebende Gründe sprechen aus meiner Sicht dagegen:

Erstens: Selbstverständlich ist es wichtig, grundlegend theologisch argumentieren und ethische Kriterien benennen und reflektieren zu können. Und doch bliebe in bildungstheoretischer Perspektive der Anspruch weit hinter seinen Zielen zurück, wenn Bildung als Selbstbildung nicht in ernst zu nehmender Weise subjektbezogen wäre. Subjektorientierung kann jedoch nicht ohne eine Integration der emotionalen und pragmatischen Dimension des Menschseins gelingen. Ein Zuwachs an kognitiven Erkenntnisinhalten führt selten zu Verhaltensänderungen, wie wir alle aus eigenen Erfahrungen wissen und wie dies beispielsweise für die Umweltbildung verifiziert ist. Zur Umsetzung ethischer Maßstäbe kann und darf die motivationale Ebene nicht ignoriert werden. Auf den Punkt gebracht: Ein ethisches Lernen ohne die Einbeziehung motivationaler und damit emotionaler Lerndimensionen verliert an Subjektbezug und damit an Bildungsrelevanz. Meines Erachtens gilt es daher, gerade im Blick auf die Werte-Bildung den Zusammenhang zwischen Denken und Glauben, Verstehen und Gefühl, Theorie und Praxis stärker zu sehen.

Zweitens: Dies gilt insbesondere für religiöse Bildungsprozesse und eine auf religiösen Fundamenten fu-

ßende Werte-Bildung: Stehen doch auch – theologisch ausgedrückt - Gabe und Aufgabe in einem unabdingbaren Zusammenhang. Nach christlichem Verständnis sind Nächstenliebe und Gottesliebe eben darum nicht zu trennen, weil die Intention religiöser Bildung darin besteht, "über Fragen des Sinns, der Würde und des Wertes von Leben vor dem Hintergrund der guten Botschaft nachdenken zu können" (F. Lohmann, 2010, S. 1). Ausgangspunkt christlich-ethischer Bildung ist damit nicht nur der vernunftbegabte und auf sich selbst bezogene, sondern der glaubende und auf seine Gottesbeziehung rekurrierende Mensch. Aus der Gabe der jedem Menschen zugeeigneten Würde (Gottebenbildlichkeit) ergibt sich im Glauben die Aufgabe, diese Würde unabhängig aller weiterer Kriterien (wie Religion, Geschlecht, Nation, Sozialstatus etc.) im Blick auf alle Mitmenschen zu achten. Insofern geht es in einer christlich fundierten Werte-Bildung um eine innere Kohärenz zwischen Emotion und Kognition.

Aus diesem Grund wird gegenwärtig eine Erweiterung des entwicklungspsychologischen Bezugsrahmens gefordet, so dass die bislang vorherrschende Rezeption der Theorien der kognitiv-strukturalistischen Sichtweise (beruhend auf Piaget, Kohlberg, Oser/Gmünder bzw. z.T. auch Fowler) als Mainstream in Aus- und Weiterbildung durch neuere angelsächsiche Forschungen<sup>2</sup> bzw. emotionspsychologische Erkenntnisse (vgl. E. Naurath, 3. Aufl. 2010 und dies., 2011, S. 214-218) ergänzt bzw. korri-

Vgl. die religionspädagogische Rezeption hierzu bei: Büttner, G.: "Als ich ein Kind war, da redete ich wie ein Kind und dachte wie ein Kind...". Oder: Was können Stufentheorien des Glaubens leisten? In: PrTh 04/2011, 46. Jahrgang, 208-214.

giert werden. Damit ist eine höhere Effektivität ethischer Bildung im Religionsunterricht intendiert, da der Interdependenzusammenhang von emotionalen, kognitiven und pragmatischen Lerndimensionen die Lebensrelevanz des Stoffes erhöht und die Wirksamkeit des Gelernten vertieft.

Zusammen lässt sich also konstatieren: Werte-Bildung, die sich auf ein religiöses Fundament bezieht, sollte in ihrem ureigensten Sinn (und dies im Unterschied zu einer anthropologisch begründeten oder auf humanistischen Idealen basierenden Wertorientierung) die emotionale Dimension theologischer Kernaussagen der jeweiligen konfessionellen Botschaft des Glaubens nicht ausblenden, sondern einbeziehen.

Dies umso mehr, als sich die für eine ethische Bildung charakteristische Problemlage der Gegenwart nicht als Wissensdefizit ausmachen lässt, sondern vielmehr als wachsende Orientierungslosigkeit angesichts einer Wissensexplosion, die auch und vor allem Heranwachsenden via ,Neue Medien' jederzeit zur Verfügung steht. Könnte es sein – wie Grewel es formuliert –, dass "sich in unserem Lebensraum ein Wertewandel und Normenabbau vollzogen hat, der insbesondere die Generation unserer Kinder in eine Sinn- und Glaubenskrise stürzt?" (H. Grewel, 1990, S. 40.) Eingebettet in den historischen Kontext der europäischen Aufklärung habe das Vernunftprinzip zu einer radikalen Technisierung (bis hin zur Technokratie) unserer Lebenswelten geführt, so dass sowohl ein allgemeines Unbehagen an der Kultur als auch die aus den technischen Möglichkeiten erwachsenden ethischen Konflikte heute zu einem eindringlichen Ruf nach einem Mehr an Ethik führten. Doch dies stellt uns vor die Frage:

#### Wie sich Werte bilden

(vgl. E. Naurath, 2013)

Die Verständigung über Werte ist nicht leicht: Auch wenn Werte wie Gerechtigkeit, Frieden und Toleranz unhinterfragt sein dürften, sind 'Sauberkeit, Pünktlichkeit und Fleiß' durchaus in der Werteskala umstritten, Glück, Harmonie oder Wohlbefinden in ihrer Komplexität kaum verallgemeinerbar. Doch wer bestimmt eigentlich einen Wert? Liegt ein Problem der Werte-Bildung auch darin, dass das, wovon alle reden, auf eigenartige Weise unverfügbar scheint? Ein Perspektivenwechsel wird deutlich, betont man die Beziehungsdimension von Werten:

- 1. Wenn wir von 'Werten' sprechen, sollten wir dies weniger im Sinne von Substantiven als von Verben tun;
- hierbei ist der Prozesscharakter mitzubedenken: Wir sind immer wieder neu aufgefordert, entsprechend der jeweiligen Lebenssituation sozusagen die Werthaftigkeit des Moments neu – selbstverständlich auch auf der Basis von gewachsenen Werthaltungen – zu bestimmen;
- 3. hierbei spielt bewusst oder unbewusst die durch den Lebenskontext mitbestimmte Beziehungsdimension zu

- Dingen, Geschehnissen oder Personen eine entscheidende Rolle,
- 4. wobei als ein wesentliches Fundament des Vorgangs von (Be-)Wertung das Selbst-Wert-Gefühl zu sehen ist.

Diese Annahmen implizieren, dass das "Werte-Bilden" ein interaktiver Vorgang ist, bei dem das, was für eine Person wertvoll ist, für sie auch zum Wert wird. Dies geschieht natürlich nicht in völliger Selbstbezogenheit, sondern im sozialen Kontext von familiären, politischen, religiösen, kulturellen u.a. Bewertungen. Auch die Erfahrungen von Wertschätzung (B. Mettler-v. Meibom, 2006), die im sozialen Kontext geschehen, internalisiert die Person zustimmend oder abgrenzend als wertvoll – und zugleich wird die durch die Person zugesprochene und zum Ausdruck gebrachte Wertschätzung Rückwirkungen auf den sozialen Kontext haben. Folglich ist der für die Werte-Bildung unabdingbare interaktive Prozess der Wertschätzung ein Phänomen, das die subjektiven Erfahrungs- und Deutungsmuster einbeziehen muss.

## Wertschätzung als Schlüssel zur Werte-Bildung in der Schule

Welcher Schüler oder welche Schülerin hat während der Schulzeit nicht die Erfahrungen gemacht, dass es Momente des Nicht-Könnens, Nicht-Gelernt-Habens, des Versagens in Klassenarbeiten oder (Ab)Fragesituationen gibt, die uns oft ein Leben lang in Erinnerung bleiben? Mangelnder Erfolg in einer die Leistungsfähigkeit bemessenden Situation wird als fehlende Wertschätzung unserer Person durch andere oder auch uns selbst in uns - oft auch in unserem Leibgedächtnis<sup>3</sup> – abgespeichert. Dem stehen – je nach Verlauf der Schulkarriere mehr oder weniger - wertschätzende Erfahrungen gegenüber, in denen wir aufgrund besonderer Leistungen gelobt und vor den Mitschülern und Mitschülerinnen anerkennend herausgehoben wurden. Die pädagogische Relevanz liegt darin, dass wir aus diesen Erfahrungen signifikanter Fremdwahrnehmung Rückschlüsse auf unsere Selbstwahrnehmung ziehen. Wir fühlen uns als Person be-wertet, ob ab-ge-wertet oder auf-ge-wertet. Das Besondere steht in der Gefahr, zum Allgemeinen zu werden, wenn die Notwendigkeit einer Distanzierung nicht (genügend) gelingt. Dies aber bedeutet, dass die Wertungen anderer in die Selbst-Bewertungen mit hineinspielen, so wie auch Individualität und Sozialität ineinander verwoben sind. Aus diesem Grund soll im Folgenden bedacht werden, inwiefern eine pädagogische Grundhaltung der Wertschätzung positive Impulse für Wertorientierungen im Sinne einer wertschätzenden

Mit dem Begriff des Leibgedächtnisses ist gemeint, Erlebnisse mittels sinnlicher Wahrnehmungen (Geruch, Geräusch etc.) so zu internalisieren, dass eine von der erinnerten Situation durchaus unabhängige Wahrnehmung mit dem Erlebnis in Verbindung gebracht wird (vgl. M. Merleau-Ponty, M., 1966).

Sozialität bei den Heranwachsenden implizieren könnte – und warum der Religionsunterricht hierbei eine besondere Rolle spielt.

## Subjektorientierung als Schlüssel zur Werte-Bildung im Religionsunterricht

"Subjektwerdung fördern" als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns" (B. Schröder, 2012, S. 232ff.) ist – wie gesehen – bildungstheoretisch verankert und will Heranwachsende dazu befähigen "religiös relevante Fragen ihrer Lebensführung und -deutung als solche zu identifizieren und ihnen selbsttätig nachzugehen" (ebd., 239). Es geht daher nicht nur und in erster Linie um die Vermittlung von Inhalten, es geht auch didaktisch nicht nur darum, gelungene Anknüpfungspunkte für Lehrintentionen und Kompetenzentwicklungsziele zu suchen, sondern darum, die Kinder bzw. Jugendlichen selbst aus deren Perspektive zu Wort kommen zu lassen.

Der gegenwärtig in der Religionspädagogik diskutierte Ansatz des gemeinsamen Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen<sup>4</sup> impliziert eben diesen Vorzeichenwechsel von einer Vermittlungs- zu einer dezidiert subjektorientierten Didaktik. Sowohl im Umgang mit biblischen Texten wie auch theologischen Themen werden eigene Deutungen der Heranwachsenden ermöglicht, gemeinsam bearbeitet und theologisch reflektiert. Ausgangspunkt ist hierbei eine pädagogische Haltung der Wertschätzung, die auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden eine Anerkennung und Achtung des Subjekts zum Tragen kommen lässt, die für den schulischen Kontext in gewisser Weise einzigartig ist. Denn trotz eines inhaltlich-theologisch bestehenden Bildungsgefälles können die Zugangswege der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines Priestertums aller Getauften als Ausdruck ihrer gleich-wertigen Sinn-Suche nach Subjektwerdung gewürdigt werden. Diese Erfahrung scheint mir aufgrund der genannten Kriterien eine unabdingbare Voraussetzung zur Werte-Bildung! Hierbei ist die Authentizität ein entscheidender Faktor eines an die Religionslehrkraft gestellten Anspruchs an Professionalität. Als Subjekte ihres Glaubens und Theologisierens geht es bei der Lehrerpersönlichkeit um Wahrhaftigkeit, die sich in christlicher Freiheit begründet: Sowohl das persönliche Bekenntnis zu Inhalten christlichen Glaubens als auch der Zweifel und die fragenden Suchbewegungen sind möglich, erlaubt, nützlich und in der für alle Didaktik entscheidenden Beziehungsfähigkeit zu den Schüler und Schülerinnen zentral.

Wenn also Werte-Bildung via Unterricht immer mehr ist als ein Kennenlernen von Kriterien christlicher Urteilsbildung, dann bedarf es hierzu einer Ermöglichungsdidaktik, die den Schülerinnen und Schülern Wege eröffnet, eigene Erfahrungen, Gedanken und Gefühle wahrzunehmen und im Unterrichtsprozess zu thematisieren. Gerade der Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, eine Haltung der Wertschätzung sowohl auf der Inhaltsebene als auch gruppendynamisch mit der ihm eigenen Methodik zum Ausdruck zu bringen. Insbesondere Wege zur Förderung von Selbstwahrnehmung und -reflexion (wie Meditation, Stille-Erfahrung, Gebet, Segen, Bildbetrachtung, kreatives Schreiben, Rollenspiel, kreative Formen der Bibeldidaktik etc.) bieten Impulse dazu, den inhaltlichen Diskurs zu christlichen Wertvorstellungen auch selbstreflexiv zu verankern und damit in die Persönlichkeitsentwicklung zu integrieren. Eine so verstandene Werte-Bildung wird die religiöse Entwicklung in einem unauflösbaren Zusammenhang von kognitiver, emotionaler und letztlich prosozialer Kompetenzentwicklung sehen. (Vgl. M. Salisch, 2002; vgl. auch die Rezeption dieses Konzepts in der Neuropädagogik: M. Meier, 2004.)

Zusammenfassend wird also die Beziehungsqualität religiöser Bildung im schulischen Kontext für die Werte-Bildung betont: Am Beispiel einer grundlegenden, sich theologisch begründenden und in der (religions)pädagogischen Haltung widerspiegelnden Wertschätzung der Lernenden als Einzelner, als Gruppe, aber auch gegenüber den Inhalten etablieren sich Gefühle, Gedanken, Umgangsformen, Einstellungen und schließlich Haltungen, die Werte wie Mitgefühl, Toleranz des Anderen, Respekt vor dem Fremden und eine grundsätzliche Bejahung von Pluralität sui generis integrieren.

Dr. Elisabeth Naurath ist Professorin für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Osnabrück.

#### Literatur

Bucher, Anton: 'Irgendwas ist schon h\u00e4ngen geblieben…'. Empirische Skizzen zu den Lerneffekten im Religionsunterricht, in: JRP 27 (2011), 46-59.

**Büttner**, Gerhard: "Als ich ein Kind war, da redete ich wie ein Kind und dachte wie ein Kind...". Oder: Was können Stufentheorien des Glaubens leisten?, in: PrTh 46 (2011), 208-214.

Fellsches, J.: Werte und Normen, Tugenden und Regeln, in: Reinhold Mokrosch/ Arnim Regenbogen (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009, 118-125.

Grewel, Hans: Zur Diskussion um die ethische Erziehung im Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, in: Religionspädagogische Beiträge 26 (1990)

Kramer, J.: Ethik inszenieren – Über den Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zum ethischen Lernen. In: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg. "...das tut ihnen auch!" Christliche Ethik im Religionsunterricht, 1/2010. Berlin 2010, 5-7.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Vgl. die seit 2002 erscheinenden Jahrbücher für Kindertheologie (hg. v. Bucher, A. A./Büttner, G./ Freudenberger-Lötz, P. / Schreiner, M., Stuttgart (Calwer Verlag)) und den aktuellen Diskurs zur Jugendtheologie z.B. Schlag, Th./ Schweitzer, F. (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – Kritische Diskussion. Neukirchen 2012.

- Kriminologisches Forschungsinstitut e.V. (Hg.): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (Bericht 109), Hannover 2010.
- Lohmann, F.: Ethik was ist das eigentlich? In: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg, Berlin 2010, 1-2.
- Meier, M.: Neuropädagogik. Entwurf einer neuropädagogischen Theorie aisthetischer Erziehung und Möglichkeiten ihrer praktischen Umsetzung auf der Grundlage interdisziplinärer Erkenntnisse aus Pädagogik, Psychologie und Hirnforschung, Marburg 2004
- **Merleau-Ponty**, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung, in: Phänomenologische und psychologische Forschungen, Bd. 7, Berlin 1966.
- Mettler-v. Meibom, Barbara: Wertschätzung, München 2006. Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüs-

- sel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen 3. Aufl. 2010.
- Naurath, Elisabeth: Praktische Theologie mit Gefühl. Zur gegenwärtigen Wiederentdeckung der Gefühle in Poimenik und Religionspädagogik, in: PrTh 46 (2011), 214-218.
- Naurath, Elisabeth: Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung. In: Naurath/Blasberg-Kuhnke/Gläser/Mokrosch/Müller-Using (Hg.): Werte-Bildung interdisziplinär. (erscheint Göttingen 2013).
- Salisch, Maria v.: Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend, Stuttgart 2002
- Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – Kritische Diskussion, Neukirchen 2012.
- Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012.
- **Tödt**, Heinz: Versuch einer ethischen Theorie sittlicher Urteilsfindung, in: Ders.: Perspektiven theologischer Ethik, München 1988, 21-28.

# Politische Bildung als Dimension religiöser Bildung

Von Thomas Schlag

#### Wovon auszugehen ist

#### Vom weiten Horizont des Politischen

Der weite Horizont des Politischen umgreift seiner Sache nach auch das weite Feld religiöser Bildung und reicht in vielfacher Hinsicht bis in das Kerngebiet religiöser Bildungsverantwortung hinein. Hinter einer weiten Bestimmung des Politischen, wie sie im Folgenden vorgenommen wird, steht die Grundannahme, dass Politik weit mehr als die klassischen Themen und Felder institutioneller Politik umfasst und in ihrem Grundsinn als anthropologische Grundkategorie zu fassen ist: Dieser Bedeutungszuschreibung liegt die Überzeugung zugrunde, dass der Mensch schon allein angesichts der sich immer wieder neu stellenden Herausforderungen seines Lebens und deren Bewältigungsversuchen in weitreichende politische Zusammenhänge eingeschlossen und darin existentiell verwickelt ist.

Die Bestimmung, Reflexion und Praxis des Politischen kann somit nicht nur auf das demokratische System, seine verfassungsrechtlichen Grundlagen und institutionellen Entfaltungen, die formalen Teilhabemöglichkeiten oder die Diskussion tagesaktueller Fragen hin ausgerichtet sein. Vielmehr ist "das Politische" Bezeichnung und Ausdruck für den umfassenden Lebenszusammenhang, in dem Menschen sich tagtäglich in ihrer Lebensführung orientieren und woran sie mit unterschiedlichem Sinn urteilend und entscheidend teilhaben. Die Rede vom Politischen stellt somit eine elementare Daseinsbestimmung des Menschen als gemeinschaftsbedürftiges und gemeinschaftsfähiges Wesen dar. Der Raum des Politischen, um es mit Hannah Arendt zu formulieren, ist nicht weniger als der gesamte Weltbezug des Menschen und der ganzen Menschheit in ihrem gemeinsamen Handeln (Arendt 1993, S. 105).

#### Von Zivilgesellschaft und Gemeinwohl

In inhaltlicher Hinsicht findet dieser weite Begriff und Horizont des Politischen seinen Ausdruck in der Neubestimmung des politischen Gemeinwesens als Zivilgesellschaft. Mit dieser Begrifflichkeit werden damit keineswegs nur neue politische Gestaltungsformen und -möglichkeiten charakterisiert, sondern in inhaltlichem Sinn rückt damit die grundsätzliche Überzeugung von der unbedingten Mündigkeit und Teilhabefreiheit jedes



Horst Voigtmann, Bild 22, Acryl- und Materialbild, 150 x 50 cm.

Einzelnen an den Belangen des gemeinsamen Lebens in den Mittelpunkt. Mit der zivilgesellschaftlichen Neubestimmung des Gemeinwesens wird dabei durch die alles durchziehende Frage nach dem Gemeinwohl ein eminent wertbezogener Horizont aufgespannt. Hier gilt allerdings, dass die Rede von Werten nicht primär als eine "moralische" zu verstehen ist, sondern auf die Bestimmung des Lebens des Menschen in seiner je eigenen Würde selbst abzielt.

#### Von weitreichenden Bestimmungen religiöser Bildung

Diese zivilgesellschaftliche Wert-Orientierung spiegelt sich nun nicht nur in den alltäglichen Bewältigungsstrategien des Einzelnen wider, sondern findet auch in den Gestaltungsvollzügen der unterschiedlichen Bildungsbereiche ihren Niederschlag. Dabei kann der Sache nach die politische Reflexion und wertebildende Praxis nicht an einen bestimmten Bildungsbereich exklusiv delegiert oder gar auf eine einzelne Bildungsträgerschaft monopolhaft delegiert werden. Insofern das Politische den Horizont individueller und gemeinschaftlicher Lebensdeutung darstellt, sind auch die religiös fundierten Bildungsprozesse in ihrer Ausrichtung und Zielrichtung mit diesem Blick auf den Menschen als wert-vollem Gemeinschaftswesen unmittelbar verbunden.

Dieser weitreichende Bestimmungshorizont des Kontextes religiöser Bildung scheint mir insofern notwendig, als sich gegenwärtig im Bereich politischer Bildung als Wertebildung eine eigenartige Schieflage zeigt. So hat es in mancher öffentlichen Debatte über politische Bildung und Werteerziehung im schulischen Kontext den Anschein, als ob religiöse Bildungsvollzüge dafür im besten Fall eine vernachlässigenswerte Größe darstellten. Grundfragen individueller Lebensorientierung und die Einübung in demokratische Grundhaltungen etwa werden je länger, desto mehr den säkularen Bildungsprozessen überantwortet. Die Fächer des Politikunterrichts und der Ethik gelten angesichts steigender kultureller und konfessioneller Pluralität als sehr viel gemeinschaftsstiftender

und zukunftsträchtiger. Die Berufung auf das allgemeine Humanitätsprinzip gilt als weniger konfliktträchtig und sehr viel konsensfähiger als die Bezugnahme auf bestimmte religiöse oder konfessionelle Traditionsbestände. Eine solche Grundannahme ist nun aber nicht nur in sich problematisch, sondern führt auch in inhaltlicher Hinsicht zu der durchaus zweifelhaften Überzeugung, dass religiöse Bildung sich überhaupt von Fragen des Politischen möglichst fern halten und auf ihren vermeintlichen Kernauftrag und -bestand fokussieren möge. So als ob nur die erstgenannten Fächer tatsächlich zu Fragen des öffentlichen Lebens beizutragen hätten und sich religiöse Bildung auf mehr oder weniger rituelle Vollzüge reduzieren und in das Refugium weltabständiger Privatheit zurückziehen sollte.

## Vom Zusammenhang religiöser und politischer Bildung

Eine strikte Trennung zwischen religiöser und politischer Bildung ist nun aber angesichts des fundamentalen anthropologischen Grundsachverhalts individueller Gemeinschaftsbedürftigkeit und -fähigkeit ebenso ausgeschlossen wie aufgrund der geteilten Bildungsverantwortung der säkularen und religiösen Bildungsinstitutionen. Sowohl in der Schule wie in der religiösen Gemeinde stellt sich auf je unterschiedliche Weise täglich neu die wesentliche Frage nach der Menschlichkeit des Menschen und nach der Zielrichtung seiner individuellen und gemeinschaftsbezogenen Lebensführung. Schule und Gemeinde sind somit bei aller sachlich richtigen und notwendigen Unterscheidung in Fragen des Politischen unmittelbar aufeinander verwiesen und auch angewiesen. Eine strikte Trennung zwischen vermeintlich neutraler Menschenrechts- und Wertebildung einerseits und religiöser Bildung andererseits entspricht den Notwendigkeiten einer allgemeinen zivilgesellschaftlichen Bildung in keiner Weise (vgl. Schlag 2011).

Insofern wäre es fatal, würden sich der schulische Religionsunterricht und auch die kirchliche religiöse Bildung auf eine solche säkularistische Forderung nach dem Rückzug ins Private einlassen. Damit würden sie nicht nur zur vielfach beklagten Selbstsäkularisierung und zum weiter schleichenden Legitimationsverlust ihres öffentlichen Bildungsanspruchs beitragen, sondern gerade ihrem notwendigen Orientierungsauftrag gegenüber Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nicht gerecht werden.

#### Worauf hin zu bilden ist

#### Von Fehlern lernen

Will nun religiöse Bildung in wertvoller Weise zur Lebensorientierung vor dem Horizont des Politischen beitragen, so sind allerdings bestimmte Fehler der Vergangenheit unbedingt zu vermeiden. Nicht ganz zu Unrecht hat man dem Religionsunterricht insbesondere der 1970er und 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts vorgeworfen, den Ideologisierungstendenzen der Zeit mehr oder weniger gefolgt zu sein und dabei vor allem die Kernsubstanz seiner eigenen Bildungsinhalte in grober Weise aus dem Blick verloren zu haben. Die Fokussierung auf die realen oder vermeintlichen Probleme im Leben der Schülerinnen und Schüler hat angesichts der politischen Konstellationen der damaligen Zeit sicherlich sein gutes Recht gehabt und zweifellos sind vom Religionsunterricht wichtige kritische Orientierungen ausgegangen - man denke hier nur an die gegenüber allen anderen Schulfächern viel frühere Sensibilisierung für die Themen der "deutschen Vergangenheit" und der "Dritten Welt". Wie die entsprechenden historischen Studien zeigen, haben ökologische, emanzipatorische und friedenspolitische Aspekte im Religionsunterricht ebenso wie Fragen individueller Lebensbewältigung hier sehr früh ihre erste pädagogische Heimat gefunden.

Allerdings ist damit gerade dieses Fach in seinem eigenen Profil häufig ununterscheidbar von politischer und ethischer Bildung geworden – erst recht dann, wenn sich dies dann auch noch mit einzelnen absolutistischen parteipolitischen Bekenntnissen ihrer Religionsvertreter paarte.

#### Unschärfen wieder scharf stellen

Mit der angestrebten attraktiven Lebensnähe und politischen Anschaulichkeit des Religionsunterrichts hat man sich jedenfalls "on the long run" auch das Problem der inhaltlichen Unschärfe im Blick auf religiöse und theologische Themen im engeren Sinn eingekauft – ganz zu schweigen von dem zunehmenden Verzicht auf biblische Orientierung, was letztlich eine Nutzung dieses Mediums bis zum heutigen Tag immer schwieriger gemacht hat. Zudem hat man die innerhalb der politischen Bildung seit den 70er Jahren gültigen Standards des so genannten Indoktrinierungs-und Überwältigungsverbots sowie das Kontroversitätsgebots bis vor kurzem kaum in programmatischem religionsdidaktischem Sinn reflektiert und

bearbeitet. Die Sensibilität für die notwendige möglichst differenzierte Annäherung an politische Themen und Sachverhalte hat vor dem Horizont eines problemorientierten und kritisch-konstruktiven Ansatzes wohl nicht immer ausreichende Berücksichtigung gefunden.

Die religionspädagogische Wende hin zu einer stärkeren symbolorientierten und schließlich ästhetischen und performativen Ausrichtung des Unterrichts seit den 80er und 90er Jahren hat nun den Bezugshorizont des Politischen sehr deutlich in die Hintergrund gerückt oder sogar ganz aus dem Blick verloren. Indem die individuelle religiöse Expression zum Ausgangs- und Zielpunkt religiöser Bildung wurde, sind Fragen nach den Prinzipien eines wertvollen und humanen Zusammenlebens mindestens unterbelichtet geblieben. Und auch wenn verschiedentlich – ganz zu Recht – behauptet wird, dass die ästhetische und ethische Dimension untrennbar zusammengehören, so ist doch dieser Anspruch bisher sowohl in der religionspädagogischen Theoriebildung wie in der religionsdidaktischen Reflexion kaum irgendwo sichtbar eingelöst (vgl. zur gegenwärtigen reichen didaktischen Landschaft, die aber das Politische nur sehr am Rande mit im Blick hat, Grümme u.a. 2012).

Dies hängt neben den angedeuteten unerledigten didaktischen Grundfragen auch damit zusammen, dass die Selbstpositionierung des Religionsunterrichts als öffentlichem zivilgesellschaftlichen Bildungsangebot bisher kaum systematisch bearbeitet ist und auch die Frage nach der Bildungsverantwortung einer öffentlichen Kirche im politischen Raum noch weitergehender Bestimmungen bedarf (vgl. Schlag 2012). Es ist also an der Zeit, sich im Rahmen religiöser Bildung nochmals sowohl inhaltlich wie didaktisch in neuer Weise auf die Herausforderungen des Politischen einzulassen – und zwar sowohl aus Gründen der eigenen inhaltlichen Botschaft wie auch aufgrund der konkreten Lebenslagen der jeweiligen Bildungsklientel in Schule, Gemeinde und der weiteren Öffentlichkeit (vgl. Schlag 2010; Grümme 2010).

#### Auf Mündigkeit und Freiheit hin

Geht man davon aus, dass zivilgesellschaftliches Engagement zu allererst die Fähigkeit zu kritischer Mündigkeit und reflektierter Teilhabe voraussetzt, dann ist hier bereits ein konkreter Zielhorizont auch für religiöse Bildung angegeben. Religiöse Bildung im konfessionellen Sinn hat, generell gesprochen, dazu beizutragen, dass Menschen sich durch den Bezug auf bestimmte christliche Traditionen möglichst lebensdienliche Orientierungsmaßstäbe für ihr eigenes Urteilen und Handeln aneignen können. Konkret bedeutet dies etwa, dass biblische Visionen göttlicher und menschlicher Gerechtigkeit zur inhaltlichen Inspiration für die Identifizierung realer Ungerechtigkeitsverhältnisse werden und zugleich Potentiale eines "besseren" Handelns erschließen können. Dabei ist im konkreten Bildungsprozess deutlich zu machen, dass etwa die jüdischen und christlichen Gerechtigkeitsvorstellungen nicht lediglich utopistischen oder jenseitigen Charakter tragen, sondern bei aller Zeitabständigkeit mitten hinein in die Gegenwartsproblematiken sprechen können. Oder um ein anderes Beispiel zu nennen: Die prophetische Klage bestehender Besitz- und Machtverhältnisse ist natürlich ursprünglich in ganz andere Umstände hineinformuliert worden. Gleichwohl haben diese Klagen durch ihren Verweis auf die menschliche und mitmenschliche Grundsehnsucht nach Sicherheit und Frieden existentielle Erschließungskraft für die gegenwärtige Lebensführung.

Vor diesen schon sehr materialen politischen Erwägungen steht allerdings als Kernaufgabe religiöser Bildung, Menschen zu einem Blick auf ihresgleichen zu befähigen, der elementar und uneingeschränkt deren unverlierbare Würde voraussetzt, ernst nimmt und im Konfliktfall auch schützt und zur Sprache bringt (vgl. Schweitzer 2011). In didaktischer Hinsicht bewährt sich hier ein projekthaftes und bewusst grenzüberschreitendes Handeln zwischen Kirche und Gemeinde. Die Initiativen etwa des so genannten "service learning" zeigen sehr deutlich, dass sich ein nachhaltiger und wert-voller Kompetenzerwerb vor allem dann einstellt, wenn etwa Kinder und Jugendliche selbst an den entsprechenden Angeboten ernsthaft partizipieren können und Lehrende dies selbst kompetent befördern (vgl. zur Frage des differenzierten Kompetenzerwerbs von Lehrkräften Burrichter 2012). Dass sich gerade vor diesem weiten Horizont einer politisch dimensionierten religiösen Bildung auch noch einmal ganz neue fächerverbindende und netzwerkbildende Möglichkeiten im Schnittbereich von Schule und Kirche ergeben können, sei an dieser Stelle nur angedeutet.

#### Auf göttliche und menschliche Gerechtigkeit hin

Die tiefste und höchste politische Dimension religiöser Bildung besteht folglich darin, vom Gedanken eines schöpferischen, bewahrenden und befreienden Gottes aus im Angesicht des Anderen tatsächlich den würdigen und wertvollen Anderen erblicken zu können. Erst von einer solchen christlich grundierten vorurteilsfreien Empathie dem Anderen gegenüber können sich dann Fragen von Gerechtigkeit, Solidarität und Teilhabe in ihrem Tiefensinn erschließen. Dies bedeutet dann aber auch zugleich, dass der religiöse Kerngehalt immer auch ein überschießendes Moment enthält, das für Fragen des Politischen eben nicht funktionalisiert oder gar instrumentalisiert werden darf (vgl. Dressler 2012 und im weiteren Zusammenhang auch Klie/Korsch/Wagner-Rau 2012).

Dass von dort her religiöse Bildung auch in didaktischer Hinsicht selbst in hohem Maß "würdigen" Charakter tragen muss, leuchtet unmittelbar ein. Hier ist die politikdidaktische Einsicht, dass etwa demokratische Bildung selbst unbedingt demokratischen und partizipatorischen Charakter tragen muss, von wesentlicher Orientierung auch für alle religiösen Bildungsangebote. Sowohl für den schulischen wie für den kirchlichen Bereich gilt, dass der

Diskurs über Fragen eines gerechten Menschseins selbst den Charakter gerechter Teilhabe tragen muss. Letztlich wird sich auch die Frage nach einer pluralitätsfähigen Religionsfähigkeit nur dann angemessen klären können, wenn die faktischen Exklusionen aus der pluralen Gesellschaft deutlich klarer als bisher thematisiert werden (vgl. Englert u.a. 2012).

Dies mag auf den ersten Blick selbstverständlich scheinen, wird aber etwa dort relevant, wo bewusst oder unbewusst bestimmte Personen aus finanziellen, intellektuellen oder milieuspezifischen Gründen von den Bildungsangeboten mehr oder weniger deutlich ausgeschlossen werden. In diesem institutionellen Sinn hat religiöse Bildung schon durch ihre Art der "Zugangsberechtigung" eine eminent politisch-öffentliche und kritische Funktion und ist von signalhafter Bedeutung dafür, dass die christliche Sicht auf den Menschen und die Welt gerade in Hinsicht auf eine sich säkular gebende Zivilgesellschaft auch zukünftig von eminent orientierendem Charakter sein kann.

Dr. Thomas Schlag ist Professor für Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich.

#### Literatur

Arendt, Hannah: Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß, hrsg. v. U. Ludz, München 1993.

Burrichter, Rita u.a.: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 2012.

**Dressler**, Bernhard: Religionsunterricht ist nicht Politikunterricht. Warum religiöse Bildung dennoch einen Beitrag zur politischen Bildung leistet, in: ZPT 64 (2012), S. 290-299.

Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Freiburg/Basel/Wien 2012.

Grümme, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.

Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 2012.

Klie, Thomas / Korsch, Dietrich / Wagner-Rau, Ulrike (Hg.): Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit. Leipzig 2012.

Schlag, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg/Basel/ Wien 2010.

Schlag, Thomas: Menschenrechtsbildung im Religionsunterricht. Religionspädagogische Reflexionen zeitgemäßer Werte-Bildung, in: ZEE 55 (2011), 96-110

**Schlag**, Thomas: Öffentliche Kirche. Grunddimensionen einer praktisch-theologischen Kirchentheorie. Zürich 2012.

Schweitzer, Friedrich: Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive. Zürich 2011

## Wertebildung im Religionsunterricht

Unterrichtsforschung am Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) in Tübingen

Von Joachim Ruopp, Friedrich Schweitzer und Georg Wagensommer

Tertebildung ist ein Zukunftsthema. Heute werden verbindende Werte angemahnt und zugleich Werteverlust bzw. Wertewandel diagnostiziert. Auch von der Schule wird ein Beitrag zur Bildung von Werten erwartet. Gerade gegenüber dem Religionsunterricht werden hier viele Erwartungen geäußert. Blickt man auf die vielfältigen gesellschaftlichen Problemlagen, dann scheint eine Unterstützung bei der Ausbildung von Wertorientierungen mehr als plausibel.

Im Blick auf den Religionsunterricht ist dieses Anliegen allerdings nicht unumstritten. Vielmehr scheinen gegenüber dem Begriff des Werts und den darauf bezogenen Erwartungen an den Religionsunterricht Abgrenzungen notwendig zu sein. Erstens: "Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben" (EKD 2006, S. 3). Der Religionsunterricht kann nicht in Werteerziehung aufgehen, genauso wie Werteerziehung Religionsunterricht nicht ersetzen könnte, weil Werte stets voraussetzungsreich sind im Blick auf grundlegende Perspektiven auf den Menschen und die Welt. Zweitens ist der manchmal als Alternative zur Werteerziehung verstandene Ruf nach Tugenden, die im Religionsunterricht vermittelt werden sollen (vgl. Finkelnburg 2005, S. 222f.<sup>1</sup>), nicht unproblematisch. Tugenden können mit Werten nicht einfach gleich gesetzt werden, weil Werte den Tugenden noch einmal voraus liegen. Schließlich gilt es, eine Instrumentalisierung des Religionsunterrichts zu verhindern.

Allerdings gilt es ebenso, eine Ausblendung des Wertebegriffs wegen der beschriebenen Problematiken abzuwehren. Die aktuelle Finanzkrise, Extremfälle jugendlicher Gewalt, Pränatalmedizin, Nachhaltigkeit als Leitkategorie für zukunftsfähiges Handeln: Mit diesen Schlagworten sind gesellschaftliche Debatten angedeutet, in denen es um fundamentale Weltsichten und zentrale ethische Fragen geht. Hielte sich der Religionsunterricht der Vorbehalte gegenüber dem Wertebegriff wegen hier heraus, müsste er einen hohen Preis bezahlen, nämlich den der Lebensferne und der selbst gewählten Belanglosigkeit. Spricht man von Wertebildung anstelle von Werteerziehung, dann ist berücksichtigt, dass die Ausbildung von Wertorientierungen auch den individuellen Bedürfnissen von Menschen entspricht und sie dabei autonom sind und ihnen nicht nur gesellschaftlich notwendige Handlungsformen anerzogen werden (vgl. Schweitzer in Schweitzer / Ruopp / Wagensommer 2012, S. 14).

# Die Studie "Wertebildung im Religionsunterricht"

Zwar sind die Erwartungshaltungen gegenüber dem Religionsunterricht im Blick auf Wertebildung besonders groß, ja, im Blick auf den BRU scheint der erwartete Beitrag zur Wertebildung den Unterricht geradezu zu legitimieren. Dem steht aber gegenüber, dass über die empirische Gestalt von wertebezogenem BRU empirisch kaum Einsichten vorhanden sind. Zahlreiche Studien (zum Beispiel Bucher 2000 und Kießling 2004) beziehen sich auf die Wahrnehmung des Unterrichts durch seine Akteure, und natürlich sind prinzipielle Überlegungen zu Didaktik, Methoden und Inhalten des BRU weit entwickelt. Auch über Wertorientierungen Jugendlicher weiß

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Bei Finkelnburg heißt es: "Zu einer ordentlichen Bildung gehört selbstverständlich die Vermittlung von Grundwerten (...). Es sind klassische, humane Tugenden, die für die Zusammenarbeit in unseren Betrieben unerlässlich sind: Wenn Menschen miteinander wirken und leben, sind bestimmte Verhaltensweisen, Regeln und Einstellungen unabdingbar. (...) Um diese Einstellungen und Verhaltensweisen ausbilden zu können, brauchen die Schüler die Vermittlung eines verlässlichen Wertegerüstes."

man Vieles durch die einschlägigen Jugendstudien (vgl. dazu Ruopp und Wagensommer in Schweitzer / Ruopp / Wagensommer 2012, S. 149159), nicht aber, was dies in didaktischen Zusammenhängen bedeuten kann. Gerade um der Plausibilität des BRU willen ist es wichtig, empirische Untersuchungen von Unterrichtsprozessen selbst anzugehen, wenn die Rede von der Wirksamkeit des Unterrichts nicht nur eine Behauptung bleiben soll.

Die Studie, die am Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) in Tübingen dazu in den vergangenen Jahren (2009-2011) unternommen wurde, ist als qualitative Untersuchung auf Einzelfälle ausgerichtet. Das liegt daran, dass vorab noch gar nicht klar war, was unter Wertebildung im BRU zu verstehen ist. Das hier beschriebene Forschungsprojekt dient daher in besonderem Maße der Exploration des Feldes und zielt darauf, durch weiterführende Studien fortgesetzt zu werden.

#### Methodik und Vorgehen

Zwei Forschungsfragen standen im Mittelpunkt des Unterrichtsforschungsprojektes:

- 1. Welche Wertorientierungen zeigen die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht?
- 2. Welche wertebildenden Aspekte gehen von den Kommunikationsstrukturen zwischen den Jugendlichen und der Lehrkraft aus?

Dabei stehen die subjektiven Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerinnen und Lehrer im Mittelpunkt, aber auch die sozialen Situationen und Strukturen der Kommunikation, und zwar explizite (beispielsweise da, wo didaktische Modelle von Wertebildung erkennbar sind) wie implizite (Stil und Kultur des Umgangs, des Redens und Diskutierens), wie sie im Klassenraum bzw. im Rahmen des Religionsunterrichts entstehen. Die Datenerhebung bestand insbesondere aus Videographien des Unterrichts, was dem explorativen Zugang der Studien entspricht. Den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern wurde das Forschungsprojekt im Gespräch ausführlich erläutert, ohne jedoch darüber hinausgehende Vorgaben etwa thematischer Art zu machen. Das Sample aus insgesamt acht Schulklassen bildet das weite Spektrum des beruflichen Schulwesens hinsichtlich Bildungsvoraussetzung, Bildungsambition, aber auch Schultypen, Alter und religiöser Heterogenität ab. Die Themen der acht Unterrichtsstunden, die Eingang in die Auswertung gefunden haben, sind die Folgenden: Die Seligpreisungen, die Goldene Regel, Ethische Entscheidungen begründen, Frieden und Gerechtigkeit, Meine persönlichen Werte, Strafe und Gerechtigkeit sowie Werte im Konflikt. Die Videographien dieses Unterrichts (die Kamera war statisch im Raum, niemand jedoch vom Forschungsteam im Unterricht dabei, um die Eingriffstiefe gering zu halten) wurden wiederholt angesehen und ein vollständiges Transkript erstellt. In einem mehrschrittigen Verfahren wurden diese Transkripte analysiert (Verlaufsprotokolle, Segmentierungen, Formen der Themenentfaltung bzw. Gesprächsorganisation, Identifikation von "dichten", d.h. relevanten Szenen und schließlich eine sequenzielle Analyse solcher Szenen).

Bei der Darstellung der Ergebnisse lässt sich die Untersuchung konsequent vom explorativen Charakter leiten. Das bedeutet, dass zu den sequenziellen Analysen von Szenen, die im Blick auf die beiden Forschungsfragen (Welche Werte stellen die Schülerinnen und Schüler dar und entfalten sie argumentativ?, Welche Wertorientierungen werden didaktisch aufgenommen bzw. prägen die Diskurse?) erfolgen, ein zusammenfassender Rahmen gelegt wird, der das Thema der Stunde einerseits und die Ergebnisse der empirischen Analyse andererseits auf die darin enthaltenen religionspädagogischen Probleme befragt.<sup>2</sup>

#### Ergebnisse aus der Untersuchung

Die Schülerinnen und Schüler im BRU, so kann man rekonstruieren, heben auf einen hohen Stellenwert von Familie und Freundschaft, also ihren sozialen Nahbereich, ab. Die Familie ist der Ort der primären Sozialisation, es gilt, sie nicht zu enttäuschen, sondern familiäre Solidarität zu üben, wo sie gefragt ist. Auch ein ganz allgemeiner Gewissensbegriff hilft den Schülerinnen und Schülern, das soziale Verhalten zu steuern. Ebenso sind Bindungen an Freunde wesentlich. Was die Goldene Regel etwa in ihrem Leben bedeuten kann, exemplifizieren Schülerinnen und Schüler am anschaulichsten im Nahbereich freundschaftlicher Beziehungen. Häufig bewegen sich die Schülerinnen und Schüler argumentativ im Themenfeld von Arbeit und Ausbildung. Hier bewegen sie sich zwischen zwei Polen, dem Wunsch nach mehr Autonomie und dem Druck, Hierarchien (Berufsschule, Ausbildung, Ausbilder/in) zu respektieren und akzeptieren. Welche Werte versehen die Schülerinnen und Schüler mit Bedeutung, wenn es um prosoziale Verhaltensweisen geht? Hier werden Wertorientierungen entfaltet wie Gewaltverzicht, aber auch Höflichkeit, Respekt vor dem Alter, Pflichterfüllung und Mitleid (aber nicht mit einhelliger Zustimmung, weil Mitleid auch mit Schwäche assoziiert werden kann: "Ich denk', jeder, der in der Situation ist, klauen zu müssen, sieht mitleidig aus"). Freilich werden diese Orientierungen individuell verschieden gefüllt und entfaltet. Als einheitliche Konzepte ethischen Handelns, die sich in den videographierten Unterrichtsstunden dokumentieren, können insbesondere das Prinzip der Wechselseitigkeit (tit for tat) und eine Orientierung am Gewissen, dessen inhaltliche Bestimmtheit sich von selbst versteht, gelten. Die Jugendlichen beziehen sich dabei meist auf den lebensweltlichen Nahbereich. Eine diesen Bereich übergreifende Perspektive wird selten eingenommen.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Eine ausführliche Darstellung aller Verfahrensweisen und des sozialwissenschaftlich-theoretischen Hintergrundes findet sich bei Wagensommer in Schweitzer / Ruopp / Wagensommer 2012, S. 32-44. – In dieser Ausgabe des Loccumer Pelikans findet sich auch eine Rezension dieses Bandes.

#### Kommunikationsstrukturen

Im Blick auf die zweite Fragerichtung unserer Untersuchung, die nach den Kommunikationsstrukturen, lässt sich einmal festhalten, dass die Kommunikationskultur, also die Art des Umgangs miteinander, sowohl zwischen Lehrerinnen/ Lehrern und Schülerinnen/Schülern als auch unter den Schülerinnen und Schülern selbst außerordentlich gut ist. Das Klima ist geprägt von Wertschätzung und Vertrauen, gelegentlich sogar gegen den Inhalt des Unterrichts, wenn etwa Schüler völlig offen und vorbehaltlos erläutern, dass sie Gewaltfreiheit für kaum erstrebenswert halten. Insgesamt üben die Schülerinnen und Schüler dabei wertebezogene Reflexions- und Sprachfähigkeit, sie übernehmen probeweise die Rollen von anderen und üben sich so in Empathie. Auch gibt es Ansätze, den Unterricht im Unterricht selbst zum Thema zu machen und dadurch die Unterrichtsqualität zu steigern. Daneben gibt es aber auch andere Fälle, wo unterrichtlich vergegenwärtigte Wertorientierungen zu Kommunikationsabbrüchen führen und so das Gegenteil des Intendierten erreicht wird, etwa, wenn Schülerinnen und Schüler beschämt werden. Außerdem fällt bei allen unterrichtlichen Impulsen die Schülerorientierung auf, die sich in der Lebensnähe und Anschaulichkeit der Beispiele und Situationen zeigt. Es fällt Schülerinnen und Schülern so leicht, sich zu eigenen Wertorientierungen zu äußern.

Ein anderes Bild entsteht, wenn Wertorientierungen durch Medien oder durch ein Votum des Lehrers/der Lehrerin eingebracht werden, und zwar so, dass die Schülerinnen/ die Schüler eingeladen bzw. aufgerufen sind, diese zu übernehmen. Hier kann man ungünstige Situationen sehen, etwa dann, wenn kein Raum besteht, Widerspruch deutlich genug anzubringen oder wenn sich Schülerinnen und Schüler als überrumpelt oder fremdbestimmt erfahren. Schließlich kann man häufig sehen, dass bekannte, auch ältere didaktische Konzepte von Wertebildung im BRU aufgenommen werden, wenn auch nicht in Reinform, sondern in individuellen Adaptionen. Bei der Arbeit mit Dilemmasituationen, wie sie in der von Lawrence Kohlberg (Kohlberg 1995) ausgehenden Schule geübt wird, kann man wahrnehmen, dass auch junge Erwachsene im BRU sich nicht selten noch an präkonventionellen moralischen Urteilen orientieren. Nicht nur hier zeigt sich ein dringender Bedarf ethischer Bildung. Auch das didaktische Modell der values clarification kann im Hintergrund von Unterrichtsstunden stehen (vgl. Mokrosch 2009, S. 36), so wie auch die Probleme dieses Ansatzes, insbesondere der ethische Indifferentismus, dabei deutlich werden.

#### Didaktische Modelle von Wertebildung

Heute ist anerkannt, dass man Wertebildung nicht einfach als Werteerziehung konstruieren kann, im Sinne einer Einführung in den normativen, allgemein anerkannten Grundbestand gesellschaftlicher Werte und Normen.

Vielmehr kann ein überzeitlich gültiger Wertekosmos nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern Sinn und Bedeutung von Werten müssen diskursiv verhandelt werden, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Allerdings haben auch didaktische Modelle, die sich auf die individuelle Klärung von persönlichen Werten beziehen und sich auf diese Weise dem Vorwurf der Indoktrination nicht aussetzen wollen, große Schwächen. Das Hauptproblem dürfte darin liegen, dass Werte in der Perspektive der values clarification weder hinsichtlich ihrer Entstehung noch im Blick auf ihre Wirkung auch in ihrer sozialen Dimension betrachtet werden, sondern ausschließlich als individualisierte Konzepte (dazu ausführlich Oser / Althof 1992). So können hier auch Überzeugungen als Werte gelten, deren soziale Konsequenzen fatal sind. Was Werte sind, wird letztlich gar nicht deutlich, und die Ausblendung ihrer sozialen Dimension führt zu ethischem Relativismus.

## Auf dem Weg zu einer umfassenden Theorie von Wertebildung

Die Arbeit mit Dilemma-Geschichten dagegen, also Situationen, bei denen in einer herausfordernden Entscheidungssituation mehrere Werte sich so gegenüber stehen, dass man immer nur einem folgen kann, hat empirisch nachgewiesene positive Folgen für die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. Bei diesem Ansatz von Wertebildung, der in der Tradition von Lawrence Kohlberg (Kohlberg 1995) steht und auch in Deutschland eine gewisse Verbreitung durch die Methodik Georg Linds (Lind 2009) gefunden hat, wird durchgehend betont, dass es nur um moralische Fähigkeiten und nicht um moralische Einstellungen gehen darf. Letztere könne man nicht indoktrinationsfrei bearbeiten, und zudem verstünden sie sich selbst global gesehen ohnehin von selbst.<sup>3</sup> Es komme allein darauf an, die moralischen Prinzipien in einer Situation auch folgerichtig zur Anwendung zu bringen. Insgesamt ist dieses Konzept konzentriert auf Kognitionen. Heute wird man freilich weitere Entstehungsbedingungen von Wertorientierungen annehmen und mit diesen auch mehrere Dimensionen pädagogischer Zugänge. Welche Rolle spielen Gefühle und Emotionen bei der menschlichen Sozialisation bzw. ethischer Bildung? Gibt es neben diskursiven und rationalen Kompetenzen zur Bewältigung ethischer Herausforderungen nicht auch psychologische, wie zum Beispiel die Fähigkeit zu Empathie? Es liegt nahe, dass die Aufgabe der Zukunft in einer Theorie ethischer Bildung bzw. von Wertebildung liegt, bei der emotionale, kognitive und handlungspraktische Momente gleichermaßen berücksichtigt werden (vgl. Hoffman 2000, Naurath 2008).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Bei Lind 2009, S. 42, heißt es: "Die meisten Menschen haben, so ist zu vermuten, moralische Ideale und Werte. Wir sind heute in der Klärung dieser Frage nicht nur auf eigene Beobachtungen und Vermutungen angewiesen, sondern können uns dabei auf viele Untersuchungen stützen, die zeigen, dass diese Annahme richtig ist und zwar unabhängig von Alter, Schicht, Kultur oder politischer Ideologie."

#### Herausforderungen für die Zukunft

Erste Handlungsempfehlungen und weiterführende Fragen können aus der Studie des EIBORs gewonnen werden. In der Studie konnte man sehen, dass sehr wohl auch die jungen Erwachsenen im BRU Sinnfragen stellen, wo es um Wertorientierungen geht: Sie fragen nach einem plausiblen, gerechten Zusammenhang zwischen Lebensführung und Ergehen eines Menschen, sie denken über das Wesen des Menschen nach, wenn es um Straffälligkeit und ihre Formen geht. Man sieht daran, dass Wertebildung keine bloße Tugenderziehung ist, sondern mit fundamentalen Weltsichten verbunden ist. Man könnte auch sagen, dass wertebildende Elemente im BRU häufig eine religiöse Tiefendimension besitzen. Für den Unterricht scheint es darauf anzukommen, diese Fragen mit den Einsichten der christlichen Tradition in Verbindung zu bringen bzw. die Tiefendimension zu erschließen. Die Religionslehrerin/ der Religionslehrer müsste hier zu einer Rolle gelangen, die über die der Moderatorin/des Moderators hinausgeht.

Weiter scheinen uns curriculare und didaktische Überlegungen zentral zu sein, die sich auch auf die strukturellen und organisatorischen Besonderheiten des BRU einstellen. Für den BRU sind eine Konzentration auf das Wesentliche und eine exemplarische Erschließung von Inhalten naheliegend. Didaktisch gilt es nicht nur, sich in besonderer Weise auf die jungen Erwachsenen einzustellen, sondern thematisch auch den Berufsbezug in den Blick zu bekommen. Dabei ist sowohl an einen umfassenden Berufsbezug gedacht (Themen der Persönlichkeitsarbeit, des Nachdenkens über Lebenswege und -stile, aber auch Gewaltprävention und soziales Lernen) wie auch an einen jeweiligen konkreten. So legen sich in kaufmännischen Ausbildungsgängen wirtschaftsethische Fragestellungen nahe, im medizinisch-pflegerischen Bereich sind Fragen nach dem Beginn und Ende, nach der Würde und der Qualität eines Menschenlebens zentral. Auch für weitere Berufsbilder gibt es spezifische Themen mit werteorientierendem Potential. Hier liegen Herausforderungen für eine künftige berufsorientierte Religionspädagogik.

#### Wertebildung in der Pluralität

Zuletzt ist festzuhalten, dass die Unterrichtsforschung sich weiter und verstärkt des Themas annehmen sollte. Interventionsstudien könnten dabei helfen, die Effekte wertebezogenen Religionsunterrichts realistisch wahrzunehmen. Dies könnte zur Versachlichung der zu Beginn angesprochenen Debatten beitragen, aber auch bei der Qualitätssteigerung des Religionsunterrichts und seiner praxisnahen Unterstützung. Schule und Unterricht könnten insgesamt profitieren, wenn sie auf empirisch validierte Konzepte von sozialem Lernen, von Gewaltprävention, von Lebenswegreflexion und Ähnlichem zurückgreifen können. Weiter ist eine Verknüpfung des Themas mit anderen zentralen Themen der berufsorientierten Religionspädagogik bedeutsam. Dabei ist besonders an das Thema interreligiösen Lernens zu denken. Schließlich ge-

schehen alle Debatten um Werte heute mit dem Vorzeichen kultureller und religiöser Pluralität<sup>4</sup>.

#### Literatur

Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, 2000

Evangelische Kirche in Deutschland [EKD] (Hg.): Religionsunterricht. Zehn Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover, 2006

Finkelnburg, Antonin: Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung von Wertevermittlung, in: Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen-Vluyn, 2005

Hoffman, Martin L.: Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice, Cambridge, 2000

Kießling, Klaus: Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern, 2004

**Kohlberg**, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M., 1995

Lind, Georg: Moral ist lehrbar (2. Aufl.), München, 2009

Mokrosch, Reinhold: Zum Verständnis von Werte-Erziehung. Aktuelle Modelle für die Schule, in: Mokrosch, Reinhold / Regenbogen, Arnim (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009

Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik (2. Aufl.), Neukirchen-Vluyn, 2008

Oser, Fritz / Althof, Wolfgang: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Mit einem Beitrag von Detlef Garz. Ein Lehrbuch, Stuttgart, 1992

Schweitzer, Friedrich / Ruopp, Joachim / Wagensommer, Georg: Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich, Münster, 2012

Joachim Ruopp ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen.

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer ist Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Tübingen und Leiter des Ev. Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen.

Dr. Georg Wagensommer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen.

Es sei hier verwiesen auf ein weiteres Forschungsprojekt, das gemeinsam von den beiden Tübinger Instituten für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR und KIBOR), den evangelischen Landeskirchen und den katholischen Diözesen in Baden-Württemberg mit maßgeblicher Unterstützung der Robert-Bosch-Stiftung getragen wird. In diesem Projekt mit dem Namen "Ethische Bildung in der Pflege" geht es um die wissenschaftliche Evaluation von Unterrichtsmodulen, die im Horizont einer integrierten Pflegeausbildung erarbeitet werden. Dabei werden insbesondere interreligiöse Perspektiven einer religiös und konfessionell pluralen Situation sowohl seitens der Pflegegebenden als auch der Pflegenehmenden berücksichtigt.

# kontrovers

# Bewertung von Lehrern in Netzwerken – Pro und Contra

### Konstruktive Kritik gehört zum alltäglichen Leben

it dem immer mehr in den Mittelpunkt gelangenden Internet werden, vor allem bei Schülern, sogenannte "Lehrerbewertungs-Seiten" immer beliebter. Es stellt sich die Frage, ob dieses "öffentliche Bloßstellen", wie manche Kritiker meinen, eine Hemmschwelle übertritt, die nicht überschritten werden sollte.

Zunächst einmal lässt sich sagen, dass an vielen Schulen selber in regelmäßigen Abständen Lehrerinnen und Lehrer von Schülerinnen und Schülern bewertet werden. So wurde in verschiedenen Bundesländern ein zentrales Bewertungsprogramm entwickelt, welches direkt an der Schule durchzuführen ist. Der betroffenen Lehrperson wird im Anschluss eine detaillierte Auswertung dargelegt, in der Stärken und Schwächen graphisch erläutert werden. Ziel ist es, den Unterricht nachhaltig zu verbessern, da die Lehrerin/der Lehrer genau ablesen kann, in welchen Bereichen u. U. eine Verbesserung des Lehrkonzeptes notwendig ist. Eine solche Art von Bewertung trifft sowohl von Schüler-, als auch von Lehrerseite auf große Zustimmung. Weshalb kommt es dann zu solch starker Kritik an der Version des Internetportals dieses Systems?

Grundursache dieser Kritik ist die Angst um die Anonymität. Die Treiber des Internetportals "Spick mich" versichern jedoch, dass lediglich angemeldete Mitglieder, welche die Schule besuchen, an der die Lehrerin/der Lehrer unterrichtet, die "Noten" einsehen können. Dennoch kam es zu einer Klage gegen die Betreiber des Netzwerkes, da betroffene Lehrerinnen und Lehrer um ihren Ruf bangten und befürchteten, dass die Ergebnisse in fremde Hände geraten könnten, welches negative Auswirkung auf ihren beruflichen Werdegang haben könnte. Die Klage wurde jedoch abgewiesen, da bei einem Verbot die Meinungsfreiheit eingeschränkt werden würde.

Tatsache ist, dass es einige Fälle von Lehrkräften gibt, die aus dieser Beurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler, sei es nun online oder durch diverse Programme, lernten und ihren Unterricht veränderten und verbesserten. Dieses stärkt in der Regel zusätzlich automatisch das Lehrer-Schüler-Verhältnis, da die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass ihrem Lehrer an ihrer Meinung liegt.

Außerdem gehört konstruktive Kritik zum alltäglichen Leben. Sei es nun im Arbeitsleben von Lehrerinnen und Lehrern, von Unternehmerinnen und Unternehmern oder eben auch von Schülerinnen und Schülern.

Konstruktive Lehrerbewertungen sind also durchaus nützlich und eine gute Idee, um Verbesserungsvorschläge und Denkanstöße für Lehrer zu bieten.

Von eine Schülerin des 12. Jahrgangs (der Name ist der Redaktion bekannt)

## "Die Würde des Menschen ist unantastbar"

Ollen Lehrer in Netzwerken bewertet werden?" – Um diese Frage adäquat beantworten zu können, ist eine vorherige Untersuchung anhand konkreter Kriterien vonnöten, um die Komplexität des Themas zu begreifen. Zunächst sollte man sich darüber im Klaren sein, dass all unser Tun und Handeln dem ersten Artikel des Grundgesetzes gemäß sein sollte: "Die Würde des Menschen ist unantastbar" (Art. 1 Abs. I GG).

Der Gesetzespassus spricht eine wichtige Thematik an: Die Würde. Sie ist ein Wert, der immer und überall gelten soll. Außerdem spielen die gesetzlichen Bestimmungen eine wichtige Rolle. Weitere Aspekte sind die persönlichen und beruflichen Konsequenzen für die betreffende Lehrkraft. Im Folgenden sollen also diese Bereiche ausführlich durchleuchtet werden, um zu einem begründeten Fazit zu kommen.

Rein gesetzlich gesehen sind Online-Bewertungen von Lehrerinnen und Lehrern erlaubt, nachdem der Bundesgerichtshof am 26.06.2009 eine Klage einer Lehrerin abwies und den Bewertungsdienst "www.spickmich. de" offiziell genehmigt und für rechtsgültig erklärt hat. Seitdem ist es also möglich, Lehrerinnen und Lehrern

im Rahmen von Internetplattformen in verschiedenen Bereichen wie Unterrichtsablauf, Methodik, Klausuren etc. einzeln aufgeschlüsselt eine Bewertung zu geben, die dann direkt in eine der Schulnoten von 1 bis 6 umgewandelt wird. Andere soziale Netzwerke (wie Facebook, Twitter oder SchuelerVZ) sind laut dem Beschluss auch zulässig, solange keine Daten aus der Privat- oder Intimsphäre oder unsachliche Schmähkritik veröffentlicht werden.

Dieses Urteil ist jedoch dahingehend wenig sinnvoll, dass die Onlinedienste zwar keinerlei Personennamen nennen, jedoch über die jeweils zugewiesene Schule wie im Fall von "spickmich.de" jeder Lehrer leicht identifiziert werden kann, weshalb eine Anonymisierung, wie sie angepriesen wird, de facto nicht stattfindet. Ein weiterer Mangel ist, dass die sehr beliebte Plattform Facebook in ihren Allgemeinen Geschäftsbedingungen klar festgeschrieben hat, dass jeder gepostete Inhalt sofort Eigentum von Facebook wird, weshalb jede Bewertung nie aus dem Netz verschwindet, sondern weiter auf dem Facebookserver zugänglich ist.

Genau an diesem Punkt setzen auch die persönlichen Konsequenzen ein, denn jede Person, egal von welcher Schule stammend, kann die Daten einsehen, weshalb ein massiver Eingriff in die Privatsphäre stattfindet, der völlig willkürlich und unkontrollierbar ist. Beruflich gesehen ist es natürlich auch kritisch, da auch der jeweilige Direktor der Schule, die zuständige Landesschulbehörde und die Kultusministerien sich leicht Zugriff auf die Daten verschaffen könnten. Im Falle einer Anreihung negativer Bewertungen könnte es deswegen sogar zu einem Verfahren kommen, in dem die weitere Berufsausführung auf dem Spiel steht. Auch wenn das jetzt sehr abstrakt klingt, so sind alle Szenarien denkbar. Und wenn man sich noch einmal vor Augen führt, was man eigentlich wollte: einfach nur einem Lehrer sagen, wie man selbst seinen Unterricht empfindet! Das sollte einem doch wohl wirklich zu denken geben.

Bezogen auf das Ausgangszitat aus dem Grundgesetz wäre dann wohl auch jede Würde und jeder moralische und ethische Wert der betreffenden Person in ernster Gefahr.

Von Patrick Otto, Student im 1. Semester im Fachbereich Jura.

#### **Impressum**

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Rainer Merkel, Beate Peters, Dr. Sönke von Stemm, Lissy Weidner, Anne Sator (Layout).

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Auflage: 10.500

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum Telefon: 05766/81-136, Telefax: 05766/81-184,

E-Mail: rpi.loccum@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung: Konto-Nr. 60 50,

Ev. Kreditgenossenschaft Kassel, BLZ 520 604 10

#### Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Katharina Behnke, Ev.-luth. Kirchengemeinde Nenndorf, Kirchenstr. 1, 21224 Rosengarten

Andrea Buskotte, Landesstelle Jugendschutz, Leisewitzstr. 26, 30175 Hannover

Dr. Friedhelm Kraft, Ev. Kirche Berlin-Brandenburgschlesische Oberlausitz, Georgenkirchstr. 69-70, 10249 Berlin

Helge Kraus, mannigfaltig e.V., Lavestraße 3, 30159 Hannover Gerald Kruhöffer, Pastorenkamp 7, 31547 Rehburg-Loccum

Luise Mäbert, Zur Baeyerhöhe 8, OT Burkhardswalde, 01665 Klipphausen

Prof. Dr. Elisabeth Naurath, Universität Osnabrück, Neuer Graben/Schloss, 49069 Osnabrück

Tanja Opitz, Landesstelle Jugendschutz, Leisewitzstr. 26, 30175 Hannover

Patrick Otto, Dietrich-Bonhoeffer-Str. 33, 31535 Neustadt a. Rbge.

Joachim Ruopp, Evangelisches Institut für Beruforientierte Religionspädagogik EIBOR, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

Prof. Dr. Thomas Schlag, Theologisches Seminar der Universität Zürich, Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik EIBOR, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

Christiane Sölter, Grundschule Nenndorf, Auf dem Ast 2, 21224 Rosengarten

Dr. Martina Steinkühler, Göttinger Str. 11, 370181 Hardegsen

Dr. Georg Wagensommer, Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik EIBOR, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

Bettina Wittmann-Stasch, Religionspädagogisches Institut Loccum, 31547 Rehburg-Loccum

# praktisch

## »Mit dem Herzen sehen«

Das Doppelgebot der Liebe. Unterrichtseinheit für Klasse 3/4

Von Martina Steinkühler

er "Barmherzige Samariter" mit Kindern – das scheint so leicht und so einleuchtend; es endet in einem Appell: zu helfen, nicht vorbeizugehen – und oft in moralischer Entrüstung über die vielen, die es anders machen. Jedoch: Geht das tief genug? Wissen wird abgespeichert, womöglich auch ein latent schlechtes Gewissen. Aber verstehen die Kinder, verstehen wir, worum es Jesus wirklich geht? Um eine ganz selbstverständliche Achtsamkeit, die aus der Liebe kommt, aus dem Glauben, unermesslich geliebt zu sein und sich davon anstecken zu lassen? – Ich wollte den "Samariter" anders unterrichten, anstößiger – und heraus kam eine Unterrichtseinheit "Mit dem Herzen sehen. Das Doppelgebot der Liebe".

#### THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

#### Thema: Gott und Mensch

"Was muss ich tun, damit ich das ewige Leben ererbe?", fragt der Schriftgelehrte Jesus. Und Lukas fügt hinzu: "um ihn zu versuchen" (Lukas 10,25). Lassen wir die Gegnerschaft zwischen Jesus und Vertretern der Tora-Frömmigkeit einmal beiseite und hören nur auf die Frage:

"Was muss ich tun …" – Erwartet werden Handlungsanweisungen, Regeln.

"Damit ich das ewige Leben ererbe" – Ich will, dass mein Leben gelingt, in meinen wie in Gottes Augen.

Modern formuliert: Wie gelingt mein Leben?

Diese Frage durchzieht bereits das Alte Testament – vom Schöpfungsauftrag über die übrigen Urgeschichten bis hin zu den Mahnungen und Drohworten der Propheten.

#### Lebensweltlicher Bezug

Während ich noch mit dem Thema schwanger gehe, höre ich mit einem Ohr eine Episode, die die Radiosprecherin erzählt: Ein kleines Mädchen durfte mit dem Vater den Weihnachtsbaum aussuchen. Und sie trugen dann einen Baum zur Kasse, der äußerlich recht kümmerlich aussah – krumme Spitze, kahle Stellen, unregelmäßiger Wuchs. Da sagte die Verkäuferin zum Vater: "Ist doch schön, dass Ihre Tochter Mitleid hatte. Der wäre sonst noch zu Ostern hier gewesen …"

So wie dieses kleine Mädchen, denke ich, verhält sich Gott zu uns: Nennen wir es Gnade, Erbarmen oder einfach Liebe. Wir können krumm und schief sein, innerlich wie äußerlich – Gott nimmt uns an. Das erzählen u.a. die Erwählungsgeschichten: Abraham (der Alte), Jakob (der Unredliche), Mose (der Stotterer), David (der Jüngste), Jeremia (der zu Junge), Jona (der Eigenwillige).

#### Gottes Liebe als Anfang

Das erzählt auch die Urgeschichte. Als Adam und Eva das Paradies verlassen, macht Gott ihnen Kleider (ein Zeichen für Schutz und Begleitung); als Kain in sein Exil aufbricht, gibt Gott ihm ein Schutzzeichen mit auf den Weg; als die Welt an ihrer Bosheit beinahe erstickt wäre (Sintflut), stellt Gott seinen Bogen in den Himmel – garantiert Bewahrung und bietet seinen Bund.

Diese feste, haltbare Beziehung Gottes zu den Menschen hat ihren Ausgangspunkt in der Schöpfung. Aus freien Stücken schafft Gott die Welt und darin den Menschen, ihm zum Gegenüber. Gott will den Menschen – und er will ihn als Gegenüber: eigenständig und mit freiem Willen.

#### Der Mensch ist nicht Gott

Der Mensch ist eigenwillig. Er strebt danach, selbst Gott zu sein und Gottes Gott-Sein zu missachten. Der Mensch ist aber nicht Gott und so macht er sich und anderen das Leben schwer. Er geht krumme Wege, er verletzt, er richtet Schaden an. Dies kann Gott nicht gefallen. – Straft er? Es gibt etliche Belege in beiden Büchern der Bibel, dass das so gedacht und gedeutet worden ist. Mehr aber spricht m.E. dagegen. Darauf kann hier nicht ausführlich eingegangen werden.

#### Regeln gelingenden Lebens

Eines aber ist deutlich sichtbar: Gott macht den Menschen seinen Willen deutlich. Er gibt ihnen Regeln: die Gebote (2Mose 20) und viele weitere. Diese Gebote sind mit Gottes gutem Willen für seine Schöpfung (sein Volk) begründet und zielen auf ein friedliches Miteinander. Immer geht es darum, Gottes Liebe zu erwidern sowie weiterzugeben (5Mose 6,5 und 3Mose 19,18). Bei Micha (6,8) wird daraus eine Dreiheit:

Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist und was der HERR von dir fordert, nämlich

- · Gottes Wort halten
- und Liebe üben
- und demütig sein vor deinem Gott.

Im Mittelpunkt steht die Liebe. Das ist die, die Gott zuerst geschenkt und in die Welt gebracht hat. "Gefordert" wird nichts Schweres und Unmögliches, keine besondere Leistung, sondern einfach nur: sich einlassen auf diese Liebe, aus der alles entstanden ist, also schöpfungsgemäß, schöpfergemäß zu leben. Das altmodisch anmutende Wort "demütig" bedeutet, sich des kategorialen Unterschieds zwischen Schöpfer und Geschöpf bewusst zu sein.

#### **Gott wird Mensch**

Was ich im Alten Testament lese, findet im Neuen Testament seinen Höhepunkt. So wie Gott immer vorangegangen ist mit seiner Liebe – so geht er jetzt bis zum Äußersten. Er kommt zu den Menschen als Mensch. So jedenfalls wird die Jesus-Geschichte christlich verstanden.

Gott sucht das Verlorene. Das drückt Jesus in seinen Gleichnissen aus (Lk 15) und spricht damit zugleich von Gott und von sich. Jesus selbst tut, was Gott mit Abraham, Jakob und David getan hat: Er ruft, er erwählt, er begleitet. Dabei gilt seine besondere Hinwendung und Liebe denen am Rand.

Den Regeln gelingenden Lebens begegnet Jesus beim religiösen Establishment seiner Zeit allzu oft in verzerrter Form: Ein Wettbewerb um das rechte Verstehen und Halten aller Regeln ist an die Stelle der Liebe getreten, die im Mittelpunkt der Gebote steht und ihr Geist ist. Dagegen spricht Jesus sich immer wieder aus – also nicht gegen die Regeln, sondern gegen ihr Missverständnis. Jesus wiederholt und erneuert, was von jeher gefordert war: Liebt Gott

und liebt einander. Und er bekräftigt, was auch das Alte Testament in vielfältiger Weise erzählt:

"Wenn ihr Liebe habt – dann kommt alles andere von selbst. Ihr müsst euch gar nicht anstrengen. Wenn ihr euren Nächsten mit liebevollen Augen anschaut, dann seht ihr, was er braucht. Und dann könnt ihr gar nicht anders – dann wollt ihr es ihm geben."

Das einzige Gebot ist die Liebe. Aber gerade die kann man nicht befehlen. Das ist das Problem mit der Ethik. Darunter leidet immer wieder das Projekt "heile Welt". Vor allem Jesus hat darunter gelitten. Er ist daran gestorben. Aber er ist auferstanden und so besteht die Herausforderung weiter: sich von Gottes Liebe anstecken zu lassen. Damit das Leben gelingt.

## Exemplarisch: Die Beispielgeschichte vom Barmherzigen Samariter

#### Verständnisfragen

Die Gleichnisse Jesu (zu denen auch Beispielgeschichten wie unsere gehören) haben immer wieder die Frage aufgeworfen: Wie sind sie eigentlich zu deuten?

Früher hat man sich in der Kunst der Analogie geübt, die darin besteht, jedes einzelne Detail der Geschichte in den religiösen Kontext zu übertragen. Dieses Verfahren jedoch erweist sich als wenig ergiebig. Der Reiz des Bildes geht verloren. Zurück bleibt ein hölzernes Stück Dogmatik.

Eine weitere Möglichkeit: Man lässt dem Gleichnis seine Würde als Geschichte und hält Ausschau nach dem einen Punkt, wo das Besondere liegt, wo das Bild in die Wirklichkeit ragt. Man spricht vom Tertium Comparationis, der "dritten Ebene" des Vergleichs, zwischen "Bildebene" und "Sachebene".

Im Falle des "Verlorenen Sohns" etwa wäre dies die Liebe des Vaters, der jedes Aufrechnen von "Schuld" hintansetzt und überwindet. "So", sagt sich der Hörer, "ist ein guter Vater. Das kann nur Vaterliebe." – "Und wer ist der beste und gütigste Vater?" – "Aha, in diesem Gleichnis geht es um Gott!"

Es scheint aber, dass diese Deutung das Widerständige übersieht, das den Erzählungen Jesu innewohnt. Ist es wirklich so, dass sich das Tertium Comparationis nahtlos aus der Bildwelt in die Sachwelt übertragen lässt?

Ganz so sind die Väter der Welt nicht wie dieser Vater im Gleichnis. Ganz so sind die Hirten der Welt nicht wie der Hirt, der dem einen verlorenen Schaf stundenlang nachsteigt und die anderen riskiert. Ganz so sind die Weinbergbesitzer der Welt nicht, dass sie die Zuletztgekommen genau so großzügig bezahlen wie die Ersten.

Das, was zunächst als "Tertium Comparationis" erscheint, ist in vielen Geschichten Jesu ein Stein des Anstoßes. Angemessen ist es, hier innezuhalten und zu stau-

nen: Gott ist also anders! Gottes Gerechtigkeit ist anders. Gottes Liebe ist anders ...! Da lohnt es dann, sich zu wundern und zu reiben und ins Grübeln zu kommen. Das ist die didaktisch fruchtbare Stelle.

#### Der Stein des Anstoßes

Die Beispielerzählung vom Barmherzigen Samariter scheint auf den ersten Blick wenig anstößig. Da liegt ein Schwerverletzter. Zwei gehen vorbei, ohne zu helfen. Einer hilft. Die dazu erzählte Typologie legt nahe, dass der, der hilft, nach Menschenmaßstäben eigentlich derjenige ist, von dem der Verletzte am wenigsten hätte erwarten dürfen (ein Fremder, ein Verachteter in den Augen frommer Juden). Das wirft ein schlechtes Licht auf die beiden anderen (gottesfürchtige Männer!). "Alles klar", sagt sich der Leser. "Aufs Helfen kommt es an, nicht auf den Status." Und der Übertritt aus der Bildebene in die Sachebene? Sei so wie der Samariter. Dann ist alles gut.

Den Anstoß finde ich erst, wenn ich den Rahmen hinzunehme. Die Frage nach dem gelingenden Leben. Jesus verweist auf die Gebote und fragt zurück. Der, der gefragt hat, antwortet weise – mit dem Doppelgebot der Liebe: "Gott lieben – deinen Nächsten wie dich selbst." So weit, so gut.

Aber nun gerät der Frager, ein Schriftgelehrter, in die Falle menschlicher Maßstäbe. Er will es genau wissen. Er will mehr Regeln, die er befolgen kann: "Wer ist mein Nächster?", fragt er nach.

Jesu Antwort ist die Beispielerzählung, in der ein Mann Hilfe braucht und einer ihm hilft. Diese Hilfe wird detailliert beschrieben: Öl auf die Wunden, Verbände, der Krankentransport, Kost und Logis. Der Samariter tut das Nötige – ohne zu fragen und ohne auf Dank aus zu sein.

Am Ende kommt Jesus auf die Frage zurück: Wer ist dem, der unter die Räuber gefallen ist, der Nächste gewesen?" – Nicht der Volks-und Glaubensgenosse. Sondern der Fremde. Weil es, wenn es ums Leben geht, ganz egal ist, wer was ist.

Der Schriftgelehrte kann die Frage nicht falsch beantworten. "Der, die Barmherzigkeit an ihm getan hat." Und dann kommt Jesus auch noch auf die allererste Ausgangsfrage zurück, die Frage nach dem gelingenden Leben ("Was muss ich tun ..."?): "Tu das Gleiche."

Hier kommen wir dem Ärgernis auf die Spur: Dem Schriftgelehrten war es darum zu tun, Regeln zu erfahren, die ihn sicher sein ließen, dass er auf dem richtigen Weg sei. "Wenn du das und das tust, dann bist du Gott recht "— So hatte er sich das vorgestellt. Und da macht Jesus nicht mit. Seine Antwort: "Ich kann dir nicht sagen, was du tun musst. Ich weiß ja nicht, was dir begegnet. Ich kann dir nur sagen, wie du sein musst: achtsam und voller Liebe. Und wenn du eine Regel willst, dann die: Dreh doch die Frage *Wer ist mein Nächster?* einfach um: Was würdest du denn brauchen, wenn DU in Not wärst? Der, der dann hilft, ist dein Nächster. Na also. Noch Fragen?"

Der Schriftgelehrte wird sich ganz schön geärgert haben. Jesu Anspruch ist viel einfacher und doch viel schwe-

rer, als er es erwartet hat. Vor allem: Das ist nichts, womit man Ehre einheimsen und dann sicher sein kann. Nein, sondern das ist der immer währende Anspruch an alle. Und ist nie "erledigt". Unangenehm? Für den, der Liebe hat, wohl nicht ...

#### DIDAKTISCHE ENTSCHEIDUNGEN

Grundschulkinder werden früh mit Regeln vertraut gemacht; in der Klasse gibt es eine Klassenordnung, im Sitzkreis eine Redeordnung. Es gibt Zeichen fürs Leise-Sein, fürs Schweigen. Es gibt Regeln für die Pausen, für die Hausaufgaben und die Arbeitsphasen. Es gibt Sternchen, Punkte und Striche, es gibt Tafeldienst und Klassensprecher.

Da kann es geschehen, dass ein ähnlicher Effekt eintritt wie bei den Tora-Lehrern zur Zeit Jesu: Die Regeln werden mit dem verwechselt, wofür sie stehen: ein friedliches und gelingendes Miteinander.

In der Auseinandersetzung mit dem, "was der Herr von dir fordert" und mit Jesu weitherzigem Angebot "Kommt her zu mir, alle" erweitert sich die soziale Kompetenz der Kinder: Wahrnehmung, Achtsamkeit, das Sehen "mit dem Herzen" werden dem Handeln vorgeschaltet. Nicht die Regeln sind der Maßstab, sondern ihr Maß ist die Liebe.

Religion mit Kindern in der Grundschule ist heute subjekt-, lebenswelt-, erlebnisorientiert. Das oben entfaltete inhaltliche Konzept verlangt nach emotionaler Aneignung, nach Einfühlen, Ausprobieren und Erproben. Es handelt sich um eine theologisch begründete Einübung in Achtsamkeit.

#### Die Einheit

Die Einheit beginnt in der Lebenswelt: Nächstenliebe – was ist das? Im Mittelteil werden die Vorerfahrungen der Kinder mit Fremderfahrungen konfrontiert: mit Bibeltexten aus dem Alten und Neuen Testament. Das Thema entfaltet sich in vier Schritten:

- 1. Die Menschen zur Zeit des Propheten Micha sehen sich vor einer Prüfung" stehen: Wird Gott zu ihnen stehen? Wird er für sie eintreten? Werden sie Rettung finden angesichts der drohenden Invasion? Der Prophet erinnert seine Landsleute daran, dass sie sich nicht damit herausreden können, dass Gottes Wille allzu schwer zu ergründen sei: "Es ist dir gesagt ..." Er gibt ihnen eine Kurzformel, die wir mit den Kindern ergründen können. Wir gestalten Sprachunterricht: Was ist "Gottes Wort", was "demütig wandeln", was "Liebe üben"? mit Meditation und Assoziation, mit Pantomime und Standbildern.
- 2. Jesus präsentiert sich als einer, der Michas "Programm" voll und ganz erfüllt: Im Heilandsruf signalisiert er: Der Elenden und Schwachen wird er sich annehmen; er will für sie da sein, sie stärken und trösten. Die

Kinder entwickeln *Collagen*: den "Rio"-Jesus (mit den ausgebreiteten Armen) und jede Menge Menschen, die unter seinen Armen Zuflucht suchen.

- 3. In der Geschichte der Heilung des blinden Bartimäus erleben wir das mit: Jesus ist nicht taub für das Rufen des Verzweifelten; er ruft ihn, sieht ihn an und hört ihm zu. Und da kann dieser Blinde wieder sehen. Hier üben wir unsere *Sinne*: hören, zuhören, sehen, ansehen. Mit dem Herzen sehen, wer helfen kann wer Hilfe braucht.
- 4. Im Fall des "barmherzigen Samariter" kommt alles darauf an, dass sich die Kinder in den Verletzten hineinversetzen und selbst entdecken, was er braucht (*Empathie*).

Die Einheit kehrt zu ihrem Ausgangspunkt zurück: in die Lebenswelt der Kinder. Die Klage des Gelähmten am See Betesda – "Ich habe keinen Menschen" (Joh 5,7) – nehmen wir mit in die Gegenwart. Wiederum *performativ* probieren die Kinder das genaue Schauen mit dem Herzen: Was hat mein Gegenüber gerade nötig?

#### Der Barmherzige Samariter

Entsprechend der Idee der gesamten Einheit geht es in der Behandlung der Geschichte vom barmherzigen Samariter darum, die Kinder spüren zu lassen, worauf es ankommt.

Dabei helfen die sozialen Kompetenzen, die die Kinder schon erworben haben (Klassenregeln). Wir können die Rettungstat des Samariters als selbstverständlich darstellen. Um anschließend auf den Stein des Anstoßes zu kommen: dass dieses Selbstverständliche das Gesetz der Nächstenliebe ist: "Versetz dich in den Nächsten. Dann weißt du, was er braucht."

Übrigens: Die Frage, warum die ersten beiden nicht helfen, wird in vielen Unterrichtsentwürfen in den Mittelpunkt gestellt. Hier interessiert sie weniger. Das Zeigen auf andere lenkt vom eigenen Handeln ab und macht passiv und selbstgerecht.

#### Elementare Erfahrungen

Die Kinder werden die Regeln, die man ihnen bereits beigebracht hat, sicherlich bisweilen auch lästig finden. Die Tendenz, sie äußerlich zu erfüllen (also, wenn jemand hinguckt) und sie zu umgehen, wenn es unbeachtet möglich ist, liegt nahe. Hier können die Kinder Entdeckungen machen: Es kommt nicht darauf an, wie andere mich beurteilen. Es kommt darauf an, wie ich vor mir selbst (vor Gott) dastehen will – wie ich mich selbst wohl fühle.

#### Elementare Zugänge

Um die beiden Effekte zu erzeugen, auf die hier gesetzt wird – erstens das Helfen selbstverständlich zu machen, zweitens die Frage der "Regeln" in den Mittelpunkt der Reflexion zu stellen, wird eine geeignete Version des Gleichnisses benötigt, am besten eine eigene Erzählung aus der Sicht des Überfallenen (M 1). Sie wird nur knapp eingeleitet: "Jesus erzählt, was Liebe ist." Der Verzweiflung des Überfallenen soll viel Raum gegeben werden. Und statt einer Auflösung fragt "Jesus" die Kinder: Was wird der Samariter tun?"

Zur weiteren Veranschaulichung empfiehlt sich ein Bild. Eine Sichtung der künstlerischen Darstellungen von Rembrandt bis Kees de Kort zeigt jedoch, dass immer die Szene des Helfens dargestellt ist, nicht aber, wie es im hier vorgestellten Kontext nötig ist, der Überfallene, bevor er Hilfe erfährt.

Eine Ausnahme findet sich in "Die Bibel mit Bildern" von Lisbeth Zwerger, Kath. Bibelwerk, Stuttgart 2000; **M 2**): Auffällig nüchtern gestaltet liegt da der Überfallene quer über der Straße. Und Menschen streben von ihm weg – die Räuber, der Priester, der Levit; sie müssen an ihm vorbeigekommen, ja, über ihn hinweggetreten sein – ohne seine Not zu bemerken. Außerhalb des Bildes stehen die Dinge, die der Verletzte dringend benötigt – Wasser, Salbe, Wein – sozusagen griffbereit.

Dieses Bild – nach der Erzählung eingesetzt – erleichtert es, die Situation des Verletzten ganz deutlich zu machen und dem Impuls des Helfens zusätzlich Nahrung zu geben. Jedes Kind kann an diesem Bild zum Samariter werden: Die Kinder können sagen und zeigen, was der Verletzte braucht. – Aber damit sind wir schon mitten in der Unterrichtsplanung ...

#### ZUR PRAXIS DES UNTERRICHTS

#### Exemplarisch: Der barmherzige Samariter

Die Erarbeitung der Geschichte vom barmherzigen Samariter ist der vorletzte Schritt der Einheit und folgt auf das Kennenlernen Jesu als einem, der achtsam die Bedürfnisse seiner Mitmenschen wahrnimmt und sich ihrer annimmt. – Und so lässt sich anknüpfen und weitergehen:

#### Wiederholung

Die Kinder kommen in einen (annähernd, symbolisch) abgedunkelten Raum; auf dem Pult liegen Augenbinden (Schals). An der Tafel steht das Stichwort "Sehen". Es folgt eine kurze Wiederholung: "Der konnte nicht sehen." "Jesus hat ihn gesehen." "Jesus hat ihn sehend gemacht."

#### Wahrnehmungsübungen / Vertrauen (Aufwärmphase)

Anschließend stellen sich die Kinder paarweise zusammen. Je einem werden die Augen verbunden. Die Paare üben "führen" und "folgen", anschließend kommen wir im Kreis zusammen. Die Blinden erzählen, wie sie sich gefühlt haben. Dann auch die Begleiter.

Es folgt die "Vertrauensübung" (mit denselben Paaren). Jeder lässt sich einmal rückwärts fallen und erlebt, wie er aufgefangen wird. Kurze Auswertung. "Ich kann mich auf dich verlassen."

#### Präsentation der Geschichte

"Auch auf Jesus konnten sich die Leute verlassen. Und einmal fragten sie ihn, wie viel er eigentlich von ihnen erwarte; wie viel Gutes sie tun müssten. Und Jesus sagte: "Liebe sollt ihr füreinander haben. Das ist alles." – "Wie viel Liebe?", fragten sie. Da erzählte er ihnen folgende Geschichte …"

Mit solch einer Überleitung gelingt der Einstieg in den neuen Stoff. Die Lehrkraft (L) erzählt frei von dem Überfall und der Not des Überfallenen: Verzweifeln, hoffen, enttäuscht werden – das geschieht zweimal. Nachdem der Bogen ein drittes Mal gespannt ist, wird die Erzählung unterbrochen.

#### Kreative Aneignung der Geschichte

Das Bild wird präsentiert (großer, farbiger Ausdruck oder Projektion). Die Kinder identifizieren die Personen. Was kann der Dritte tun? Die Hilfsmittel am Bildrand werden entdeckt. Frage: Wie geht es weiter?

Die Paare verteilen sich im Raum und proben mit ihrem Partner. Nach einer Weile versammeln wir wieder im Erzählkreis. Ich sage: "Und Jesus fragte ein paar Kinder: Dieser dritte Mann, was hat der gemacht?" Die Kinder erzählen von ihren Rettungen. Jesus bestätigt: "Genau das hat er gemacht. – Eigentlich logisch, oder?"

#### Ethisieren mit Kindern

L erinnert an die Ausgangsfrage: "Wie viel Gutes muss ich tun? Wie viel Liebe brauche ich?" Die Kinder gehen zu vieren zusammen (Tischgruppen) und beraten. Aufgabe: die Antwort Jesu in einem Satz. Sie erhalten dazu ein Arbeitsblatt (M 3).

Anschließend Präsentation und Diskussion der Ergebnisse. Zusatzfrage: Kann man "Liebe" eigentlich regeln? Oder: Wo "wohnt" die Liebe? (Gegensatz Herz und Kopf).

#### Anwendung

Die Tischgruppen erhalten Karten mit Spielszenen (M 4). Aufgabe: "Schau, was NN braucht! Wie geht die Geschichte weiter? Bereitet euch darauf vor, eure Idee dazu vorzuspielen. Achtet besonders auf die Körperhaltung und Gestik der Hauptperson – am Anfang und am Ende."

(Die Termini "Samariter" und "Nächstenliebe" werden in der kommenden Stunde im Zuge der Wiederholung eingeführt, eingeübt und aufgeschrieben.)

#### Aufgabe (zur Vorbereitung des nächsten Schritts)

Erinnere dich an eine Situation, in der du Hilfe erfahren hast. Schreibe einen Dank für die Person, die dir damals geholfen hat (ohne Namen). Erzähle ihr, wie das für dich gewesen ist.

Dr. Martina Steinkühler ist Verlagslektorin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Evangelische Theologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main.

#### **HINWEIS**

Die Materialien zu diesem Artikel haben wir für Sie aus Platzgründen im Internet zusammengestellt. Sie finden sie unter www.rpi-loccum.de/pelikan.



# Was hilft gegen Cyber-Mobbing?

### Methoden für die Präventionsarbeit

Von Andrea Buskotte, Helge Kraus und Tanja Opitz

hatten, skypen, posten, up- und downloaden: Alltägliches Vokabular von Mädchen und Jungen, das illustriert, wie selbstverständlich die Kommunikation per Internet ist. Praktisch alle (älteren) Jugendlichen besitzen ein Handy und einen Computer, die meisten sind täglich online. Durchschnittlich verbringen Jugendliche in Deutschland mehr als zwei Stunden pro Tag im Internet. Den größten Teil dieser Zeit nutzen sie für die Kommunikation in Online-Netzwerken und mit Instant Messenger. Jeder zweite Jugendliche loggt sich täglich in seiner Online-Community ein, die meisten von ihnen sogar mehrmals täglich. Zwei Drittel der User haben Fotos oder Filme von sich ins Netz gestellt, jeder Vierte hat dort seine Kontaktdaten veröffentlicht (JIM-Studie 2010). Das Internet ist aus dem Leben der meisten Mädchen und Jungen also nicht mehr wegzudenken. Online- und Offline-Kommunikation sind eng miteinander verknüpft:

- "Ohne das Internet ist man abgegrenzt. Mit Internet ist man mittendrin und bekommt mit, was alles passiert. Man ist mit Freunden und Familie verbunden."
- "Meine Freunde sind in Facebook und darum habe ich auch Facebook."
- "Man bleibt auf dem aktuellen Stand über Dinge, die die Gegend, Schule und Freunde angehen."
- "Es macht Spaß und man kann da auch Spiele spielen und chatten. Man kann lesen, was einer macht."<sup>1</sup>

Neben Spaß, Informationen und Kommunikation mit Freunden bietet das Internet auch Gelegenheiten für Gemeinheiten, Schikane und Gewalt, die als Cyber-Mobbing (oder Cyber-Bullying) bezeichnet werden. Eine allgemein gültige Begriffsbestimmung hat sich bisher nicht durchgesetzt. Studien zu Cyber-Mobbing lehnen sich in der Regel an Definitionskriterien für (Offline-)Mobbing

an: die Absicht, jemanden zu schädigen oder zu verletzen, ein "Macht"-Ungleichgewicht zwischen den handelnden Personen und den Betroffenen und die Wiederholung / Dauerhaftigkeit der Übergriffe. "Cyber-Mobbing ist die Nutzung von Handy- oder Internetanwendungen, wie z. B. Foren, Weblogs oder Instant Messenger, um andere Personen zu diffamieren, sie bloßzustellen oder ihren sozialen Beziehungen Schaden zuzufügen. Dies kann in schriftlicher Form, durch Anrufe oder durch die Veröffentlichung von Fotos oder Videos stattfinden. Dabei ist der Täter dem Opfer überlegen, denn das Opfer hat nur geringe Möglichkeiten sich zu verteidigen. Werden solche Aggressionen mehr als zwei- oder dreimal über öffentliche Kanäle verbreitet, spricht man von Cyber-Mobbing." (Fawzi, 2009, S. 66).

Erste Studien haben gezeigt, dass Cyber-Mobbing für viele Jugendliche ein Thema ist. Abhängig von den Befragungsmethoden und der zugrunde gelegten Definition von Cyber-Mobbing kommen aktuelle Studien zu dem Ergebnis, dass ein Fünftel bis ein Drittel der Jugendlichen in Deutschland bereits Erfahrungen mit Cyber-Mobbing haben, entweder weil sie selbst Attacken erlebt haben, weil sie solche Angriffe im Freundeskreis mitbekommen haben oder weil sie selbst Übergriffe begangen haben (Sitzer u.a. 2012; Jim-Studie 2010; Pieschl, Porsch 2012).

Jugendliche selbst differenzieren bei Konflikten und Attacken im Netz zwischen "Spaß-Streit", Meinungsverschiedenheiten, Streit und Mobbing, wobei (Cyber-) Mobbing von den Jugendlichen als Sammelbegriff für ein aggressives Konflikthandeln gebraucht wird, das nach dem eigenen moralischen Verständnis zu weit geht (Wagner u.a. 2012). Gleichzeitig kommt in den Einschätzungen der Jugendlichen zum Ausdruck, dass sie Beschimpfungen, Beleidigungen und Ausgrenzungen unter bestimmten Umständen als akzeptable Möglichkeiten betrachten, Konflikte auszutragen.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest; JIMplus, Nahaufnahmen 2011: http://www.mpfs.de/index.php?id=515

#### Mobbing per Mausklick

Mobbing unter Kindern und Jugendlichen ist kein Phänomen, das erst durch die Vollausstattung mit Internetanschlüssen und die Erfindung von Online-Communities entstanden ist. Mobbing per Mausklick ist vielmehr das alte Problem im neuen Gewand. Es geht um Gemeinheit, Feindseligkeit, Aggression, um das Ausspielen von Überlegenheit, um Demütigung und Blamage. Neu an Cyber-Mobbing sind die Verbreitungsgeschwindigkeit und der Wirkungsradius. Wenn jemand auf dem Schulhof gemobbt wird, kann er/sie - vielleicht - weggehen und ausweichen. Es gibt – hoffentlich – Lebensbereiche, in die das Mobbing nicht eindringt: die Familie, Freundschaften, die Clique, die Freizeit. Cyber-Mobbing dagegen endet nicht mit Schulschluss, die Attacken und Demütigungen kommen auf dem Handy und auf dem Laptop überall an, auch zu Hause - und das rund um die Uhr. Gemobbt wird in unterschiedlichen Formen:

 Per SMS und E-Mail werden beleidigende oder bedrohliche Nachrichten geschickt.

- Unter den Fotos oder auf der Pinnwand des Profils werden gehässige oder diffamierende Kommentare hinterlassen.
- Unter Slogans wie "Wir hassen …" gründen Mobber so genannte Hass-Gruppen, um über die betreffende Person zu lästern, sie zu demütigen und auszuschließen.
- Um das soziale Ansehen anderer zu ruinieren, erstellen Jugendliche Fake-Profile oder Fake-Webseiten, auf denen die Betroffenen lächerlich gemacht werden.
- Auch das Hochladen von Fotos oder Videos, die jemanden in einer peinlichen Situation zeigen in der Realität oder auf einem manipulierten Bild sind eine geeignete Methode, andere zu schikanieren oder zu blamieren.

Charakteristisch für Cyber-Mobbing ist die Langlebigkeit solcher Aktionen: Einmal im Netz, sind die Daten oft kaum zu löschen, Betroffene sind immer wieder mit den Beleidigungen konfrontiert – und mit dem Wissen, dass die Attacken immer wieder auffindbar sind. Ein weiteres

## M 1: Film "Let's fight it together"

Einsatz: Sensibilisierung für Betroffene von

Cyber-Mobbing 15 bis 20 Min.

Material: Laptop, Beamer (oder Fernsehgerät),

Internetzugang

#### Thema / Ziel:

Dauer:

Durch das Schauen des Films sollen die Mädchen und Jungen für das Thema und die verschiedenen Rollen bei Cyber-Mobbing-Prozessen sensibilisiert werden und die Strukturen erkennen. Durch die Einnahme der verschiedenen Rollen soll ein Perspektivwechsel ermöglicht werden.

#### Durchführung:

Bevor Sie den Film vorführen, sollten Sie ihn sich zunächst alleine anschauen, um sich zu vergewissern, dass dieser für Ihre Gruppe geeignet ist. Für die intensive Auseinandersetzung, werden die TN in vier (oder fünf) Zuschauergruppen eingeteilt. Jede Gruppe soll sich während des Films auf jeweils eine der folgenden Personen bzw. Gruppen konzentrieren:

- Joe (das Opfer)
- Kim (die Täterin)
- die Klassenkameraden
- die Mutter
- evtl.: 5te. Gruppe die Klassenlehrerin.

An der Stelle im Film, an der Joes Mutter das Video findet (als Text erscheint "Cyberbullying ist Bullying"),

wird der Film gestoppt. Nun sollen die verschiedenen Gruppen aus "ihrer" Perspektive erzählen, was passiert ist. Danach sollte dann in jedem Fall der Film nochmals bis zum Ende gezeigt werden.

#### **Reflexion / Auswertung:**

- Wie haben die einzelnen Akteure gehandelt?
- Welchen Grund könnte es für das jeweilige Handeln geben?
- Ist die Darstellung und die Geschichte realistisch?
- Kann so etwas auch hier passieren? Warum? Warum nicht?
- Wie könnte der Film ausgehen?

#### **Erfahrung:**

Wegen der Distanz zum Filmgeschehen kann man über die Personen im Film einfacher diskutieren als über reale Mobbing-Situationen im direkten Umfeld. Oftmals werden im Gespräch weitere Beispiele eingebracht (die aus den Medien bekannt sind oder aus dem direkten – schulischen – Umfeld stammen). Sie eignen sich gut, um die Frage nach der Häufigkeit von Cyber-Mobbing zu thematisieren und die Wichtigkeit des Themas zu verdeutlichen.

Einige Klassen können das Ende des Films schwer abwarten. Dann kann das Ende des Films gezeigt und die Diskussion mit dem Wissen, dass es gut ausgegangen ist, wieder fortgeführt werden.

Im Anschluss an die Diskussion eignet sich das Erstellen einer Definition zum Thema Cyber-Mobbing.

Problem ergibt sich daraus, dass Cyber-Mobbing-Attacken recht risikolos verübt werden können. Es gibt keinen direkten Kontakt zwischen Mobber und Gemobbten, die Angreifer können "anonym" agieren, was möglicherweise die Hemmschwellen, sich an solchen Aktivitäten zu beteiligen, senkt. Es fehlt auch eine unmittelbare Reaktion, die dem Angreifer zeigt, ob er den/die Betroffene/n ärgert oder verletzt, traurig oder wütend macht.

In den bisherigen Studien zeigt sich im Übrigen, dass Gehässigkeiten und Drohungen im Netz nicht aus der großen weiten Welt kommen, sondern häufig eng verknüpft sind mit dem direkten Umfeld der Betroffenen. Konflikte aus der Schule oder aus der Clique werden gleichzeitig in der Internetkommunikation ausgetragen. Und umgekehrt: Attacken im Netz können als Konfrontationen in der Schule oder als Angriff an der Bushaltestelle weitergeführt werden. Mobbing im Cyberspace ist oft die Fortsetzung von Offline-Schikane mit elektronischen Mitteln.

#### Die Folgen von Cyber-Mobbing

Nicht jeder gedankenlose verbale Ausrutscher, nicht jedes hochgeladene peinliche Bild ist ein zielgerichteter Cyber-Mobbing-Akt. Zu Mobbing gehört die böse Absicht. Bei der Kommunikation per Handy und Internet fehlen in der Regel nonverbale Signale wie Gestik und Mimik, das kann Missverständnisse über die Intentionen einer Äußerung verursachen. Aber im Internet kann auch ein spaßig gemeinter Kommentar oder ein aus Gedankenlosigkeit veröffentlichtes peinliches Bild unangenehme Folgen für Betroffenen haben. Das Internet vergisst nichts. Wenn Inhalte an einer Stelle im Netz gelöscht worden sind, können sie als Kopien an anderer Stelle wieder auftauchen. So können auch einmalige oder versehentliche Fehlgriffe lange und problematisch nachwirken.

Wie einschneidend die Folgen für die Betroffenen sind, hängt von verschiedenen Umständen ab. Einige Jugendliche nehmen Attacken im Netz nicht besonders schwer: Schließlich kann man Beleidigungen per E-Mail wegklicken und Einträge auf der Facebook-Seite löschen. Aber nicht jede/r kann eine Beleidigung lässig beiseite schieben und vergessen. Vor allem, wenn die Angriffe im Netz Teil einer dauernden Schikane oder Konfliktsituation in der Klasse oder Clique sind – und wenn klar geworden ist, dass das Mobbing auf vielen Kanälen verbreitet und vervielfältigt wird, ist das nicht leicht zu verdauen. Cyber-Mobbing kann also sehr belastend werden.

Ein Teil der Betroffenen leidet erheblich unter den Anfeindungen. "Befreundet" und "beliebt" zu sein, soziales Ansehen unter Gleichaltrigen zu genießen, hat für Heranwachsende einen hohen Stellenwert und ist eine wesentliche Basis für das Selbstwertgefühl. Gemobbt, also sozial isoliert oder lächerlich gemacht zu werden, kann deswegen eine schwere Erschütterung des seelischen Gleichgewichts bedeuten. Opfer von Mobbing erleben erheblichen Stress, der wiederum kann zu psychosomatischen Reaktionen, Ängsten und Depressionen führen,

in manchen Situationen sogar zu Selbstmordgedanken. Mobbing kann das Selbstvertrauen untergraben, die schulischen Leistungen gefährden, aber auch zu aggressiven und feindseligen Reaktionen führen.

Zu den Folgen von Cyber-Mobbing gehört auch, dass es – für die Mobber – häufig keine Folgen hat. Eine Studie der Universität Bielefeld (Sitzer u.a., a.a.O., S. 25) bestätigt, das mehr als die Hälfte derjenigen, die Cyber-Mobbing ausgeübt hatten, keinerlei Konsequenzen erfahren haben. Immerhin hat fast jeder Fünfte sich nach seiner Tat schlecht gefühlt, aber nur etwa jeweils jeder siebte Täter hatte deswegen Ärger mit Eltern, mit Lehrern oder mit der Schule. Einige Täter wurden zudem als Folge ihres Handelns selbst Opfer von Attacken.

Über die (straf)rechtlichen Konsequenzen von Cyber-Attacken sind sich viele Jugendliche nicht im Klaren. Sie sind sich selten darüber bewusst, dass das Internet kein rechtsfreier Raum ist und dass Beleidigungen, Drohungen, Verletzungen der Intimsphäre und des Rechts am eigenen Bild rechtlichen Folgen nach sich ziehen können.

#### Was hilft bei Cyber-Mobbing?

Wenn man Jugendliche fragt, wie sie sich eine Unterstützung bei Übergriffen im Netz vorstellen, zeigt sich deutlich, dass sie vorwiegend Gleichaltrige, vor allem Freunde und Freundinnen, als potentielle Helferinnen und Helfer betrachten (Wagner u.a., a.a.O.). Jugendliche trauen anderen Jugendlichen eher als Erwachsenen zu, die Mobbing-Situation richtig einschätzen und angemessen reagieren zu können. Dieser Befund korrespondiert mit Forschungsergebnissen, die zeigen, dass nur wenige betroffene Jugendliche Erwachsene (Eltern, Lehrkräfte) bei Cyber-Mobbing-Erfahrungen ins Vertrauen ziehen, offenbar auch deswegen, weil sie von dieser Seite Sanktionen oder Einschränkungen befürchten (Pieschl, Porsch, a.a.O.). Peer-to-Peer-Beziehungen sind vor diesem Hintergrund ein wichtiger Ansatzpunkt für Entlastung und Hilfe.

Neben der grundsätzlichen Bereitschaft, Freunde in Cyber-Mobbing-Situationen zu trösten und zu unterstützen, thematisieren Jugendliche in den einschlägigen Befragungen jedoch auch die Grenzen ihrer Hilfemöglichkeiten und ihrer Hilfsbereitschaft (Wagner, a.a.O., Pfetsch). Aktives Eingreifen können sich die meisten Jugendlichen vor allem vorstellen, wenn das Mobbing enge Freunde und Freundinnen betrifft oder wenn der Vorfall mit schwerer (körperlicher) Gewalt oder ähnlich gravierenden Umständen verbunden ist. Zudem befürchten viele Jugendliche, dass sie durch eigenes Eingreifen selbst in Schwierigkeiten geraten und Opfer von Mobbing werden könnten. Darüber hinaus sind Jugendliche manchmal ratlos, was sie in einer konkreten Situation tun könnten.

Wie bei anderen Formen von Grenzverletzungen und Gewalt sind deshalb auch bei Cyber-Mobbing Erwachsene gefragt – als Ansprechpartner und -partnerinnen für betroffene Mädchen und Jungen, als Verantwortliche für die Beendigung von Mobbingprozessen und bei der

#### M 2: Sie haben Post!

Einsatz: Grenzverletzungen und eigene Grenzen

erkennen

Dauer: ca. 30 min

Material: Briefumschläge mit beleidigenden

Nachrichten

#### Thema / Ziel:

Die Jugendlichen erhalten einen Brief mit einer Beschimpfung. Sie können sich in die Opferperspektive einfühlen und die damit verbundenen Gefühle reflektieren.

#### Durchführung:

Die Jugendlichen sitzen in einem Stuhlkreis. Jede/r bekommt einen Briefumschlag, der eine Beleidigung (z.B. Arschloch, Freak, Schlampe etc.) enthält. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen sich den Inhalt des Briefumschlages allein anschauen und darüber nicht mit anderen sprechen. Die Briefe werden wieder eingesammelt. Im Anschluss diskutiert die Gruppe über persönliche Grenzen von Beleidigung und dass diese von Person zu Person unterschiedlich sind.

Die Briefe mit den darin enthaltenen beleidigenden Nachrichten müssen vorher in ausreichender Anzahl vorbereitet werden. Sinnvoll ist, dass eine andere Gruppe Jugendlicher die Beleidigungen auf Kärtchen schreibt, damit wirken sie authentischer und es ist sichergestellt, dass die Beleidigungen der Jugendsprache dieser Gruppe entsprechen.

#### **Reflexion / Auswertung:**

Bei dem Gespräch im Anschluss geht es um die persönlichen Grenzen der Teilnehmenden. Viele Jugendliche meinen, sie hätten keine Beleidigungsgrenze, deshalb ist es sinnvoll, mit gezielten Fragen mögliche Grenzen und Grenzverletzungen zu thematisieren, wie beispielsweise:

- Wie geht es euch damit?
- Wo liegt die Grenze für Beleidigungen?
- Wie sehen die anderen das?
- Wie ist das, wenn die Beleidigungen nicht aufhören?

- Wo ist eure persönliche Grenze?
- Wie fühlt sich das an, wenn du so etwas jeden Tag bekommst?
- Was wäre es, wenn das auf deinem Pullover steht?

Das Gespräch muss kein allgemein gültiges Ergebnis haben. Aussagen bleiben nebeneinander stehen und es ist nicht erforderlich, dass alle Jugendlichen auf einen gemeinsamen Nenner kommen. Wichtig ist nur zu betonen, dass es subjektive Unterschiede bei der Wahrnehmung von Beleidigungen gibt, die zu respektieren sind.

#### **Erfahrung:**

Trotz der Brisanz der Übung eignet sie sich sehr gut als Methode zum Thema "Grenzverletzungen selbst erkennen". Mädchen und Jungen, die vielleicht selbst Erfahrungen mit Beschimpfungen im Internet gemacht haben, sehen bei dieser Übung, dass nicht alle eine solche Beleidigung so einfach hinnehmen. Darüber ins Gespräch zu kommen, wie man sich in einer solchen Situation fühlt, kann dann auch eine positive Erfahrung für alle sein. Wenn Sie die Gruppe kennen, können Sie im Vorfeld besser einschätzen, ob Sie sich diese Übung und die danach entstehende Diskussion zutrauen oder ob die Übung die Gruppe überfordern würde.

Schimpfworte werden je nach Alter, Geschlecht, sozialer und kultureller Hintergründe verschieden aufgefasst und bewertet. Häufig gehören ursprünglich diskriminierende Begriffe unter Jugendlichen zum Alltag und zum normalen Wortrepertoire. Sie haben durch ihre Normalität teilweise längst den beleidigenden Gehalt verloren. Das sollte bei der Anleitung dieser Methode einbezogen werden.

Bei der Auswertung sollte vermieden werden, direkt über einzelne Wörter zu sprechen, weil dadurch zu sehr der Spaß an den Wörtern in den Fokus gerät. Wichtig ist, dass die beleidigenden Nachrichten den Beleidigungen entsprechen, die die Jugendlichen tatsächlich benutzen.

Vorbeugung. Mit dieser Zielsetzung hat die Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen ein Projekt<sup>2</sup> entwickelt, das erwachsenen pädagogischen Fachkräften mit Methoden

und Materialien für die Präventionsarbeit mit Mädchen und Jungen unterstützen will. Ziele des Projekts sind:

- die Sensibilisierung von Mädchen und Jungen für die Folgen von Cyber-Mobbing,
- die Erarbeitung von Ideen und Strategien für (Selbst-) Schutz und Zivilcourage,
- die Vermittlung von Informationen über rechtliche Rahmenbedingungen und Konsequenzen.

Das Projekt "Cyber-Mobbing: Medienkompetenz trifft Gewaltprävention" wird vom niedersächsischen Sozialministerium finanziell unterstützt. Informationen im Internet unter www. jugendschutz-niedersachsen.de

## Rechtliche Rahmenbedingungen und Konsequenzen

Es gibt kein spezielles Anti-Cyber-Mobbing-Gesetz, verschiedene Tatbestände des Strafgesetzbuches können jedoch zur Anwendung kommen. Cyber-Mobbing kann eine Beleidigung oder Verleumdung sein, als Nachstellung, Bedrohung oder Nötigung bewertet werden (Clausen-Muradian 2010). Auch die Verletzung des Rechts am eigenen Bild kann strafrechtlich geahndet werden. Neben strafrechtlichen Sanktionen kann Cyber-Mobbing auch zivilrechtliche Ansprüche – Schadensersatz und Schmerzensgeld – begründen. Vor diesem Hintergrund können im Rahmen von Präventionsprojekten Informationen zu rechtlichen Konsequenzen für Mobbenden benannt bzw. im Rahmen einer Recherche erarbeitet werden.

#### Medienkompetenz und Gewaltprävention

Die Konzeption des Projekts zielt darauf ab, dass die Jugendlichen sich das Thema Cyber-Mobbing selbst erarbeiten. Viele Jugendliche haben eine hohe technische Medienkompetenz und kennen sich beim Thema Social Media gut aus. Dieses Expertenwissen kann und sollte in Präventionsprojekten genutzt werden, wenn es darum geht, Mädchen und Jungen *für Cyber-Mobbing und die Folgen zu sensibilisieren*. Jugendliche sollen verstehen, wie gravierend solche Attacken für die Betroffenen und ihr Umfeld sein können, mit welchen weit reichenden Konsequenzen zu rechnen ist und dass die Folgen für die Opfer langwierig und schwer vorhersehbar sind.

Um sich in eine Mobbingsituation hineinzuversetzen, eignet sich der Film "Let's fight it together" (unter www. klicksafe.de ist der Film unter "Spots" online verfügbar) (M 1). An der Hauptfigur Joe können Zuschauer und Zuschauerinnen die Situation Betroffener nachempfinden und die Perspektiven anderer Beteiligter reflektieren. Es kommt zwar vor, dass Jugendliche mit Blick auf das Opfer Sätze wie "Da hat er doch selber schuld!" oder "Warum wehrt sie sich denn nicht?" äußern. Gleichzeitig gibt es immer Gegenstimmen, die artikulieren können, wer bei Mobbing im Unrecht ist. Daraus ergeben sich Ansatzpunkte für die Diskussion, Argumentation und eigene Positionierung. Die Mitschüler und Mitschülerinnen und Freunde sind in diesem Prozess oft wichtiger als die Erwachsenen. Dennoch ist es wichtig, dass Erwachsene hier Denkanstöße geben und eine klare Position gegen Gewalt und Übergriffe beziehen.

In der Nachbereitung des Films können persönliche "Schmerzgrenzen" für Beleidigungen und Online-Attacken besprochen werden: Möglicherweise variieren die Grenzen individuell, wichtig ist es in jedem Fall zu vermitteln, dass die Grenzen anderer zu respektieren sind. Als wichtige Erkenntnis sollte hier auch klar werden, dass der oder die Betroffene entscheidet, ob eine Aktion schlimm

oder nicht schlimm ist und nicht diejenigen, die die Aktion ausführen (M 2)!

Auf dieser Grundlage können *Ideen und Strategien* für (Selbst-)Schutz und Zivilcourage erarbeitet werden. Hier sind konkrete Anregungen sinnvoll, wie man sich vor Online-Übergriffen schützen kann, wen man zur Unterstützung gewinnen könnte und welche Gegenstrategien möglich sind.

Jeder und jede sollte sich genau überlegen, was er und sie im Internet von sich preisgibt, welche Bilder er und sie von sich hochlädt, welche Kontaktdaten und Informationen im Profil öffentlich zu sehen sind – oder eben nicht. Insgesamt gilt: Je mehr Details man von sich darstellt, umso größer wird das Risiko, dass sie gegen einen verwendet werden.

Viele Jugendliche finden es völlig unproblematisch und attraktiv, dass "alle" die neuesten Einträge, Hobbys und Vorlieben auf der Pinnwand sehen können. Zum Diskutieren und als Anregungen zum Nachdenken kann darauf hingewiesen werden,

- dass auch die Eltern, Lehrer oder die Ex-Freundin die Einträge sehen können;
- dass manche selbst eingestellten Informationen eine Angriffsfläche gegenüber potentiellen Mobbern bieten können:
- dass Kontaktdaten und weitere persönliche Informationen nicht für Fremde gedacht sind und die Freunde diese Daten sowieso kennen und sie nicht im Netz suchen müssen;
- dass Fotos oder Filme heruntergeladen, manipuliert oder verändert werden können;
- dass ein Hochladen von Inhalten in der Regel nicht mehr rückgängig gemacht werden kann.

In diesem Zusammenhang kann man darauf hinweisen, dass man sich so gut wie möglich schützen sollte, Attacken aber nie hundertprozentig verhindern kann.

#### (Selbst-)Schutz und Zivilcourage

Wer Ziel von Cyber-Mobbing wird, fühlt sich in der Regel schlecht: verunsichert, beschämt, vielleicht verängstigt oder sogar bedroht. In so einer Lage ist es nicht leicht, besonnen und couragiert zu handeln – aber es gibt einiges, das Mobbing-Opfer tun können, um die Situation unter Kontrolle zu bekommen.

- Nicht reagieren: Wer mobbt, will verletzen, beleidigen, Angst verbreiten. Wenn Betroffene keine Reaktion gegenüber dem Absender zeigen, besteht eine Chance, dass der Angreifer irgendwann aufgibt. Wenn die unangenehmen Nachrichten trotzdem nicht aufhören, sollte man einen neuen E-Mail-Account anlegen und/ oder sich eine neue Handy-Nummer besorgen.
- Ignorieren melden sperren: Bei vielen Online-Communities, sozialen Netzwerken, Chats, Instant Messenger gibt es die Möglichkeit, unerwünschte

### M 3: Rollenspiele

Einsatz: Cyber-Mobbing verstehen und verhindern

lernen

Dauer: 45 bis 60 min

#### Thema / Ziel:

Durch Rollenspiele versetzen sich die Jugendlichen in eine Cyber-Mobbing-Situation. Sie fühlen sich in die verschiedenen Perspektiven (Täter/innen, Betroffene, Zeugen etc.) ein. Sie reflektieren über Zivilcourage und suchen nach Konfliktlösungen.

#### Durchführung:

Die Teilnehmenden sollen eine Cyber-Mobbing-Situation nachspielen. Dazu teilen Sie sich in vier gleich große Gruppen nach Affinität ein, d.h. sie entscheiden selbst, mit wem sie in eine Gruppe gehen. Jede Kleingruppe hat die Aufgabe, sich in 15 bis 20 min ein Rollenspiel zu überlegen und Cyber-Mobbing so realistisch wie möglich darzustellen. Zudem überlegen sie sich für einen zweiten Durchgang, wie sie die Situation lösen würden. Das Rollenspiel sollte nicht länger als 5 Min. dauern. Bei der Präsentation der Rollenspiele gibt es Darsteller/innen und Zuschauer/innen. Die Bühne sollte von dem Publikum sichtbar getrennt sein, um die Wirkung des Rollenspiels zu erhöhen. Im Anschluss an den ersten Durchgang spielen die Gruppen jeweils die Variante mit der Lösungsstrategie. Beim Darstellen ist Kreativität gefordert, da sich eine Cyber-Mobbing-Situation nicht so einfach spielen lässt. Sie können beispielsweise zwei Tische aufbauen, die die jeweiligen Computer symbolisieren. An einem Tisch sitzen mehrere Jugendliche und lachen und am Nebentisch sitzt ein/e Betroffene/r, der/die eine gemeine Mail o.ä. von den anderen geschickt bekommt. Darüber hinaus gibt es natürlich auch die Möglichkeit eine Szene zu spielen, in der sich die verschiedenen Beteiligten persönlich treffen und auf eine Online-Attacke reagieren oder diese Anlass für weitere Gemeinheiten ist.

#### **Reflexion / Auswertung:**

- Wie haben sich die Betroffenen des Cyber-Mobbing gefühlt?
- Wie war es für die Mobber?
- Ist der gezeigte Lösungsansatz realistisch? Wie würdet Ihr handeln?
- Welche Möglichkeiten gäbe es in dieser Situation einzugreifen und dem/r Betroffenen beizustehen?

#### **Erfahrung:**

Jugendliche kennen sich aus mit Situationen, in denen jemand ausgeschlossen wird, vielleicht haben sie den Ausschluss sogar selbst erfahren. Häufig haben sie sogar schon Cyber-Mobbing erlebt. In der Regel sind die Jugendlichen sehr kreativ bei der Entwicklung kleiner Rollenspiele. Die Einteilung nach Affinität ist ein heikler Punkt, weil Jugendliche übrig bleiben können, die nicht gemocht werden. Ist dies im Vorfeld abzusehen, sollten Sie überlegen, eine andere Methode zur Einteilung zu wählen. Die Rollenspiele können oft emotional aufgeladen sein, denn sie sind nah an der erlebten Realität, und aus diesem Grund sollten sich die Jugendlichen idealerweise ihre Mitspieler/innen selbst aussuchen.

Die Intensität der Rollenspielsituationen ist nicht zu unterschätzen. Es sollte vermieden werden, Jugendliche in bestimmte Rollen zu zwingen und sie womöglich eigene Erfahrungen erneut durchleben zu lassen. Die Jugendlichen wissen sehr genau, wann sie sich etwas zutrauen und wann sie es lieber sein lassen.

#### Variante:

Anstatt kleine Gruppen à vier bis fünf Personen ihre eigenen Rollenspiele entwickeln zu lassen, können Situationen vorgegeben werden. Dies könnte zum Beispiel die Situation in dem Bus aus dem Film "Let's fight it together" sein. Die Jugendlichen in dem Bus treiben den Betroffenen durch Beleidigungen als "looser" in die Enge. Die Jugendlichen können sich gut in diese Situation hineindenken und sie nachspielen. Es sollte dann auch an Interventionsmöglichkeiten und Zivilcourage gearbeitet werden.

Nachrichten zu "ignorieren" oder zu "sperren", d.h. den Kontakt abzulehnen, sodass die Nachrichten die Betroffenen nicht erreichen. Darüber hinaus kann man Personen "melden", um so dem Betreiber der Seite zu signalisieren, dass hier jemand gegen die Nutzungsbedingungen verstößt.

- Beweise sichern: Nicht immer hört das Mobbing von selbst auf, in einigen Fällen ist es nötig, sich aktiv zu wehren. Beweise (z.B. Kopien von Nachrichten oder Screenshots von Bildern) können nicht nur für eine Anzeige bei der Polizei sinnvoll sein, nützlich sind sie auch für die Aufklärung und Konfliktschlichtung in
- der Schule oder einfach, um Freunden oder Eltern zu zeigen, was passiert ist, und sich bei ihnen Unterstützung zu holen.
- Unterstützung aktivieren: Verheimlichen bringt nichts – das gilt bei jeder Art von Mobbing, auch bei Cyber-Mobbing. Es ist gut, mit Menschen seines Vertrauens darüber zu reden – als Trost, als emotionale Unterstützung –, aber auch, um zu überlegen, welche Gegenmaßnahmen man ergreifen will. Auch wenn das Mobbing schon eine Weile andauert, ist das kein Grund, stumm zu leiden und zu schweigen.

Bei (Cyber-)Mobbing-Vorfällen gibt es in vielen Fällen Bystander, also "Zuschauer" und "Mitwisser". Möglicherweise greifen sie nicht zum Schutz der Betroffenen ein, weil sie fürchten, dann selbst zur Zielscheibe von Attacken zu werden – oft genug aber auch, weil sie nicht wissen, wie man eingreifen könnte.

• Andere unterstützen: Wer merkt, dass jemand im Netz oder per Handy systematisch niedergemacht oder sogar bedroht wird, kann helfen, indem er/sie die Nachrichtenkette abbricht, peinliche und diffamierende Bilder oder Nachrichten nicht weiterschickt, sondern löscht – es sei denn, der Betreffende braucht sie als Beweise. Mädchen und Jungen sollte klar werden, dass es Betroffene auch verletzen kann, wenn jemandem eine Hass-Gruppe "gefällt" oder jemand in einer solchen Gruppe Mitglied ist. Ein erster Schritt zur Unterstützung wäre also, sich nicht an solchen Gruppen zu beteiligen und ggf. Betroffene über die Existenz einer solchen Gruppe (oder eines Fake-Profils o.Ä.) zu informieren

Für ein aktives Eingreifen müssen konkrete Ideen entwickelt und auch geübt werden. Dazu eignen sich Rollenspiele (M 3) – in fiktiven Situationen können Handlungen ausprobiert und im Nachhinein reflektiert und bewertet werden. So haben die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einen geschützten Raum, Ideen zu testen, zu variieren und zu reflektieren.

#### Literatur

- Clausen-Muradian, Elisabeth: (Rechts-)Frei im Cyberspace? Cyber-Mobbing – rechtlich gesehen, in: Landesstelle Jugendschutz, Cyber-Mobbing. Medienpädagogik trifft Gewaltprävention, Hannover 2010
- Fawzi, Nayla: Cyber-Mobbing. Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet. Baden-Baden 2009
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2010, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19jährige, Stuttgart 2010 und JIM-Studie 2011, Jugend, Information, (Multi-)Media, Stuttgart 2011
- Pfetsch, Jan: Studie "Bystander von Mobbing", TU Berlin, Pädagogische Psychologie, http://www.paedpsy.tu-berlin.de/ fileadmin/fg236/Jan\_Pfetsch/Pfetsch\_Kurzbericht\_Studie\_ Bystander\_von\_Cyber-Mobbing.pdf
- Pieschl, Stephanie/Porsch, Torsten: Schluss mit Cybermobbing, Weinheim, Basel 2012
- Sitzer, Peter u.a.: Cyberbullying bei Schülerinnen und Schülern, Ergebnisbericht der Online-Studie, Universität Bielefeld, 2012
- Wagner, Ulrike u.a.: Wo der Spaß aufhört. Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in sozialen Netzwerkdienste, JFF Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München 2012

Andrea Buskotte und Tanja Opitz sind Referentinnen der Landesstelle Jugendschutz des Landes Niedersachsen.

Helge Kraus ist freiberuflicher Bildungsreferent bei mannigfaltig e.V. – Institut für Jungen und Männerarbeit.

# Mit Eltern umgehen? Also, ich mach das so ...

Eine Praxisanregung für die Konfirmandenarbeit zum 4. Gebot

Von Luise Mäbert

#### VORÜBERLEGUNGEN ZUM THEMA

Wir sind immer die *Kinder* unserer Eltern. Selbst wenn die eigenen Eltern nicht mehr leben, bleiben wir doch durch Gefühle wie Dankbarkeit, Liebe, Schuld, Scham oder Trauer an sie gebunden. Sie bestimmen unser Woher und sind damit auch ausschlaggebend für unser Wohin. Die notwendige stete Neu- und Umgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung ist ein lebensbegleitender Prozess. Oft gestattet erst eine Ablösung wieder eine Annäherung. Wir ringen so lebenslang um Nähe und Distanz. Eine kritische

Auseinandersetzung mit dem Elterngebot ist daher eine Aufgabe für uns alle.

In der Lebenszeit der Konfirmandinnen und Konfirmanden mit der dynamischen Aushandlung bzw. akuten Umgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung ist eine Thematisierung dieses Gebotes besonders angeraten, da hier die Eltern-Kind-Beziehung oft noch von größerer Asymmetrie und von einem Machtgefälle zugunsten der Eltern geprägt ist.

Wir sind immer die *Eltern* unserer Kinder. Wir stehen in einer Generationenfolge, die die Vorausgehenden mit

den Nachfolgenden verbindet. Generationengerechtigkeit sowie intergenerative Solidarität und Verantwortung sind stets aktuelle und drängende Themen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Eine Sensibilisierung hierfür und die Förderung eigener kritischer Auseinandersetzung mit dem Problemfeld auf der Basis des christlichen Glaubens müssen als wichtige Unterrichtsintentionen im Rahmen einer zeitgemäßen Konfirmandenarbeit angesehen werden.

Der folgende Arbeitsentwurf thematisiert das 4. Gebot "Ehre deinen Vater und deine Mutter" für Konfirmandinnen und Konfirmanden.



© Foto: Don Bayley / iStock.com; Bearbeitung durch die Autorin

Die Abbildung zeigt das Anliegen dieses Entwurfes. Zwischen den Generationen – zwischen einem Kleinkind und einem alten Menschen – tanzt eine Figur. Mit spielerischer Leichtigkeit positioniert sie sich im Kontext einer liebevollen Begegnung. Die Figur personifiziert die Lernenden, die im Rahmen dieser Einheit dazu angeregt werden sollen, sich mit dem Generationenverhältnis auf der Basis des Elterngebotes auseinanderzusetzen. Sie können sich selbst im Zuge der Arbeitseinheit spielerisch in Szene setzen.

Innerhalb dieses Beziehungsgeschehens darf eine – und vielleicht die entschiedenste – Relation nicht unbestimmt bleiben. Gott wird im Rahmen der christlichen Religion als das Gegenüber geglaubt, das alle anderen Beziehungen bestimmt. Mit dem Dekalog, der unter dem Vorwort der Befreiung steht, werden wir aufgefordert, alle unsere menschlichen Beziehungen in seinem Licht zu sehen und zu gestalten.

#### DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

#### Sachanalyse

Das Elterngebot wird im Rahmen des Dekalogs innerhalb des Pentateuchs zweifach aufgeführt. Es findet sich in Exodus 20,12 und in Deuteronomium 5,16.

Nach Martin Noth "...wendet [es] sich nicht an die Kinder, die der patria potestas unterstehen, sondern an Erwachsene, die selbst die patria potestas ausüben und ihren alt werdenden Eltern die schuldige Ehre erweisen sollen." (Noth 1968, S. 133). Die Aufforderung, die eigenen Eltern zu ehren, umfasst neben einer angemessenen leiblichen (Alters-)Versorgung auch den würdigen Umgang und die achtungsvolle Behandlung – besonders bei abnehmender körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit – sowie eine würdevolle Bestattung (vgl. Albertz 1978, S. 374).

Diese sozialethische Forderung darf keinesfalls abgekoppelt werden von einer im Kontext des Dekalogs implizierten Offenbarung Gottes als dem Gott, der die Menschen in die Freiheit geführt hat und führen will. Hinter dem Imperativ des Elterngebots steht immer Gottes Verheißung der Freiheit einer gelingenden Gemeinschaft des Menschen mit Gott sowie in Familie und Gesellschaft (vgl. Biewald 2004, S. 150f.).

Heute sind die Älteren kaum noch auf eine Versorgung durch die eigenen Kinder angewiesen. Vielmehr steht eine – mehr oder weniger ausreichende – Unterhaltssicherung durch staatliche bzw. private Rentenzahlungen im Vordergrund. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig eine Trennung von Herkunftsfamilie und eigener Familie. Nicht selten erfolgt auch im Alter der Eltern eine Unterstützung ihrer erwachsenen Kinder. Generell ist eine wechselseitige und vielgestaltige Tauschsituation in Form von Kommunikation, Hilfeleistungen und finanzieller Zuwendung zu beobachten (vgl. Bien 2000, S. 203-209).

Gleichwohl sind intergenerative Abhängigkeiten und die Praktikabilität eines Zusammenlebens der Generationen ununterbrochen Thema der öffentlichen Diskussion. Generationengerechtigkeit und generationenübergreifendes Verantwortungsbewusstsein sind akute Problemfelder unserer Tage (vgl. Becker 2001; Gruber 2008; Berner 2012 u.a.). Neben der veränderten Versorgungssituation müssen auch demographische Verschiebungen der Alterspyramide, soziologische Umstrukturierungen des Systems Familie und medial geprägte Altersbilder zu den Ursachen dieses anhaltenden Generationenkonfliktes gezählt werden. Es ist eine paradoxe Entwicklung zu verzeichnen. Während die Menschen hierzulande einerseits durch Fortschritte in Technik, Wohlstand und medizinischer Versorgung durchschnittlich wesentlich älter werden als früher, werden andererseits alte Menschen in zunehmendem Maße von der Gesellschaft ausgegrenzt und für überflüssig erklärt (vgl. u.a. Honneth 2007, S. 139).

Neben dem Umfeld der Gleichaltrigen hat die eigene Familie im frühen Jugendalter den größten Einfluss auf die Ausbildung der eigenen *Identität*, die sich im Wechselspiel zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bildet (vgl. Grob 2003, S. 41.49). Geschlechterrollen, ethische Werte, religiöse Vorstellungen und soziale Interaktionsmuster werden explizit oder implizit übernommen bzw. abgelehnt. Auch in der aktiven Inversion der elterlichen Vorgaben ist eine direkte Beeinflussung zu sehen. Der Umgang der Eltern mit Autorität und Machtverhältnissen prägt die Identitätsbildung des Jugendlichen ebenso wie interfamiliäre Kooperationsmuster und Wertzuschreibungen zwischen den Generationen. Die Interaktionen innerhalb des

komplexen Systems Familie gehen dabei weit über die duale Konstellation Kind-Elternteil hinaus. Doch nur selten ist ein Zusammenleben von mehr als zwei Generationen gegeben. Die "multilokale Familie" (Bien 2000, S. 193) stellt im Gegensatz zur unilokalen Mehrgenerationenfamilie das gegenwärtige Standardmodell dar.

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts werden Freiheiten und Pflichten der Kinder innerhalb der Familien zunehmend ausgehandelt statt repressiv vorgeschrieben. Hierin ist ein Grund für die Abnahme rebellischer Brüche und verbissener familiärer Kämpfe zugunsten eines prozesshaften Beziehungsumbaus zu sehen. Der Generationenkonflikt scheint entschärft. Dennoch ist völlige Gleichberechtigung und eine partnerschaftliche Kooperation in der Eltern-Kind-Beziehung ein Mythos. Das Machtverhältnis ist verhandelbar, bleibt aber in Bezug auf Verantwortung, Ressourcen und Rechte unausgewogen (vgl. Fend 2000, S. 271f.). Die Struktur der Eltern-Kind-Beziehung ist bis zu einem späten Lebenszeitpunkt gekennzeichnet durch eine Asymmetrie, aus der die Ausbildung autoritärer Strukturen folgt. Solche Autorität kann verantwortungsvoll umgesetzt, aber auch missbraucht werden. Erst bei einer Umkehr der Angewiesenheit der alten Eltern auf die eigenen erwachsenen Kinder erfolgt meist auch eine Modifikation der Autoritätsstrukturen. Im Bezug auf das Elterngebot ist zu beachten, dass es genau hier, an dieser Wende, ansetzt. Es befürwortet somit nicht bereits gegebene Autorität gegenüber Schwächeren, sondern sichert vielmehr die Rechte der Hilfsbedürftigen gegenüber den Stärkeren.

Die Umgestaltung des Verhältnisses zu den eigenen Eltern beginnt bereits im Jugendalter. Biologische, kognitive und soziale Veränderungen sind so fundamental, "... dass die Dinge nicht so bleiben können, wie sie in der Kindheit waren." (Fend 2000, S. 275). Die Eltern-Kind-Beziehung muss neu ausgehandelt werden. Statt von einer Ablösung oder Loslösung vom Elternhaus scheint es dabei sinnvoller, von einem *Umbau der sozialen Beziehungen* zu sprechen (vgl. Fend 2000, S. 269-303), da die eigene Beziehung zu den Eltern ja nicht überwunden, sondern in ihrer Qualität umgestaltet wird. Die Jugendlichen stehen vor der paradoxen Aufgabe, einerseits nach eigener Unabhängigkeit zu streben und andererseits die Kommunikation und Zuneigung zu den Eltern aufrecht zu erhalten.

#### Methodische Akzentsetzung

Gerade in der Konfirmandenarbeit oder im Religionsunterricht steht die Vermittlung abfragbarer, klassischer Lernstücke – wie bspw. die Zehn Gebote, das Vaterunser oder das Glaubensbekenntnis – der Herausforderung einer Anbahnung von authentisch gelebtem Christsein gegenüber. Ein Textangebot rückt ins Zentrum, das jedoch erst durch Wahrnehmung, Ausdruck und Reflexion anverwandelt werden muss, um als solches im Leben der Lernenden relevant zu werden.

"Das geläufigste Mittel zur Aneignung der Welt ist die Benennung, ist Sprache. Das wirksamste ist es nicht, es ist nicht einmal das ursprünglichste." (von Hentig 1999, S. 116). Nicht die Sprache, sondern das Theaterspiel nennt Hartmut von Hentig eines der wirkmächtigsten Bildungsinstrumente. Erst die Darstellung eines Anderen im Spiel, das "als ob" der Inszenierung ermöglicht einen Schritt der Erweiterung, der Selbst-Überschreitung (vgl. von Hentig 1999, S. 117). In der spielerischen Identifizierung mit dem Fremden ereignet sich die Möglichkeit eines Perspektivwechsels. Das Spiel eröffnet einen intermediären Raum - einen Raum dazwischen ... zwischen Text und Rezipient, zwischen Unterrichtsgegenstand und Lernendem, zwischen Welt und Selbst. Die wellenartige Spiel-Bewegung ist an sich nicht zielgerichtet, sie ist sich selbst Ziel genug – und unterliegt doch einer steten Metamorphose. In einem Raum des Als-Ob trifft sich die Phantasie mit den Bildern der Realität. Innere und äußere Wirklichkeit können so vom Subjekt in ein persönliches Verhältnis zueinander gebracht werden (vgl. Kunstmann 2002, S. 260-263).

Das Spiel soll stark gemacht werden in diesem Unterrichtsentwurf. Die Anregung einer spielerischen Auseinandersetzung mit dem Thema der Einheit intendiert die Schaffung einer Grundlage für eine Aneignung und kritische Auslegung des Elterngebots in Form einer begründeten Stellungnahme.

Eine zentrale Herausforderung im Alter der Konfirmandinnen und Konfirmanden ist die Ausbildung eines selbstbewussten Umgangs mit der individuellen Leiblichkeit. Immens wichtig ist zudem die Achtung der Anderen auch und gerade in Bezug auf den äußerlich wahrnehmbaren und als unverrechenbar gegebenen Körper. Im darstellenden Spiel können diese Entwicklungsaufgaben durch Einbeziehung des eigenen Körpers als ein kreatives "Instrument" gefördert werden. Auf einen sensiblen und wertschätzenden Umgang ist unbedingt zu achten.

#### Thematische Fokussierung

Richtet sich das Elterngebot an erwachsene Kinder, worin kann dann der geforderte lebensweltliche Bezug gesehen werden? Was hat das Elterngebot mit den Jugendlichen zu tun?

Nichts – insofern, als sie nicht als konkrete Adressaten und somit als Handlungsbeauftragte gesehen werden können. Das Elterngebot ist keine Legitimation für eine Forderung – absoluten oder mündigen – Gehorsams der minderjährigen Kinder gegenüber jeglicher menschlicher Autorität!

Alles – indem sie hineingestellt sind in ein System "Familie". In dieser, ihrer konkretesten Lebenswirklichkeit müssen sie täglich agieren und reagieren, sich einordnen und behaupten, besonders im Zuge der oben geschilderten Entwicklungsaufgabe eines Umbaus der eigenen Beziehung zu den Eltern. Gleichzeitig sind die Jugendlichen in unserer Region Teil einer alternden Gesellschaft.

Wenn davon ausgegangen wird, dass sich Bildung [und besonders auch religiöse Bildung] in einer wechselseitigen Erschließungserfahrung zwischen Welt und Selbst ereignet (vgl. Kunstmann 2002), stellt die multilokale Familie eine erhebliche Reduktion intergenerativer Erfahrungsmöglichkeiten dar. Die konkrete Förderung generationenübergreifender Bildungsanreize wird daher als notwendig angesehen. Verantwortungsvoller Umgang mit dieser Entwicklung erfordert auch in der Konfirmandenarbeit eine Thematisierung von Alter und Altern – kurz Bildung für das Alter oder auf das Alter hin (vgl. dazu auch Kumlehn 2009).

#### Darstellung und Erläuterung der Medien

#### Erzählung

Die Erzählung "Der alte Großvater und sein Enkel" wurde der Sammlung von Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm entnommen. Im Vergleich mit den weiteren Märchen der Ausgabe fällt auf, dass weder märchenhaft-wunderbare noch magisch-zauberhafte Elemente enthalten sind. Man kann daher eher von einer moralischen Parabel oder lehrhaft-zeigenden Beispielgeschichte sprechen. Durch Sprache, Satzbau und Wortschatz gleicht die Fremdheit der Erzählung der Fremdheit biblischer Texte. Ein Leseverständnis kann somit nicht pauschal angenommen werden, sondern muss in Auseinandersetzung mit dem Text gemeinsam mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden erarbeitet werden.

Neben der Kürze und Prägnanz sowie der thematischen Beziehung zum Elterngebot wurde die Erzählung aus zwei Gründen ausgewählt: Auf den ersten Blick fällt im Kontext der Vorbereitung einer Konfirmandenstunde auf, dass die Zielgruppe in der Erzählung gar nicht vorkommt. Ist sie aufgrund fehlender Identifikationsmöglichkeiten

daher ungeeignet? Ja und Nein. Da weder eine Figur im Alter der Jugendlichen vorkommt noch deren konkrete Lebenswirklichkeit abgebildet oder aufgegriffen wird, zeigt sich der Text zunächst als fremd und unzugänglich. Doch liegt in diesem scheinbaren Mangel auch seine Stärke. Durch die "Leerstelle" bietet die Erzählung den Jugendlichen die Möglichkeit, sich in kreativ-ästhetischer Auseinandersetzung mit dem Text selbst in diesen hineinzuschreiben. Sie sind so nicht nur passive Konsumenten, sondern werden selbst Teil des Geschehens, Teil der Geschichte. Sie selbst füllen die "Lücke" und werden so zu kritischer Stellungnahme in Bezug auf die Problematik angeregt.

Eine zweite Stärke der Erzählung liegt darin, dass sie die duale Beziehungskonstellation von Eltern und Jugendlichen zugunsten der Erkenntnis aufbricht, dass auch die eigenen Eltern gleichzeitig Kinder sind. Es wird die generationenübergreifende Problematik der Verantwortung und Inanspruchnahme von Unterstützung "ins Spiel gebracht", die in der heutigen Zeit der "Kleinfamilie" zunehmend nicht mehr als heimische Realität angenommen werden kann. Damit ermöglicht die Erzählung einen neuen Zugang zum biblischen Elterngebot als Herausforderung zu einer generationenübergreifenden Verantwortung und Gerechtigkeit.

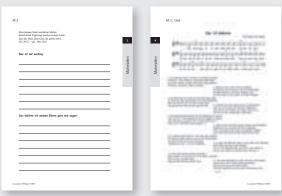
#### Lieder

Texte prägen sich gut ein, wenn man sie zu einer Melodie singt. Da im Zuge einer Arbeitseinheit zum Dekalog unter anderem auch intendiert wird, dass die Lernenden die zehn Gebote (zumindest sinngemäß) aufsagen können, wird jeweils zu Beginn ein Lied gesungen, das die Einzelgebote des Dekalogs thematisiert. Durch die Wiederholung kann so ein erheblicher Lerneffekt erzielt werden. Die nötige Zeit für das "trockene" Auswendiglernen wird so erheblich reduziert. Das Lied "Die Zehn Gebote" von Kurt Miluka

## HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel haben wir für Sie aus Platzgründen im Internet zusammengestellt. Sie finden sie unter www.rpi-loccum.de/pelikan.





(M 3) eignet sich hierfür, weil es die Dekalog-Gebote in ausgelegter Form aufnimmt<sup>1</sup> und sie zudem in einen deutenden Rahmen setzt.

Für den Abschluss wurde ein Lied gewählt, das thematisch an die Unterrichtsstunde anschließt. Das Lied "Wo ein Mensch Vertrauen gibt" nimmt Aspekte der sozialen Verantwortung zwischen den Generationen auf (Text: Hans-Jürgen Netz (1975), Melodie: Fritz Baltruweit (1977); Evangelisches Gesangbuch Nr. 604).

#### Arbeitsintentionen

#### Inhaltlich (das 4. Gebot):

- (Kennen-) Lernen des Textlautes
- Wer sind die Adressaten? → Sensibilisierung für die Kernthematik: Würdigung der alten Eltern durch die erwachsenen Kinder.
- Warum? → Klärung des sozialgeschichtlichen Kontextes

#### **Thematisch** (Alter und Generationen):

- Sensibilisierung f
  ür Familienstrukturen 
  über die Kernfamilie hinaus:
  - Auch meine Eltern sind Kinder (ihrer Eltern).
  - Wo sehe ich mich im System meiner Familie?
- Thematisierung der Generationenverhältnisse:
  - Kontaktaufnahme mit dem Thema "Alter".
  - Was können Konfliktpunkte, Verantwortungen und Herausforderungen innerhalb der Generationen sein?

**Kompetenzorientiert:** Förderung der Fähigkeiten zu kritischer Stellungnahme und verantwortungsvoller Interaktion im Sinne einer bezogenen Individuation

- Einen Standpunkt beziehen:
  - Wo stehe ich / wo positioniere ich mich in einem vorgegebenen Konflikt?
- Einen Standpunkt sichtbar in Szene setzen:
  - darstellende / spielerische Auseinandersetzung und Interaktion im Kontext eines vorgegebenen Konfliktes.

## DURCHFÜHRUNG DER ARBEITSEINHEIT

Die Annäherung an das Elterngebot erfolgt über den Umweg beziehungsweise die Verfremdung durch die Grimmsche Erzählung "Der alte Großvater und sein Enkel". Der Perspektivwechsel soll einen neuen Zugang zu dem voraussichtlich bekannten Elterngebot ermöglichen.

Nach einem gemeinsamen Eingangslied, einer kurzen Repetition der vorausgegangenen Stunde und ei-

nem einleitenden Gespräch erfolgt im ersten Teil eine Einzelarbeit, für die eine möglichst konzentrationsfördernde Arbeitsatmosphäre nötig ist. Mehrere Tischgruppen oder einzelne Arbeitsplätze können von Vorteil sein. Wenigstens jedoch ist eine Sitzanordnung um einen großen Tisch erforderlich. Auf einem ersten Arbeitsblatt (M 1) sind der Text der Erzählung sowie die Arbeitsanweisung für die Einzelarbeit abgedruckt. Es wird nach dem einführenden Unterrichtsgespräch ausgeteilt und bietet auf der Rückseite Platz für die Bearbeitung der Aufgabe. In kreativer Auseinandersetzung mit dem erzählenden Text werden die Konfirmandinnen und Konfirmanden angeregt, sich selbst in die Geschichte hineinzuschreiben. Sie werden aufgefordert, bewusst einen eigenen Standpunkt innerhalb der (Konflikt-) Situation einzunehmen. Selbst und Text sollen in einem wechselseitigen Transfer ins Schwingen gebracht werden. Es entsteht eine neue, eigene, anverwandelte Erzählung.

Im zweiten Teil wird auf der Basis der Arbeitsergebnisse im Rahmen einer Gruppenarbeit eine spielerische Szene entwickelt. Hierfür werden Teams zu mindestens fünf Personen gebildet, die auf der Basis der vorliegenden Arbeitsergebnisse je ein darstellendes Spiel bzw. eine spielerische Szene entwickeln sollen. Separate Räumlichkeiten in mittelbarer Nähe sind hierfür unbedingt notwendig. Innerhalb der Gruppe erfolgen dabei zuerst eine Vorstellung der einzeln verfassten Erzählungen und ein gemeinsamer Austausch über die Ergebnisse. Anschließend wird auf der Basis der vorliegenden Texte ein konsensfähiges "Drehbuch" entwickelt. Seitens der Leitung ist dabei darauf zu achten, dass alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt in den Findungsprozess integriert werden. In verteilten Rollen wird die gemeinsam erarbeitete Version dann "ins Spiel gebracht".

Während der Gruppenphase kann im Unterrichtsraum z. B. durch einen Stuhlhalbkreis eine Bühnenszenerie geschaffen werden, innerhalb der die Ergebnisse aller Teams anschließend präsentiert werden können.

Nach der Aufführung der Spielszenen sind im *dritten Teil* der Transfer des Erarbeiteten und die Fokussierung auf das biblische Elterngebot im Rahmen eines Unterrichtsgespräches angeraten. Neben einer gemeinsamen Auslegung auf der Folie der Geschichte geht es um die Frage: Was passiert, wenn Gott ins Spiel kommt? Anschließend an diese dialogförmige Vertiefung werden die persönlichen Bildungsresultate auf einem zweiten vorbereiteten Arbeitsblatt (**M 2**) schriftlich festgehalten. Dieses wird zum Abschluss der Einheit verteilt und dient der Ergebnissicherung. Im Rahmen einer stundenübergreifenden Unterrichtseinheit zu den Zehn Geboten stellt es den *vierten Teil* einer Serie da.

Luise Mäbert ist Dipl.-Ing. für Architektur und Diplom-Theologin.

Die Textstrophen zu den einzelnen Geboten müssen jedoch teilweise unbedingt im Unterricht kritisch besprochen werden, da sie den exegetisch erforschten Gehalt der Gebote verkürzt oder auch verändert darstellen.

#### Literatur

- Albertz, Rainer (1978): Hintergrund und Bedeutung des Elterngebots im Dekalog. In: Zeitschrift für die Alttestamentliche Wissenschaft 90/1978, 348-374.
- Becker, Christoph: Verantwortung und Verantwortungsbewußtsein. Über Solidarität zwischen den Generationen, Köln/Berlin/ Bonn/München 2001.
- Berner, Frank u.a. (Hg.): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum sechsten Altenbericht der Bundesregierung, Bd. 1, Wiesbaden 2012.
- Bien, Walter: Die multilokale Familie. Beziehungen zwischen den Generationen am Beispiel von Deutschland. In: Josef Ehmer und Peter Gutschner (Hg.): Das Alter im Spiel der Generationen, Wien/Köln/Weimar 2000, 193-209.
- Biewald, Roland: Die Eltern ehren der Obrigkeit gehorchen? (1).
  Zur Wirkung des Elterngebotes aus religionspädagogischer Sicht. In: Ulfrid Kleinert und Ulf Liedke (Hg.): Dekalog-Dialoge, Leipzig 2004, 141-152.
- **Eckert**, Eugen u.a. (Hg.): Durch Hohes und Tiefes. Gesangbuch der Evangelischen Studierendengemeinden in Deutschland, München 2008.
- **Fend**, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, Opladen 2000.

- **Grob**, Alexander; Jaschinski, Uta: Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Weinheim/Basel/Berlin 2003
- **Gruber**, Thomas; Zehetmair, Hans (Hg.): Jung und Alt. Miteinander leben voneinander lernen einander zuhören, Grünwald 2008.
- Hentig, Hartmut v.: Bildung. Ein Essay, Weinheim/Basel 1999.
- Honneth, Axel: Die Ghettoisierung der Alten eine gesellschaftliche Herausforderung im Lichte der Anerkennungstheorie. In: Annemarie Bauer und Katharina Grönig (Hg.): Die späte Familie, Gießen 2007, 139-151.
- Kumlehn, Martina: Altern antizipieren? Herausforderungen für religiöse Bildungsprozesse im Religionsunterricht. In: Thomas Klie, Martina Kumlehn und Ralf Kunz (Hg.): Theologie des Alterns, Berlin 2009, 497-518.
- **Kunstmann**, Joachim: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh/Freiburg i.Brsg. 2002.
- **Noth**, Martin: Das zweite Buch Mose. Exodus, Altes Testament Deutsch 5, Berlin, 4. Aufl., 1968.
- Stollberg, Dietrich: Solange du deine Füße unter meinen Tisch streckst. Zur Auseinandersetzung Jugendlicher mit Autorität. In: Richard Riess und Kristen Fiedler (Hg.): Die verletzlichen Jahre, Gütersloh 1993, 324-332.

## Mit Abraham und Sara in die neue Schule

## Ein Segensgottesdienst zum Grundschulabschluss

Von Katharina Behnke und Christiane Sölter

des Einschulungsgottesdienstes ebenso zu diesem besonderen Tag wie die anschließende Feier in der Grundschule. Jedes Jahr wieder ist dieser Gottesdienst bei uns sehr gut besucht und alle Besucher verlassen ihn positiv gestimmt. Glauben und Kirche wird als angenehm und als wichtiges Ereignis an einem bedeutsamen Tag in ihrem ureigensten Raum erlebt. Wesentliches Element des Gottesdienstes ist die Segnung der zukünftigen Erstklässler. Gottes Segen wird den Kindern in diesem Gottesdienst in Wort und Tat (des Handauflegens) zugesprochen. Das hat eine besondere Bedeutung, eine besondere Wichtigkeit für Kinder und deren Eltern an diesem besonderen Tag (Grethlein, Lück, 2006, S. 127).

An unserer Schule kam nun die Frage auf, warum ein solcher Segenszuspruch an die Kinder nur am Anfang der Schullaufbahn steht. Wir empfanden es als gut und richtig, dass unseren Schülern und Schülerinnen beim Verlassen der Grundschule erneut ein Segen für den neuen Weg / für die neue Schule gegeben wird. Gemeinsam mit der Pastorin unserer Kirchengemeinde machten wir uns daraufhin an die Planung eines Grundschulabschlussgottesdienstes für unsere beiden vierten Klassen, in dem Segen und

Gesegnetwerden eine wesentliche Rolle spielen sollten. So entstand in enger Zusammenarbeit zwischen den Religionslehrkräften unserer Grundschule und der Pastorin unserer Kirchengemeinde ein Segensgottesdienst zum Abschluss der Grundschulzeit, den wir hier gerne vorstellen möchten.

#### Religion erleben im Schulgottesdienst

Bei der Vorbereitung des Gottesdienstes waren wir uns nicht nur über das Thema des Gottesdienstes schnell einig, sonder auch darüber, dass die Schüler und Schülerinnen unserer Schule den Gottesdienst nicht nur als "passive" Besucher erleben sollten, sondern eine möglichst aktive Rolle bei der Planung, Ausgestaltung und Durchführung des Gottesdienstes übernehmen sollten. Das würde zur allgemeinen Aufmerksamkeit während der Feier beitragen und auch – so ganz nebenbei – der Umsetzung der Anforderung des Kompetenzbereichs "Kommunizieren/Teilhaben: Die Schüler und Schülerinnen drücken in unterschiedlichen religiösen Sprachformen aus, was sie fühlen, sich wünschen und fürchten. Außerdem werden

sie mit Ausdrucksformen des Glaubens in Gesten, Symbolen und Feiern vertraut und befähigt, an religiösen Ausdrucksformen wie dem Singen und Beten Anteil zu nehmen" (vgl. KC, S. 13) im niedersächsischen KC gerecht werden.

Für den Gottesdienst überlegten Pastorin und Lehrkräfte im Vorwege zunächst gemeinsam die inhaltlichen Grundlagen und einen möglichen Ablauf. Die Bibel ist voll von Menschen, die beteten, die aber auch ebenso segneten oder gesegnet wurden. Das waren nicht nur Menschen, die ohne Zweifel ihren Glauben lebten; im Gegenteil häufig trotz und in allem Zweifel. Die Protagonisten zweifelten, klagten und rangen mit ihrem Glauben und ihrem Gott. Keineswegs lesen wir in der Bibel nur Geschichten mit Happy-End. Gottes Segen wirkt manchmal ganz anders als ihn sich die Menschen der Bibel, aber auch die Menschen heute vorstellen. Manchmal dauert es, bis man Gottes Segen als solchen erkennt und annehmen kann. Aber letztendlich ist auf ihn immer Verlass. Das ist die übereinstimmende Aussagen aller biblischen Zeugen (vgl. Grehtlein, Lück, S. 128). Schnell waren wir uns einig, dass sich die Erzählung von Abraham und Sara besonders für einen Segensgottesdienst, wie wir ihn planten, eignen würde, denn wir wollten sichergehen, dass alle Kinder unserer Schule über so viel Vorwissen verfügen, dass sie dem Gottesdienst auf jeden Fall inhaltlich folgen konnten. Vielen Kindern war diese biblische Erzählung bereits aus dem Religionsunterricht bekannt, andere Klassen sollten sie nun als Vorbereitung auf den Gottesdienst noch im Unterricht behandeln und dabei auch den Aspekt "Gott segnet Abraham" auf jeden Fall unterrichtlich aufgreifen.

Im Verlauf der Vorbereitungen wurde schnell deutlich, dass aufgrund ihres Vorwissens und ihres Leistungsvermögens vorrangig die dritten Klassen die inhaltliche Ausgestaltung des Gottesdienstes übernehmen würden, da sich für sie die Erarbeitung und inhaltliche Gestaltung der vorab von Lehrern und Pastorin überlegten Elemente am einfachsten gestaltete.

## Zur biblische Grundlage des Gottesdienstes (1. Mose 12,1–4)

Abraham gilt als der Stammvater Israels und aufgrund seines Gottvertrauens und seines Gehorsams als Beispiel des Glaubens. Auf ihn als Urvater gründen sich der Islam, Juden- und Christentum. In der Abrahamerzählung sind kurze Erzählstücke meistens nur locker durch überleitende Sätze miteinander verbunden. (Vgl. F. Johannsen, 1987, S. 72) Das wird gleich am Anfang der Abrahamerzählung deutlich: Gott erteilt in 1.Mose 12,1 Abraham den Auftrag, sein Land zu verlassen. Das Ziel "Ein Land, das ich dir zeigen will ..." ist unbestimmt. Abraham wird aus seiner Heimat (Land, Verwandtschaft, Haus seines Vaters) herausgerufen. Diesen Auftrag erfüllt Abraham mit seiner Sippe (vgl. M. Römer, 1986, S. 27ff.) bereits in Vers 4. Gott

spricht nur zu Abraham und doch sind andere (die Abraham begleiten werden) mit eingeschlossen. Er verlässt seine Heimat Ur in Chaldäa und zieht nach Kanaan, dem späteren Palästina. Er zieht aus seinem bisherigen heidnischen Lebensumfeld fort und ist frei, sich nun der vertrauensvollen Führung des einen Gottes hinzugeben (P. Maiberger, 1990). Damit wird die Bedeutung des Aufbrechens für eine segensreiche Entwicklung deutlich. Nur wer sich von alten Bindungen löst und Gewohntes hinter sich lässt kann etwas Neues erfahren, seine Lebensperspektive ändern. Von einem Hadern oder Zögern Abrahams mit der Erfüllung dieser Forderung Gottes wird nichts berichtet. In diesem Aufbruch liegt die Voraussetzung für die Geschichte des Segens (im AT Inbegriff von erfülltem Leben) (F. Johannesen, a.a.O., S. 79f): "Wer aufbricht, geht nicht in eine ungewisse Zukunft, sondern hat das Segensversprechen bei sich, die Zusage des Schutzes und die Entdeckung neuer Lebensmöglichkeiten." (aus: Horst Klaus Berg, "Vätergeschichten" in Lachmann, "Elementare Bibeltexte", Göttingen 2001, S. 57).

Zwischen der Aufforderung zu gehen und dem Vollzug verspricht Gott in den Versen 2 und 3 seinen Segen. Segen hat im AT ganz allgemein mit Lebenskraft und Gedeihen, mit Fruchtbarkeit, mit Wachsen und Gelingen zu tun. Segen bedeutet einen kontinuierlich das Leben begleitenden heilvollen Prozess (ebd.). Der angekündigte Besitz des Landes und die Entstehung des Volkes sind damit Ausdruck göttlichen Segens (Vers 2a) (F. Johannsen, a.a.O., S. 73). Im zweiten Teil des Verses (2b) richtet Gott eine Forderung an Abraham: Du sollst selber zum Segen für andere Menschen werden. Diese Forderung ist wahrscheinlich erst in Verbindung mit Gen 13 oder auch Gen 18,20-33 zu verstehen. Durch Abraham (Vers 3) und damit durch die Segnung des Volkes Israels soll der Segen in die Völkerwelt getragen werden und somit etwas Gemeinschaftsstiftendes sein (s.o.). Das Schicksal der Mitmenschen Abrahams entscheidet sich in ihrer Haltung zu ihm (Vers 3a) und das Schicksal aller Geschlechter auf Erden ist das Ziel des dem zunächst Abram verheißenen Segens. Der Segen wird Abraham begleiten, aber auch seinem Volk und dem Volk, das aus ihm hervorgeht, gelten.

Damit schafft der Jahwist in Gen 12,1-3 ein Verbindungsglied zwischen der Urgeschichte und der mit Abraham beginnenden Linie der Heilsgeschichte (vgl. C. Westermann, 1991, S. 28). Diese finden wir im NT wieder (vgl. Gal 3,6-4,7 oder auch 2.Kor 9, Röm 15,25ff.) und sie ist bis heute erhalten geblieben und gültig. Segen (vgl. Vers 2a) wird auch uns Menschen heute zugesprochen und kommt u.a. in kultisch-rituellen Zusammenhängen vor, so am Ende des Gottesdienstes oder bei kirchlichen Handlungen in Lebenswenden wie der Taufe oder Heirat. Segen ist also bis heute lebensbegleitende Zuwendung Gottes, eine Art Kraftübertragung, die dem ganzen Menschen gilt. Segnen ist Gutes wünschen im Zeichen und Namen Gottes und ist oft mit einer Geste der Berührung verbunden (vgl. C. Labusch, 2006, S. 172ff.).

# Die Viertklässler unserer Schule vor ihrem Aufbruch

Auch wenn die Situation Abrahams natürlich nicht mit der von Viertklässlern am Ende ihrer Grundschulzeit vergleichbar ist, so gibt es doch deutliche Parallelen. Auch wenn die Bibel nichts von Ängsten und Zweifeln Abrahams oder Saras über den bevorstehenden Umzug in ein fremdes Land berichtet, ist es doch nahe liegend, dass es entsprechende Gedanken gegeben haben könnte. Und auch wenn Viertklässler in der Regel nicht in ihnen vollkommen unbekannte Schulen gehen werden, so werden sie

doch auf einen Weg in etwas Unbekanntes geschickt. Wie für Abraham und Sara gibt es wahrscheinlich auch bei Viertklässlern Ängste und Zweifel, aber auch Wünsche und Hoffnungen, die aus dem Aufbruch ins Ungewisse/ins Neue resultieren.

Bevor die Elemente unseres Gottesdienstes in ihren Einzelheiten ausgestaltet wurden, gab es eine Umfrage in den vierten Klassen zu den vorhandenen Hoffnungen und Ängsten, die mit dem anstehenden Schulwechsel verbunden waren, um – darauf abgestimmt – Abrahams Erzählung möglichst eng an die Situation der Viertklässler unserer Schule anlegen zu können.

### Auswertung der Umfrage für den Abschlussgottesdienst:

Darauf freue ich mich:

- · Neues lernen und erleben
- nette lustige Lehrer
- nette Schulkameraden und neue Freunde
- andere Fächer, die es in der Grundschule nicht gibt
- neues Schulgebäude
- · bessere Noten

Davor habe ich (ein bisschen) Angst:

- viel mehr Schüler in einem Gebäude als in der Grundschule
- strengere Lehrer
- der Schulleiter
- Brutalität unter den Schülern
- keine neuen Freunde finden
- rumzicken und geärgert werden
- weniger Freizeit
- · den Raum nicht finden

- · ein neuer Schulweg
- alte Freunde verlieren

Das wünsche/ hoffe ich:

- wenig Streithammel
- · einmal Klassensprecher werden
- oft Sport
- · montags keine HA/ wenig Hausaufgaben
- · nette Lehrer
- gute Noten
- nette neue Freunde
- gut mit allen auskommen
- alte Freunde auch behalten

Diese Antworten der Schüler und Schülerinnen fanden sich wieder in einem kleinen Spiel im Gottesdienst, in der Fürbitte und natürlich – allgemeiner – im Segenszuspruch.

#### Zum Aufbau und Verlauf des Gottesdienstes

Bereits am Eingang wurden die Viertklässler von einigen Drittklässlern erwartet und begrüßt. Sie bekamen "Ehrenplätze" in den ersten beiden Bankreihen zugewiesen, denn sie sollten an diesem Tag im Mittelpunkt stehen. Einige Kinder verteilten die Liederzettel und läuteten die Glocken. Dann konnte der Gottesdienst beginnen:

#### 1. Musik

#### 2. Kurze Begrüßung durch die Pastorin

#### 3. Psalm

Anschließend wird ein Psalm im Wechsel gesprochen, der uns alle auf das Thema "Segen" einstimmte:

Alle: Gott ist uns Sonne und Schutz.
Gott meint es gut mit uns.

Gott segnet unser Leben.

1. Gruppe Die sind gut dran,

die ihre Kraft aus Dir ziehen, wie eine Pflanze aus tiefem Boden.

2. Gruppe Auch die Wüsten und die trockenen Täler

können ihnen zur sprudelnden Quelle werden. Wie durch einen warmen Frühlingsregen wird alles um sie her wieder sprießen

und wachsen.

Alle: Gott ist uns Sonne und Schutz.

Gott meint es gut mit uns. Gott segnet unser Leben.

1. Gruppe Wenn sie sich schwach fühlen,

werden sie ihre Stärke neu entdecken.

2. Gruppe In jedem neuen Anfang

werden sie dich neu finden.

Alle: Gott ist uns Sonne und Schutz.

Gott meint es gut mit uns. Gott segnet unser Leben.

1. Gruppe Gott, unser Schutz, schau doch;

verlier Dein Kind nicht aus den Augen!

2. Gruppe Gott, unser Segen,

wir vertrauen auf dich!

Alle: Gott ist uns Sonne und Schutz.

Gott meint es gut mit uns. Gott segnet unser Leben.<sup>1</sup>

#### 4. Kindermutmachlied

Ebenso diente das Kindermutmachlied als Hinführung auf das zentrale Thema des Gottesdienstes, den Segen; denn Segen macht Mut.

#### 5. Anspiel zu 1. Mose 12, 1-4

Nun stellten sich Abraham und Sara, dargestellt von zwei Kindern aus den 3. Klassen, in den Altarraum. Andere Kinder, die für die beiden sprechen sollten, bildeten einen Halbkreis um sie herum. Kleine Sprechtexte, die Abraham und Sara vorstellen und daran anschließend ihre Gedanken wiedergeben sollten, hatten die Kinder in Gruppen vorab im Unterricht erarbeitet und formuliert. Zunächst deuteten einige Sprecher auf das Paar und stellten es der Gemeinde vor:

- Abraham wohnt schon lange mit seiner Frau Sara in Haran. Hier gibt es alles, was sie zum Leben brauchen.
- Kinder haben sie leider nicht, obwohl sie sich immer welche gewünscht haben. Aber sie haben eine große Familie mit vielen Verwandten und auch viele Freunde.
- Doch nun ist etwas passiert, das ihr Leben völlig auf den Kopf stellt. Gott hat Abraham einen Auftrag gegeben.
- Er hat gesagt: Geh Abraham! Geh weg von hier!
  Zieh in ein anderes Land, das ich dir zeigen werde!
  Dort will ich ein großes Volk aus dir machen. Ich
  will dich reich beschenken. Ich will dich segnen.
  Und durch dich sollen alle gesegnet werden, alle
  Menschen auf dieser Erde.

Die folgenden Sprecher gingen nun abwechselnd direkt hinter Sara oder Abraham, legten ihre Hand auf deren Schulter und sprachen mögliche Gedanken aus ("sprechendes Standbild"):

- Ich gehe nicht weg von hier und schon gar nicht in ein Land, das ich nicht kenne!
- Die Menschen in dem anderen Land sprechen eine andere Sprache. Niemand wird uns verstehen.
- Und gibt es da auch Bohnen und Zwiebeln zum Kochen? Gibt es da frischen Salat und Datteln?
- Was wird aus unseren Freunden, wenn wir weg sind? Werden sie uns vergessen?
- Wollen wir wirklich noch einmal von vorne anfangen und uns all die Strapazen zumuten?
- Was geschieht mit unserem Haus? Wird unser Besitz auf die Esel passen?
- Die Reise durch die Wüste ist gefährlich. Wer weiß, was es da für Raubtiere gibt.

Nun sprachen die weiteren Sprecher wieder als Erzähler:

- Sara und Abraham überlegen lange. Aber eines Tages beschließen sie zu gehen.
- Abraham sagt: Gott hat uns diesen Auftrag gegeben. Ich vertraue darauf, dass Gott uns führt und beschützt. Mit Gott zusammen schaffen wir das schon!

#### 6. "Übertragung" auf die Situation der Viertklässler

Nach dieser Darstellung der Situation Abrahams und Saras erfolgte die "Übertragung" auf die Situation der Viertklässler, die wieder die Kinder der dritten Klassen aus den Umfrageergebnissen (s.o.) entwickelt hatten. Die jeweiligen Sprecher und Sprecherinnen waren nun den 4. Klassen zugewandt und dichter an die Bankreihen herangetreten, damit sich die Kinder direkt angesprochen fühlen mussten. Abraham und Sara waren verdeckt, da ihre Situation nun nebensächlich wurde.

Ihr macht euch jetzt auf den Weg in eine neue Schule. Auch ihr habt Ängste und Wünsche. Bei einer Umfrage habt ihr zum Beispiel aufgeschrieben:

(Die Sprecher treten vor)

- Mein Schulweg wird anders sein und das neue Schulgebäude ist viel größer. Hoffentlich finde ich mich immer zurecht !?!
- Ich habe Angst, dass man mich dort ärgert und ich mich vielleicht nicht wehren kann.
- Nicht alle Grundschulfreunde gehen mit mir. Werde ich in der neuen Schule neue Freunde finden? Das hoffe ich jedenfalls.
- Und was wird aus meinen alten Freunden? Werden wir uns weiter sehen?
- Wie werden die Lehrer dort sein? Vielleicht sind sie sehr streng? Vielleicht sind sie aber auch nett und lustig.
- Wird mir neben Hausaufgaben und Lernen Zeit zum Spielen, Toben und für meine Hobbies bleiben?
- Ich hoffe sehr, dass ich gute Noten haben werde.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Aus: Klaus Bastian: Halleluja, Gott, ich freue mich! Psalmtexte für den Gottesdienst, hrsg. v. d. Beratungsstelle für Gestaltung von Gottesdiensten und anderen Gemeindeveranstaltungen, Hefte Nr. 8, Frankfurt/Main 1996, S. 45, Psalm 84 (A)

- Spannend werden auf jeden Fall die neuen Fächer werden, die wir bisher in der Grundschule noch nicht hatten.
- Es gibt viel Neues zu entdecken. Machen wir uns auf den Weg.

#### 7. Lied

Nachdem alle wieder auf ihren Platz zurückgekehrt waren, sangen wir das Lied "Geh, Abraham, geh ... (Christian Gauer u.a., "Bergedorfer Grundschulpraxis Religion 1. Klasse", Buxtehude 2007)

#### 8. Kurzansprache

Anschließend folgte eine Kurzansprache zum Thema Segen durch unsere Pastorin, die von dem kleinen Spiel auf die nun folgende Segnung der Viertklässer überleitete und noch einmal die Bedeutung des Segens und des Segnens für den kommenden Weg unserer Viertklässler hervorhob.

#### 9. Segnung

Für die Segnung der 4. Klassen war vorab der schuleigene Fallschirm (Schwungtuch) aus der Sporthalle an einem Haken in der Kirchendecke aufgehängt worden. Eindrucksvoll wurde er von der Decke abgesenkt und einige Drittklässler spannten ihn zu einem großen bunten einladenden Dach im Altarraum der Kirche. Die Viertklässler wurden in Gruppen aufgefordert unter dieses schützende Segensdach zu treten und den Segen zu empfangen. Während sie darunter verharrten, sangen alle übrigen für sie immer wieder den Kanon "Gott, gib uns deinen Segen..." (Christian Gauer u.a., "Bergedorfer Grundschulpraxis Religion 1. Klasse", Buxtehude 2007, S. 138) bis alle Kinder unter dem schützenden Dach, das wie ein Segen ist, Segen zugesprochen bekommen hatten.

#### 10. Fürbitten

Daran schloss sich die Fürbitte an, die wiederum von vier Drittklässlern gesprochen wurde.

I: Gott, wir danken dir für unsere Zeit in der Grundschule.

Für alles, was schön war. Für unsere Freunde und Freundinnen.

Für Lehrer und Lehrerinnen, die uns geholfen und uns vieles beigebracht haben.

II: Gott, wir sind groß und klug geworden.
Das wird uns jetzt helfen an den neuen Schulen.
Und manches, was schwierig war, haben wir doch

gut hingekriegt.

Das wird bestimmt auch in Zukunft so sein.

III: Gott, das Neue macht uns Angst.

Neue Wege, neue Freunde, neue Lehrer, neue Fächer.

Aber neugierig sind wir auch.

Hilf uns, dass wir gut zurechtkommen.

IV: Gott, du bleibst mit deinem Segen bei uns.

Das gibt uns ein gutes Gefühl.

Auf dich können wir uns verlassen.

Da wird die Angst kleiner und die Neugier ganz groß.

#### 11. Vaterunser und Segen

Mit Vaterunser und dem Segen für alle beendete schließlich Pastorin Behnke den Gottesdienst.

Während des Auszugs der Viertklässler erhielten diese von den Zweitklässlern zur Erinnerung an diese Segensfeier aus Plastikfolie gebastelte und liebevoll gestaltete Fallschirme, auf denen noch einmal das Segenswort 1.Mose 12,3 geschrieben stand.

Katharina Behnke ist Pastorin in der Kreuzkirche Nenndorf-Rosengarten.

Christiane Sölter ist Lehrerin an der Grundschule Nenndorf-Rosengarten.

#### Literatur

Berg, Horst-Klaus: Vätergeschichten, in Rainer Lachmann u.a., Elementare Bibeltexte, Göttingen 2001

Gauer, Christian u.a.: Bergedorfer Grundschulpraxis Klasse 1, Buxtehude 2007

Grethlein, Christian/Lück, Christhard: Religion in der Grundschule, Göttingen 2006

**Kerncurriculum** für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Evangelische Religion, Hannover 2004

Johannsen, Friedrich/Reents, Christine: Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart 1987

Labusch, Christine u.a.: Und du sollst ein Segen sein!, in: Loccumer Pelikan 4/06, S. 172ff.

Maiberger, Paul: Das Alte Testament in seinen große Gestalten" Mainz 1990

Römer, Martina: Die Patriarchen als Nomaden, in: ru 1/1986, S. 27ff. Westermann, Claus: Abriß der Bibelkunde, Stuttgart 1991

# Edgar, Dänemark und ein Paket

Können Filme Werte vermitteln?

Von Steffen Marklein

önnen Filme Werte vermitteln? Ein erstes Gefühl stimmt dem ungebrochen zu. Selbstverständlich können Filme Werte vermitteln. Schnell wird jedoch deutlich: es ist ein Satz mit mindestens drei Unbekannten! 1. Welche Filme meinen wir? 2. Was bedeutet Vermittlung? 3. Von welchen Werten – gegebenenfalls auch Normen – ist die Rede?

Ein religionspädagogischer Zusammenhang könnte vermuten lassen, dass sich diese Fragen leicht klären lassen. Gemeint sind Filme, die den Zuschauenden biblische Themen und Geschichten vor Augen stellen und so das Doppelgebot der Liebe und den Dekalog veranschaulichen. Indem uns diese Bilder und Geschichten modellhaft vor Augen gestellt werden, lernen wir, uns an ihnen zu orientieren.

Freilich – der Sachverhalt ist komplexer! Auch Filme zu biblischen Geschichten haben ihren Kontext! Sie folgen eigenen Interessen und Interpretationen der Überlieferung. Die Wirkung, die bei den Zuschauenden erzielt wird, kann von der Absicht des Regisseurs deutlich abweichen. Das Wechselgeschehen von Film und Rezipienten ist von vielen zusätzlichen Faktoren abhängig. Die Diskussion beispielsweise um Gewalt in Filmen oder auch Computerspielen hat gezeigt, wie vielschichtig sich die mediale Problematik im Detail darstellen kann.<sup>1</sup>

Nur wenn das Medium Film selbst zum Ausgangspunkt einer Wertevermittlung gewählt wird, kann angemessen über seine Möglichkeiten und Grenzen nachgedacht werden. Es ist nicht ratsam, sich bei der Frage nach der Vermittlung von Werten im Film allein auf eine inhaltsbezogene Filmanalyse zu konzentrieren. Das Medium Film lebt nicht allein aus seinen Geschichten, sondern in besonderem Maße aus seiner Form und den damit verbundenen emotionalen Dimensionen.

Selbstverständlich lässt sich über jeden Film diskutieren. Kritische Rückfragen können dazu führen, einen eigenen Standpunkt zu begründen oder auch zu revidieren.

In diesem Sinn ist eine Beschäftigung mit Filmen in jedem Fall nützlich.

Doch entzündet sich die eigentliche Frage an einer anderen Stelle. Man hat früh bemerkt, wie faszinierend und damit wie machtvoll das Medium des Films sein kann. Was zunächst allein der Unterhaltung und dem Amüsement diente, wurde von der Kunst, aber auch den gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung und Propaganda entdeckt. Dass auch die christlichen Kirchen aus einer zunächst ablehnenden Haltung heute dem Film mit großer Aufgeschlossenheit und Unterstützung begegnen, liegt u. a. darin begründet, dass sie die Chancen von Sinnstiftung und ethisch-moralischer Orientierung für größer halten als deren Verneinung. Auch wenn die mediale Traditionssicherung selbst ein wichtiger Beitrag kultureller Identität und Vergewisserung für eine Gesellschaft ist,<sup>2</sup> vermitteln sich Werte einer Gemeinschaft letztlich nur durch den kritischen Diskurs. In diesem Sinn müssen Filme in einer Gesellschaft offen wahrgenommen und gedeutet werden. Indem auch Religionsgemeinschaften Deutungsangebote machen oder andere unterstützen, übernehmen sie Mitverantwortung für die Werte und Normen, die in der Gesellschaft gelten sollen.

Wer sich konkret Filmen zuwendet, muss eine Auswahl treffen. Üblicherweise sind es die großen Spiel- und Dokumentarfilme, denen heute der größte Einfluss auf das gesellschaftliche Bewusstsein und seine Werte zugeschrieben wird. Auch die kirchlichen Institutionen haben darauf reagiert. Die Jury der Evangelischen Filmarbeit zeichnet beispielsweise jeden Monat einen Film des Monats aus. Es sollen Filme sein, "die dem Zusammenleben der Menschen dienen, zur Überprüfung eigener Positionen, zur Wahrnehmung mitmenschlicher Verantwortung und zur Orientierung an der biblischen Botschaft beitragen. Sie [die Jury] berücksichtigt dabei die filmästhetische Gestaltung, den ethischen Gehalt und die thematische Bedeutsamkeit des Films."

Auch in der nichtkirchlichen Filmarbeit wird insbesondere im Bereich von Schule und Kino dem abendfüllenden Spiel- und Dokumentarfilm die meiste Aufmerksamkeit gewidmet.<sup>4</sup> Immer wieder sind es die großen Geschichten, in denen sich Charaktere entfalten, Verwicklungen dramatisieren und Bilder und Schauplätze wiederholen können.<sup>5</sup>

Für den Unterricht in der Schule bieten sich jedoch nicht nur große Spiel- und Dokumentarfilme an. Auch wenn sie didaktisch sorgfältig vorbereitet sind, wird man in der Regel nur Ausschnitte zeigen können.<sup>6</sup> Der Film selbst wird somit kaum Ausgangspunkt einer eigenständigen Betrachtung sein können. Er folgt der Maßgabe seines Interpreten, der bestimmte Teile des Films auswählt oder auch nicht.

Im Folgenden sollen drei Kurzfilme vorgestellt werden, die beispielhaft ein Gespräch über bestimmte Werte und Normen anregen können, ohne im Verdacht einer beengenden Moralisierung zu stehen. Die Offenheit und der Fragecharakter sind für die Filme vielmehr kennzeichnend. Hinzu kommt eine Filmästhetik, die verdeutlicht, dass Werte und Normen nie ohne einen emotionalen Zusammenhang oder eine emotionale Bindung existieren können. Ihre Dauerhaftigkeit und ihr Bestehen verdanken sich einer Vernunft, die um ihre Grenzen weiß und nur so im Leben verwurzelt bleibt.<sup>7</sup>

### **Endlich Arbeit**

## Edgar

13 Min., Kurzspielfilm Deutschland 2009 Regie: Fabian Busch Produktion: Kontrastfilm Einsatzalter: ab 14 Jahren



Edgar muss man gesehen haben und – man wird ihn lieben! Ein zunächst resigniert schauender Rentner, der nach dem Tod seiner Frau die Lust am Leben zu verlieren droht, fasst unerwartet den Entschluss, seine Lebenssituation zu verändern. Statt trostlos in einem Wohnblock allein vor sich hinzuleben, will er sich nützlich machen und sich eine Arbeit suchen. Er fragt in einem Kaufhaus eine junge Verkäuferin, ob man nicht jemanden gebrauchen könne für irgendeine Arbeit im Haus. Schnell wird klar, dass er auf diesem Weg nicht mehr als ein freundliches, mitleidvolles Lächeln bekommen wird. Nach einem kurzen Gespräch verabschiedet sich Edgar, doch gedankenversunken vergisst er, den Schirm, den er vom Einkaufstisch genommen hat, zu bezahlen. Der Alarm der Sicherheitsanlage wird ausgelöst. Der Kaufhausdetektiv hält Edgar am Ausgang fest und nimmt ihn mit in sein Überwachungsbüro. Auf die Frage, warum er denn ausgerechnet einen Schirm mitgenommen habe, weiß Edgar keine Antwort. Er müsse den Diebstahl natürlich zur Anzeige bringen, teilt der Hausdetektiv mit. Edgar merkt auf, als er hört, dass er als Strafe mit einer kleinen Geldbuße oder auch ein paar Stunden Arbeit rechnen müsse. Zum Bedauern von Edgar verzichtet der Detektiv am Ende leider auf eine Anzeige. Auch wenn es viele ähnliche Kaufhausdiebstähle gäbe, sei doch gleich Feierabend und der Aufwand mit der Polizei sei recht groß. Doch was man ahnen konnte, wird jetzt von Edgar in die Tat umgesetzt! Statt das Kaufhaus schleunigst zu verlassen schleicht Edgar zunächst in der elektronischen Kleinwarenabteilung herum bis er – nach einem verschmitzten Blick in die Überwachungskamera – sich einen großen Karton mit einem Fernseher schnappt und sich unübersehbar durch die Kasse und Sicherheitsschranke am Ausgang zwängt. Diesmal kann der Detektiv kein Auge mehr zudrücken. Edgar wird von einem Gericht zu einer Arbeit in einem Betrieb verurteilt. Bald danach sieht man, wie Edgar gespannt seinen Arbeitsauftrag für den Tag entgegennimmt. Trotz des strengen Tons des neuen Vorgesetzten macht nicht nur er sich fröhlich an seine Arbeit, sondern zugleich noch eine ganze Gruppe von gleichen Schicksalsgenossen!

Fabian Busch, der als Schauspieler u. a. aus Tatortkrimis bekannt ist, gelingt mit seinem Debütfilm als Regisseur eine humorvoll-witzige Darstellung eines Themas, das auch den Stoff eines abendfüllenden Sozialdramas hätte bieten könnte. Edgar, wunderbar gespielt von Wilfried Dziallas, kann seine Lebenssituation nur durch ein komisch-tragisches Handeln verändern. Dass er am Ende sein Ziel erreicht, lässt den Film befreiend und hoffnungsvoll erscheinen. Viele ernsthafte Themen und Fragen werden nichtsdestotrotz berührt. Die Lebensprobleme Edgars entzünden sich an gesellschaftlichen Erfahrungen, die viele ältere Menschen heute teilen. Zahlreiche leiden an Einsamkeit, Armut oder auch einem Gefühl der Nutzlosigkeit. Für Edgar wird Arbeit zu einer sinnstiftenden Tätigkeit. Weder der Verdienst noch die Schwere der Arbeit sind offensichtlich entscheidend. Wenn Edgar am Ende einem "Kollegen" die Hand auf

die Schulter legt, deutet dies an, dass die Bedeutung von Arbeit u. a. in der sozialen Einbeziehung und Solidarität miteinander liegt. So lässt sich am Beispiel des Films Edgar über den Wert und die Bedeutung der Arbeit in unserem Leben mit seinen verschiedensten Facetten nachdenken. Menschen brauchen sinnvolle Tätigkeiten und Aufgaben. Der Film kann durch seine Mischung von Humor und Nachdenklichkeit zu einem guten Impuls für eine vielseitige Diskussion werden.<sup>8</sup>

## Mehr als Toleranz

#### Lisanne

18 Min., Kurzspielfilm Deutschland 2005 Regie Lars-Gunnar Lotz Produktion: Lars-Gunnar Lotz Einsatzalter: ab 10 Jahren

"Eine Hommage des Regisseurs an seine Schwester und zugleich eine Hommage an Menschen mit Behinderung, mit denen das Leben nicht einfach ist [...] mit denen aber ein Zusammenleben möglich ist, das durch sie noch bereichert werden kann", so charakterisiert Matthias Hugoth treffend den Film Lisanne in einer gleichnamigen Arbeitshilfe.<sup>9</sup>

Lisanne ist eine 15-jähriges Mädchen mit Downsyndrom, die im Film authentisch ihre eigene Rolle spielt. Die Geschichte des kleinen Roadmovies ist schnell erzählt. Sie ist einfach und überschaubar.

Der ältere Bruder möchte seiner behinderten Schwester einen großen Traum erfüllen. Gemeinsam wollen sie mit dem Auto nach Dänemark ans Meer fahren. Lisanne hat klare Vorstellungen von der Reise. Selbst das große Trampolin muss mit. Auf dem Weg machen sie in einem Bistro eine Pause. Unfreundlich werden die beiden Gäste vom Wirt und seiner Frau behandelt. Lediglich die Tochter, die sich eigentlich lieber mit Malerei beschäftigt als im Bistro zu bedienen, geht freundlich und hilfsbereit auf die Gäste ein. Von ihrem Vater wird sie dafür barsch behandelt. Als ihre Bildermappe auf den Boden geworfen wird und alle Zeichnungen zerstreut herumliegen, wird sie von Lisanne getröstet.

Lisanne und Marlon, ihr Bruder, setzen die Reise fort. Plötzlich streikt der Motor. "Oh, oh", entfährt es erschrocken Lisannes Mund. Schnell wird klar, dass die Reise nicht weitergehen kann. Bei der Autoreparaturwerkstatt versucht Marlon vorsichtig zu erklären,



dass sie zurück nach Hause fahren müssen und sie den Urlaub ein anderes Mal nachholen. Lisanne jedoch, die immer wieder auf ihre mitgenommene Ansichtskarte mit Strand und Meer geschaut hat und jetzt in der Nähe einen Zug vorbeifahren sieht, macht sich in einem unbeobachteten Moment selbst auf den Weg. Auf dem kleinen Provinzbahnhof kauft sie sich bei einem zunächst recht irritierten Schalterbeamten eine "Fahrkarte nach Dänemark". Auf dem Bahnsteig ist Lisanne jedoch hoffnungslos überfordert. Keiner der Züge, die halten, scheint nach Dänemark zu fahren. Marlon, inzwischen begleitet von dem Mädchen aus dem Bistro, das sich noch einmal bei Lisanne für ihren Trost bedanken wollte, hat sich inzwischen auf die Suche nach Lisanne gemacht. Als beide schließlich den Bahnhof erreichen, sehen sie zunächst nur Lisannes Gepäck auf dem Bahnsteig stehen. Doch dann entdecken sie Lisanne im Wartehäuschen. Sie sehnt sich verzweifelt nach ihrem Bruder. Wissend, dass sie selbst nicht richtig gehandelt hat, ist sie trotzdem dankbar und überglücklich, ja, als ihr Bruder sogar ihrem Vorschlag zustimmt, gemeinsam mit dem Zug nach Dänemark zu fahren, fällt sie ihm um den Hals: "Ich liebe dich, mein Bruder,"

Die Schlussszene zeigt beide in Dänemark: Sie sind angekommen und Lisanne möchte am liebsten die ganze Welt umarmen.

Der Film, von Erzählung und Filmsprache klar konzentriert auf wenige Schauplätze und Figuren, zeichnet das emotional bewegende Bild eines Geschwisterpaares von älterem Bruder und behinderter Schwester. Lisanne, die mit einer großen Willensstärke für ihr Glück kämpft, lässt am Ende fast alle Beteiligten dankbar für ihre Unnachgiebigkeit sein. So schwer es sich manchmal darstellt, Möglichkeiten und Grenzen, Kraft und Gefühl angemessen beurteilen zu können, so überraschend leicht zeigen sich doch Wege, wenn eine Grundbereitschaft gegenseitiger Achtung und Wertschätzung vorhanden ist. Glück, das Recht und die Freiheit auf Verwirklichung der mir gegebenen Lebensmöglichkeiten, formuliert ein Ziel, das nicht an die Frage von Behinderung oder Nichtbehinderung gebunden ist.

In der aktuellen Diskussion um Inklusion bzw. Heterogenität<sup>10</sup> geht es weniger um Werte wie Toleranz

und Empathie als vielmehr um ein Nachdenken darüber, wie Leben als ein Gemeinsames gestaltet werden kann. Auch wenn der Film Lisanne letztlich recht idealisierend erscheinen mag, lässt er doch gerade so eine Vorstellung darüber entwickeln, welche eigenen Grundwerte zu einer guten, gelingenden Gemeinschaft beitragen und welche nicht. Nicht nur Vorurteile und Klischees können hinterfragt werden, sondern auch die alltägliche Realität, in der gegensätzliche Interessen und Wünsche nicht nur ertragen, sondern in ein "produktives" Miteinander verwandelt werden sollten. Was sich für Lisanne als "authentische Rolle" darstellt, bleibt auch eine Herausforderung für jede andere Rollenbesetzung.<sup>11</sup>

## Hinter der Maske

#### Fard

13 Min., Animationsfilm Frankreich 2009

Regie: David Alapont, Luis Briceno

Produktion: Metronomic Einsatzalter: ab 12 Jahren

Science-Fiction ist nicht jedermanns Sache. Doch das Genre phantasiert nicht nur abgehoben von unserer Wirklichkeit über ferne Welten der Zukunft. Es ist "Spekulation mit dem Möglichen"<sup>12</sup>, und behält doch gerade so – ob als Traum oder Trauma – seinen utopischen Bezug zum Hier und Heute.

Der Film Fard erzählt die Geschichte von Oscar, einem Büroangestellten, der eines Tages das geheimnisvolle Paket eines Freundes bekommt. Eine darin enthaltene alte Taschenlampe lässt ihn die Welt hinter ihren modern-glatten Fassaden erkennen. Auch die Menschen, auf die der Lichtkegel fällt, zeigen plötzlich ihr wahres, menschliches Aussehen. Sie sind älter und gebrechlicher als es zunächst den Eindruck gemacht hat. Nach einem heftigen Streit mit seinem Freund und Kollegen Martin wird Oscar, vom Sicherheitsdienst verfolgt, schließlich entdeckt. Computergesteuerte Maschinen stellen Oscars ursprüngliches Aussehen wieder her. Sein "wahres Gesicht" wird erneut mit der Maske seines zweiten Gesichts überdeckt.

Am Ende des Films sitzt Oscar wieder an seinem Arbeitsplatz. Die Computerstimme und die Lobreden des Vorgesetzten unterscheiden sich nicht vom Anfang.



Allerdings hat Oscar seine einmal gewonnenen Einblicke "hinter die Fassaden" nicht vergessen!

Bereits mit der Präambel der UNMenschenrechtscharta von 1948 gehören "Würde und
Wert der menschlichen Person" zu den grundlegenden
Voraussetzungen und Zielen ethischer Verantwortung
in der Gegenwart. Was der Mensch ist, was Freiheit
und Gerechtigkeit bedeuten, wie Liebe und Glück
erfahrbar werden, ist damit für den einzelnen jedoch
nicht beantwortet. Der Film Fard, der eine Welt entwirft, in der sich der einzelne schematisch einer hochtechnisierten Oberflächlichkeit einzuordnen hat ohne
Individualität und Gefühl, stellt die Frage nach dem
Geheimnis des Subjektseins der eigenen Geschichte.
Die Grenze, die im Film sichtbar wird, stellt eine
bleibende Herausforderung für die Gestaltung eines
Lebens in Freiheit dar.<sup>13</sup>

Die Frage, welche Wertvorstellungen in einer Gesellschaft tatsächlich gelten und wer über diese bestimmt, wirft auch ein kritisches Licht auf unsere Gegenwart. In der Erkenntnis der eigenen Person, die Erschrecken und Befreiung zugleich bedeuten kann, liegt die Hoffnung auf eine menschliche Welt.

#### **Ausblick**

"In der Sichtbarmachung alternativer Welten liegt die utopische Kraft von Film. Wenn Schule die kultur- und identitätsstiftende Kraft von Filmen lesbar macht, entdecken junge Menschen die Codes ihrer eigenen Lebenswelt und können sich so von ihnen emanzipieren oder bewusst beeinflussen lassen. Darin liegt das aufklärerische kulturtheoretische Potenzial von philosophischer Filmdidaktik für Identitätsarbeit in der Schule."(Eric Willems)14 Was für den Philosophie- und Ethikunterricht gilt, darf auch für den Religionsunterricht in Anspruch genommen werden. In der Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen kann Religionsunterricht dazu beitragen, Begründungszusammenhänge und Handlungsmodelle kritisch zu reflektieren bzw. zu erweitern. Filme bieten selbst Deutungsangebote für Fragen und ethische Konflikte. Im Unterricht können Unterrichtende und Lerngruppen in Auseinandersetzung mit diesen Deutungsangeboten eigene Positionen entwickeln. Dabei werden religiöse Traditionen und Argumentationen eine kritische Folie der Diskussion sein.

Steffen Marklein ist Dozent für den Bereich Medienpädagogik im Religionspädagogischen Institut Loccum.

#### Anmerkungen

- Siehe Inge Kirsner/Michael Wermke(Hg.): Gewalt. Filmanalysen für den Religionsunterricht, Göttingen 2004; Michael Kunczik/Astrid Zipfel: Gewalt und Medien, Köln 2006.
- <sup>2</sup> Siehe Astrid Erll/Stephanie Wodianka (Hg.): Film und kulturelle Erinnerung, Berlin 2008.
- 3 www.gep.de/filmdesmonats/jury.php.
- Siehe beispielsweise die Filmhefte der Bundeszentrale für politische Bildung (/www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte) oder auch das bundesweite Projekt SchulKinoWochen (www.schulkino wochen-nds.de).
- Weiterhin folgen viele Filme der klassischen "Heldenreise", die Christopher Vogler eindrücklich in seinem Buch "Die Odyssee

- des Drehbuchschreibers", Frankfurt a. M. 2007, beschrieben hat.
- Siehe auch: Film, in: Friedrich Verlag in Velber (Hg.): Ethik & Unterricht. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, 3/09, Seelze 2009, 2f und Rolf Sistermann/Jörg Schmitter: Im unerbittlichen Takt der 45 Minuten. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Filmausschnitten im Religionsunterricht, in: Inge Kirsner/Michael Wermke (Hg.): Passion Kino, Göttingen 2009, 44-61.
- Es gibt zahlreiche andere Kurzfilme mit explizit ethischen Fragenstellungen, deren Werte und Normen sich selbstverständlich analysieren lassen. Folgt die ethische Orientierung dabei jedoch nicht bloß dem einfachen Schema von Gut oder Schlecht, dem sich die Zuschauenden beliebig anschließen kann oder auch nicht, so ist die kritische Reflexion der emotionalen Betroffenheit der wichtigste Bezugspunkt für ein sinnvolles Gespräch über eigene sowie fremde Wertvorstellungen und -konstruktionen. In der emotionalen, audiovisuell vermittelten Betroffenheit, ja Berührung durch einen Film liegen die besonderen Chancen für eine gewinnbringende Reflexion im Unterricht. Zur Arbeit mit Kurzfilmen siehe besonders: Steffen Marklein (Hg.): Kurz und Gut. Kurzfilme für den Religionsunterricht, Loccum 2012.
- Eine Arbeitshilfe zum Film ist abrufbar beim Katholischen Filmwerk in Frankfurt a. M.: www.materialserver.filmwerk. de/arbeitshilfen/edgar\_Ah.pdf. Zum Regisseur Fabian Busch siehe z. B. www.arte.tv/de/film/Kurzschluss/3447028.html. Zum Thema "Wert der Arbeit" siehe auch den Kurzfilm "Useless Dog" in: Steffen Marklein (Hg.): Kurz und Gut. Kurzfilme für den Religionsunterricht, Loccum 2012, 80-84.
- Matthias Hugoth: Arbeitshilfen Kurzspielfilm Lisanne, Katholische Filmwerk Frankfurt a. M. o.J., www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/lisanne\_ah.pdf.
- Siehe z. B. www.abc-der-ganztagsschule.de/Heterogenitaet. html und Rosa Anna Ferdigg: Inklusion gestalten, Vortrag gehalten am 11. Oktober 2012 in Loccum (www.rpi-loccum.de).
- Zur Frage von "Normalität und Wirklichkeit" siehe auch den preisgekrönten Animationsfilm von Jérémy Clapin: Skhizein – Neben der Spur, Frankreich 2006, in: BEST OF ANIMATON 4, hg. von Ulrich Wegenast und Dittmar Lumpp, Stuttgart 2010.
- Werner Faulstich: Grundkurs Filmanalyse, München 2002, 38.
- Fard (frz.) heißt übersetzt Schminke. Eine ausführliche Arbeitshilfe zum Film: www.materialserver.filmwerk.de/arbeits hilfen/AH\_fard\_A4\_web.pdf. Siehe auch Steffen Marklein (Hg.): Kurz und Gut. Kurzfilme für den Religionsunterricht, Loccum 2012. In eigener Weise werden Vorstellungen vom Wert und Sinn des Leben entwickelt in: Anne Berrini: Was kostet das Leben, Kurzspielfilm 17 Min., Deutschland 2008.
- Film, in: Friedrich Verlag in Velber (Hg.): Ethik & Unterricht. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/ LER/Praktische Philosophie, 3/09, Seelze 2009, 2.

# Vorschau auf das nächste Heft

Ausgabe 2/2013 mit dem Schwerpunktthema: Religionssensible Literatur Erscheinungstermin: Ende Mai 2013

# informativ

# Abschied vom Rektor

Religionspädagogischen Instituts. In dieser Zeit hat er das Netzwerk Kindertheologie weiter aufgebaut und dieses Netzwerk auch über die Grenzen Deutschlands hinaus mit ausgedehnt. In Zeiten, in denen viele schulpolitische Themen sich direkt auch auf den Religionsunterricht auswirken, wie die Kompetenzorientierung oder das Thema Inklusion, hat Friedhelm Kraft im Institut die Diskussionen über diese Themen und die Fragen nach evangelischen und didaktisch-konzeptionellen Standpunkten dazu angeregt und befördert. Die Umstellung des Loccumer Pelikan von einem Magazin des Hauses hin zu einer themenorientierten Fachzeitschrift ging von ihm aus.

Wir danken ihm dafür, viele interessante pädagogische Diskurse ermöglicht zu haben und für seine Lust am Fachgespräch.

Wir wünschen ihm Gottes Segen für seine neue Tätigkeit als Leiter der Bildungsabteilung der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburgschlesische Oberlausitz.



# Buch- und Materialbesprechungen

Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer, Matthias Gronover, Joachim Ruopp (Hrsq.):

## Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik

Reihe Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 1, Waxmann-Verlag Münster 2012, ISBN 978-3-8309-2761-7, 254 Seiten, 32,90 Euro.



Der vorliegende Band ist als erster Band einer ganzen Reihe konzipiert, die sich unter dem Obertitel "Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik" mit unterschiedlichen Fragestellungen beschäftigen wird. Der Band 1 dieser Reihe wid-

met sich dem Thema "Integration durch religiöse Bildung" und schließt eine Lücke in der bisherigen Debatte zu Integration: Üblicherweise geht es bei Integration um die Frage der Anpassungsfähigkeit oder gar um Assimilation von Migraten und Migrantinnen, im besseren Fall auch noch um die Aufnahmefähigkeit der ansässigen Bevölkerung – und zeigt damit dennoch, dass von den Kommenden keine kulturellen oder gar religiösen Impulse für die autochthone Gesellschaft erwartet werden. Die Beiträge dieses Bandes

dagegen öffnen den Blick in die Weite des Themas. Wenn Integration als Geben und Nehmen verstanden würde, was hieße das dann auch für den Wertekanon und am Ende für den Religionsunterricht? Wie könnte Integration gelingen, so dass Menschen nicht trotz, sondern mit ihrer Religiosität anerkannt und akzeptiert werden? Hat Religion eventuell sogar integrierende Kraft?

Vier Themenbereiche werden von unterschiedlichen Autoren beleuchtet: Interkulturalität, Integration, Praxisbeispiele aus dem Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen und schließlich ein Blick aus und in Politik und Wissenschaft.

Nach der grundlegenden Untersuchung der Beziehung von Integration und Interkulturalität untersucht Friedrich Schweitzer den Zusammenhang von Integration und religiöser Bildung und stellt in seinem Beitrag die Notwendigkeit einer integrationsunterstützenden religiösen Erziehung dar. Fremdheit macht Angst auf beiden Seiten: auf der des Fremden und auf der des Nicht-Fremden, und ist in den meisten Fällen auch mit religiösem Nichtkennen verbunden. Spätestens hier zeigt sich, dass der Integrationsbegriff selbst komplex und problematisch zugleich ist. In zehn Thesen entfaltet Friedrich Schweitzer die Chancen einer Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff und kommt zu dem Schluss: "Der BRU (Religionsunterricht in beruflichen Schulen) kann dann am besten zur Integration beitragen, wenn er sich nicht auf eine kaum mehr als religiös erkennbare Wertebildung beschränkt, sondern als ein selbst religiös profiliertes Angebot zugleich ein respektvolles Miteinander unterschiedlicher Kulturen und Religionen einübt" (S.98).

Die empirische Forschungslage zum Einfluss christlich-religiöser Werte auf die Akzeptanz von Rechtsnormen zeigt die Rolle der Religion lebensgeschichtlich auf. Ein Beitrag aus muslimischer Sicht vervollständigt das Bild. Wie diese didaktischen Herausforderungen der Heterogenität durch interreligiöse Lernarrangements gemeistert werden können wird in dem Band ebenso bedacht, wie die dahinterstehende Theorie, die zu solcher Praxis führt. Die Leserinnen und Leser werden in einem großen Bogen in die religionspädagogische Debatte um Integration mitgenommen, die zum Weiterdenken einlädt. Davon profitieren sowohl die an theoretischen Grundlegungen der Debatte Interessierten, als auch diejenigen, die ganz praktisch ihre Schülerinnen und Schüler an ein wertschätzendes Miteinander unterschiedlicher Lebenseinstellungen und Religiositäten heranführen wollen.

Bettina Wittmann-Stasch

Friedrich Schweitzer, Joachim Ruopp und Georg Wagensommer

### Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich

Reihe Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 2, Waxmann-Verlag Münster 2012, ISBN 978-3-8309-2764-8223 Seiten, 29,90 Euro -Lebensziele" dargestellt und ausgewertet werden. Von welchen Werten lassen sich die Schülerinnen und Schüler leiten im persönlichen und im beruflichen Bereich? Wie verhalten sie sich in Konfliktsituationen am Beispiel eines ausländischen Kollegen, der beleidigt wird; an dem eines schikanierten Rekruten sowie am Beispiel einer Vater-Sohn-Geschichte? Dabei geschieht die Auswertung unter dem Fokus des Lernertrags bei den Schülerinnen und Schülern. Gewaltlosigkeit oder Gewaltverzicht kann durch Reden nicht als normativ bindendes Ethos verankert werden – sicherlich aber Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken und Reflektieren anhalten. Weitere Besprechungen von Unterrichtseinheiten profilieren die Frage, wie Wertebildung im Religionsunterricht christlich pointiert werden kann. Der dritte Teil versucht die Werteorientierung Jugendlicher durch konkrete didaktische Konzepte und Unterrichtsideen weiter zu bringen. Nach der jeweiligen Einführung ins Thema folgen Lernziele und Ideen zur Durchführung die mit reichen Material- und Medienhinweisen abgerundet werden. Die Hinweise auf Internetquellen erleichtern das eigene Erarbeiten zusätzlich. Dieser Band ist mehr noch als sein Vorgänger der un-

Im zweiten Teil wird die Frage der Wertebildung sehr

anschaulich und praxisnah behandelt, indem unterschiedli-

che Unterrichtsreihen wie z.B. "Meine Werte - Deine Werte

Dieser Band ist mehr noch als sein Vorgänger der unterrichtlichen Praxis gewidmet und macht Lust darauf, das eigene Unterrichten genauer auf seinen Lernertrag bei den Schülerinnen und Schülern zu betrachten und daraus auch Konsequenzen zu ziehen.

Bettina Wittmann-Stasch



Der zweite Band der oben beschriebenen Reihe "Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik" widmet sich der Wertebildung im Religionsunterricht der Berufsschule.

Teil 1 beschreibt zunächst die grundlegenden Zugänge: Der Berufsbezug, der dem beruflichen Schulwesen

eigen ist, tritt auch bei der Frage der Wertebildung im BRU deutlich hervor. Im beruflichen Schulwesen kommen ja Menschen mit unterschiedlichsten Bildungsbiographien und Bildungsvoraussetzungen zusammen. Von Wirtschaft und Handwerk wird deshalb aus sehr praktisch orientierten Gesichtspunkten ein Beitrag des BRU zur Wertebildung gefordert, weil es Schülerinnen und Schülern an Ausbildung ermöglichenden Voraussetzungen fehle, wie z.B. an Ausbildungsreife. Ein weiterer Punkt ist, dass die multireligiöse und multikulturelle Zusammensetzung von Arbeitsteams und Belegschaften in Betrieben für eine erfolgreiche Berufstätigkeit heute oft ein Minimum an interkulturellem Wissen erfordert, um mit anderen Wert- und Lebensorientierungen gut umgehen zu können.

Margret Rasfeld und Peter Spiegel

#### EduAction. Wir machen Schule

Murmann-Verlag Hamburg 2012 ISBN 978-3-86774-181-1, 263 Seiten, 21,90 Euro



Das Buch der beiden Autoren kann in mehrfacher Weise gelesen werden. Es ist einerseits eine Streitschrift für eine bessere Schule in einer zuweilen recht plakativen Gegenüberstellung von "alter" und "neuer" Schule. Postuliert wird: Angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen ist die Zeit "reif" für einen "grundlegender Wandel

in der schulischen Bildung" (20). Kinder und Jugendliche werden in eine krisenhafte Zukunft hineinwachsen, daher sind "Visionsbewusstsein, Vorstellungskraft, vernetztes Denken und Handlungsmut ... gefragt, um neue Modelle des Zukünftigen zu entwerfen" (21f). Schulische Reformpädagogik und Gesellschaftspolitik sind in dieser Optik nicht zu trennen, sie bedingen sich gegenseitig.

Andererseits: Das Buch proklamiert nicht nur eine "neue" Schule, sondern beschreibt das Konzept und die Abläufe einer real existierenden Schule. Es ist die Evangelische Gemeinschaftsschule Berlin Zentrum (esbz), an der Margret Rasfeld mit Charisma, Mut und pädagogischem Sachverstand als Schulleiterin tätig ist. Und in der Tat: Hier wird ganz praktisch und überzeugend gezeigt, dass es "auch anders geht". Grundlage für die Entwicklung der Lern- und Schulkultur der esbz ist das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung der Agenda 21. Sie fungiert als "Maßstab für das Lernen und Handeln" (32) und dient als Grundlage für ein Bildungskonzept, das in Form von drei "tragenden Säulen" – lernen zu handeln, lernen, Wissen zu erwerben und lernen zusammenzuleben – konzeptualisiert wird.

Die Leitsätze der drei Säulen bilden zugleich die Überschriften für die drei zentralen Kapitel des Buches. In diesen Kapiteln wird detailliert und anschaulich beschrieben, warum die esbz zu recht als eine der bekanntesten "Modellschulen" Deutschlands bezeichnet wird. Die Projekte "Verantwortung" und "Herausforderung", Projekte wie "Lehrerfortbildungen durch Schüler", Umweltprojekte, das Programm Sprachbotschafter zeigen auf eindrucksvolle Weise, dass "Lernen durch Engagement" keine rhetorische Floskel ist, sondern eine konkrete Gestalt hat (Säule 1). Das Kapitel zur 2. Säule bietet einen Einblick in Konzepte individuellen Lernens in Form von Lernbüros und Logbüchern. Im Kapitel zur "Säule 3" wird der inklusive Ansatz des Schulkonzepts entfaltet. Zugleich werden die Strukturen des Schullebens – Klassenrat und Schulversammlung – beschrieben, die in besonderer Weise das Bewusstsein einer Schulgemeinschaft fördern sollen. Dazu gehören im Sinne einer "Mut- und Mitmachkultur" auch religiöse Rituale. Das Folgekapitel weitet den Blick von der esbz zu Reformansätzen, die sich im Rahmen der Lehrerbildung und an anderen Orten aufzeigen lassen. Die Verfasser beabsichtigen durch konkrete Praxisberichte Kollegien zu ermutigen, Reformprozesse in ihren Schulen auf den Weg zu bringen. Zugleich wird die Plattform "Education Innovation Lab" zur Vernetzung von Bildungsinnovationen vorgestellt. Das Schlusskapitel fasst in Form einer "Landkarte" noch einmal die Rahmenbedingungen der esbz zusammen. Fazit: Das Buch bietet einen umfassenden Einblick in die Konzeption und praktische Ausgestaltung einer Modellschule in evangelischer Trägerschaft. Allein mit den Projekten "Verantwortung" und "Herausforderung" wird beispielhaft gezeigt, was in Schule auf der Grundlage einer "geistigen Mitte" möglich ist. Ich hätte mir gewünscht, dass die Grundlagen dieser "geistigen Mitte", das spezifisch evangelische Profil, noch stärker zum Ausdruck gekommen wäre. Religion bietet einen eigenen Sinnhorizont, der sich in gesellschaftspolitische Reformprozesse eintragen lässt, aber in ihnen nicht aufgeht.

Eine Beschreibung des Projektes "Herausforderungen" von Margret Rasfeld finden Sie unter www.rpi-loccum.de/pelikan.

Friedhelm Kraft

Klaus Petzold (Hrsg.)

#### Das hat mich verändert

Gruppenfahrten in die Gedenkstätte Auschwitz – Birkenau und nach Kraków in den Jahren 1979 –2010. Evangelische Verlagsanstalt Leipzig 2012, ISBN 978-3-374-03015-6, 445 Seiten, 34,00 Euro



Über Auschwitz kann man nicht distanziert reden oder schreiben. Das wird auf besondere Weise in dem von Klaus Petzold herausgegebenen Sammelband deutlich, der Gruppenfahrten in die Gedenkstätte aus drei Jahrzehnten dokumentiert. Beiträge von 44 Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind hier vereinigt, die

ihre heute noch lebendigen tieferen Eindrücke beschreiben und die Nachwirkungen der Fahrt im persönlichen bzw. gesellschaftlichen Leben aufzeigen. In der vorangehenden Einleitung stellt der Herausgeber die Konzeptionen der Gedenkstättenfahrten dar und reflektiert unter vielfältigen Perspektiven die damit verbundenen Fragen.

Ernstzunehmen sind in jedem Fall Ergebnisse von empirischen Untersuchungen, nach denen Schülerinnen und Schüler das Thema "Holocaust" satt haben (G. Wagensommer 2009, vgl. S. 12), aber auch die These, dass sich Auschwitz gegen jede Didaktisierung sperrt (M. Wittmeier 1997, vgl. S. 12). Deswegen gilt es zu prüfen, ob die Eindrücke und Erkenntnisse der Gedenkstättenfahrten eventuell doch ein Gegengewicht zu den sich ausbreitenden Überdruss sei und Lehrende und Lernende neu für das Problem interessieren können (S. 13). Dabei greift Klaus Petzold das von Heinrich Roth vertretene pädagogische Prinzip der "originalen Begegnung" auf, das er als einen äußerst fruchtbaren Ansatz versteht, der weit über den Unterricht hinausreicht und daher für das religionspädagogische Konzept der Gedenkstättenfahrten sehr wichtig geworden ist (vgl. S. 25-28).

Auf diesem Hintergrund werden die Konzeptionen der Fahrten beschrieben (S. 28-38), wobei sich im Rückblick drei Phasen abzeichnen, die jeweils ein Jahrzehnt umfassen und durch bestimmte Profile charakterisiert sind. So ist etwa in den letzten zehn Jahren die zunehmende Öffnung für das eigene Weitergeben der Informationen und Eindrücke in das öffentliche Leben der eigenen Region wichtig geworden (S. 33). Wesentlich ist die Einsicht: Die "Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau" – ist alles andere als ein gedruckter Text! (I, 5) vielmehr ein "hochgradig authentischer Ort". Besonders im Blick auf Pater Maksymilian Kolbe wird das Geschehen von "Stellvertretung" intensiv bedacht (I, 6). Es werden "Neue Zugänge in Kraków und in der Gedenkstätte zum Themenfeld Tod, Kreuz, Auferstehung" beschrieben (I, 7) und weitere Wirkungen der Fahrten aufgezeigt: "Eigene Ausstellungen in Schulen und Gemeinden - ein erster Schritt in die Öffentlichkeit" (I, 8)

Einen theologischen Schwerpunkt bildet das Kapitel I, 9: "Zwischen Anklage, Protest und Mitleiden", das die Frage nach Gott angesichts der Erfahrungen von Auschwitz in eindringlicher Weise thematisiert. Das abschließende Resümee fasst die Intentionen der Gedenkstättenfahrten zusammen, setzt sie zur Diskussion der letzten Jahrzehnte in Beziehung und zeigt Perspektiven für die künftige Arbeit auf (Teil II, S. 413-417).

Den Schwerpunkt des Buches bilden die Beiträge von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fahrten (Teil II), die verschiedenen Altersgruppen angehören, und deren Eindrücke aus allen drei Jahrzehnten stammen. Sie sind sehr individuell, authentisch gestaltet und stellen unterschiedliche Perspektiven in den Mittelpunkt. Manche der Teilnehmenden gestehen ehrlich ein, dass sie sich mit gewissen Vorbehalten oder Befürchtungen zu einer Fahrt angemeldet haben. Der Aufenthalt in Auschwitz-Birkenau wird jeweils aus der persönlichen Sicht in bewegender Weise beschrieben, wie die Einzelnen fassungslos und erschüttert sind, von tiefer Traurigkeit erfasst werden und dann zugleich beeindruckt sind von der Begegnung mit Zeitzeugen. Beachtenswert empfinde ich dabei gerade die Aussagen jüngerer Teilnehmer, meist Studierenden, die den geschichtlichen Abstand zu den Ereignissen deutlich wahrnehmen, sich aber zugleich den aufbrechenden Fragen in großer Ernsthaftigkeit stellen und von dem Geschehen existentiell berührt werden. Immer wieder kommt im Blick auf die Erfahrungen in Auschwitz zum Ausdruck: Das hat mich geprägt. "Das hat mich verändert" - diese Aussage, die sich wie ein roter Faden durch alle Berichte zieht, ist daher zum Titel des Buches geworden (S. 415). Damit verbindet sich die Konsequenz: Dies alles darf nicht in Vergessenheit geraten. Die Erinnerung muss wachgehalten werden.

In diesen Zusammenhang gehören dann auch die Fragen, die angesichts von Unmenschlichkeit und unermesslichem Leid aufbrechen: Die Frage nach dem Leben, nach dem, was wesentlich ist und was bleibt; die Frage nach dem Bösen und seinen erschreckenden Wirkungen auch nach dem Bösen in mir; die Frage nach Gott und seinem oft so verborgenen Wirken.

Martin Leiner stellt im Bedenken seiner Erfahrungen die Frage, ob wir "zu Stellvertretern der nicht mehr lebenden Zeugen werden" können (S. 250); er fürchte, dass von den Opfern oder Überlebenden "viele einen Christen und Deutschen nicht als Zeugen an ihrer Statt wünschen würden"(S. 256). Diese Fragen sind m. E. im Zusammenhang der Aussagen von Zeitzeugen zu bedenken, die in anderen Beiträgen zitiert werden, so die Worte von Tadeusz Szymánski, der den Teilnehmenden zum Abschied sagt: "Ich selber werde hier eines Tages sterben. Aber ihr könnt alles weitergeben mit euren Gruppen. Tut das bitte. Vergesset uns nicht!" (S. 322; ähnlich Kazimierz Smolen, S. 301). Diese Aussagen von Zeitzeugen sind dann auch eine Ermutigung für die Herausgabe des vorliegenden Buches. Die vielfältigen und individuell gestalteten Beiträge enthalten die Chance, dass unterschiedliche Leserinnen und Leser sich persönlich ansprechen lassen.

Gerald Kruhöffer

# Veranstaltungen von März bis Mai 2013

#### **■** TREFFPUNKTE

#### Treffpunkt Kirchenpädagogik

### Toleranz – eine Herausforderung auch für die Gegenwart?

für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte

> 8. - 10. März 2013 Leitung: Christiane Kürschner

#### FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

#### Tagung Landesschülerrat

für Schülerinnen und Schüler des Landesschülerrates Niedersachsen und der Kreisschülerräte

22. - 23. Februar 2013 Leitung: Dr. Melanie Beiner

#### Fortbildungsreihe:

#### Fachtagung Fachberatung

für Fachberaterinnen und Fachberater, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

> 4. - 6. März 2013 Beginn: 10.00 Uhr Ort: St. Jakobushaus, Goslar

Leitung: Beate Peters, Franz Thalmann

#### Fachtagung

#### Religionsunterricht an Waldorfschulen

für Lehrerinnen und Lehrer, die an Waldorfschulen Religionsunterricht erteilen

Thema und Inhalt werden zeitnah bekannt gegeben.

4. - 6. März 2013

Leitung: Dietmar Peter, Almuth Tippkötter

#### Fachtagung Schulaufsicht / Schulinspektion

für Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirken und dem Kultusministerium, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren

6. - 7. Mai 2013 Beginn: 10.00 Uhr Leitung: Dietmar Peter

#### Kooperation zwischen Schule und Kirche

für Studierende der Universität Hannover und alle Interessierten 21. - 22. Mai 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Prof. Dr. Dr. Harry Noormann

#### Loccumer Elternratstagung

für die Vertreterinnen und Vertreter der Stadt-, Samt-, Gemeinde-, Kreis- und Landeselternräte

Thema und Inhalt werden zeitnah bekannt gegeben.

24. - 25. Mai 2013 Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Christiane Kürschner, N. N.

#### **■** ELEMENTARPÄDAGOGIK

#### Religionspädagogische Langzeitfortbildung Kurs R 2012/2013 – 4. Kurswoche

für sozialpädagogische Fachkräfte (geschlossener Teilnehmerkreis) Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, Telefon: 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@ Diakonie-Hannovers.de

13. - 17. Mai 2013

Leitung: N. N., Ina Seidensticker

#### Religion für die Kleinsten -

#### Religionspädagogik für Kinder von 0 bis 3 Jahren

für sozialpädagogische Fachkräfte in der Krippe

Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, Telefon: 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@ Diakonie-Hannovers.de

24. - 26. April 2013

Leitung: N. N., Ina Seidensticker, Marianne Schüler

#### **■** FÖRDERSCHULE

## Was willst du, dass ich für dich tun soll? –

Umgang mit Wundergeschichten im Religionsunterricht

für Lehrerinnen und Lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Förderschulen oder im Rahmen von Integration oder Inklusion Religionsunterricht erteilen oder begleiten

22. - 24. Mai 2013 Leitung: Birte Hagestedt

#### **■ GRUNDSCHULE**

#### UBUNTU - Gemeinsam sind wir stark!

# Ein zweitägiges Grundschul-Projekt zur Stärkung des Selbstwertgefühls und der Klassengemeinschaft

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen und das Konzept von "UBUNTU" kennen lernen möchten

7. - 8. März 2013 Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Beate Peters, Klaus Burckhardt

#### Musik macht schlau!

für Kolleginnen und Kollegen aus Kindertagesstätten, Grund- und Förderschulen

8. - 10. April 2013

Leitung: Birte Hagestedt, Beate Peters, N. N.

## Wenn frischer Wind weht ... - Ein Seminar zur Pfingstgeschichte für Lehrerinnen und Lehrer Katechetinnen und Katecheten die in

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

25. - 27. April 2013 Leitung: Beate Peters

#### **■** HAUPT-, REAL- UND OBERSCHULE

#### Sprache, Stimme und Präsenz – Guter Religionsunterricht konkret

für Fachkonferenzleiterinnen und Fachkonferenzleiter an Haupt-, Real- und Oberschulen

25. - 27. Februar 2013 Leitung: Dietmar Peter

### Biblische Texte und ihre "Spielräume": Paulus

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Grundschule, Haupt-, Realoder Oberschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

15. - 17. März 2013

Leitung: Beate Peters, Dietmar Peter

# Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Haupt-, Real- und Oberschulen

Rechtsextremismus und Schule –

 $Kennzeichen-Intervention-Pr\"{a}vention$ 

für Rektorinnen und Rektoren an niedersächsischen Haupt-, Realund Oberschulen

> 2. - 3. Mai 2013 Leitung: Dietmar Peter

## Konferenz der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter Inklusion

für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion (fester Teilnehmerkreis)

6. - 8. Mai 2013 Leitung: Dietmar Peter

#### Weiterbildung

#### "Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I" Kurs VII: Paulus

(geschlossener Teilnehmerkreis)

15. - 17. Mai 2013

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

#### Was ist guter Religionsunterricht?

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Haupt-, Real- oder Oberschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

29. - 31. Mai 2013

Leitung: Dietmar Peter, Jeannette Eickmann

#### Weiterbildung

#### "Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I" Kurs VIII: Theodizee

(geschlossener Teilnehmerkreis)

13. - 15. Juni 2013

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

#### ■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

#### Loccumer Konferenz

# der Schulleiterinnen und Schulleiter an Gesamtschulen Was ist "gute Lernkultur"?

für Direktorinnen und Direktoren an niedersächsischen Gesamtschulen

27. Februar - 1. März 2013 Leitung: Rainer Merkel

#### Ferienkurs

#### Abi-Werkstatt: Zentralabitur 2014 II / 2015 I

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

> 18. - 20. März 2013 Leitung: Rainer Merkel

# Neu in der Schule – Gymnasium und Gesamtschule "Konzipieren und Korrigieren von Klassenarbeiten" (Modul 4) für Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrerinnen

für Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

Das Angebot richtet sich vorrangig an diejenigen, die am Qualifizierungsprogramm Neu in der Schule teilnehmen.

10. April 2013 Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Rainer Merkel, Matthias Hülsmann

#### Loccumer Konferenz für Fachobleute an Gesamtschulen Neue Wege in das Buch der Bücher

für Fachobleute an Gesamtschulen sowie interessierte Lehrkräfte und Pastorinnen und Pastoren, die an Gesamtschulen Religionsunterricht erteilen

17. - 19. April 2013 Leitung: Rainer Merkel

#### **■** BERUFSBILDENDE SCHULEN

#### SelbstOrganisiertesLernen

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

20. - 22. Februar 2013

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch

#### Niedersächsische Konferenz für Schulpastorinnen und -pastoren sowie Schuldiakoninnen und -diakone Unterricht neu denken – Professionalisierung im Lehrberuf

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen, an Gymnasien und an Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

6. - 7. März 2013

Beginn 10.00 Uhr

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Rainer Merkel

#### Neu in der Schule

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die aus der Gemeinde an eine Berufsbildende Schule wechseln, sowie für Vikarinnen und Vikare, die ein Berufsschulsondervikariat absolvieren

Bei Interesse wenden Sie sich bitte an das Landeskirchenamt, Herrn OKR Gerd Brinkmann, 0511/1241-607.

Didaktisches Seminar I

3. - 5. April 2013

Didaktisches Seminar II

6. - 8. Mai 2013

Leitung: Dirk Bischoff

#### Coole Themen für dreiste Jungs

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

17. - 19. April 2013

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch

#### **■** BIBLIODRAMA

# "Der Körper versteht schon, während der Geist noch kramt" (frei nach S. Essen)

Füße auf weitem Raum -

mit allen Sinnen Psalmen entdecken

für Lehrerinnen und Lehrer, die an Förderschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

6. - 8. März 2013

Leitung: Birte Hagestedt, Lissy Weidner

#### **■** LERNWERKSTATT

#### Vorbereitung der Lernwerkstatt-Ausstellungen

Nehmen Sie bei Interesse gern Kontakt auf, um nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten.

22. - 23. Februar 2013 Ende: 16.00 Uhr Leitung: Beate Peters

#### **■** MEDIENPÄDAGOGIK

#### Filme, Filme, Filme!

#### Medienbörse Sekundarstufe I + II

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe I oder II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

20. - 22. Februar 2013 Leitung: Steffen Marklein

## One Minute Film!

#### Wir drehen Kurzfilme

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

25. - 27. April 2013

Leitung: Steffen Marklein

#### ■ SCHULSEELSORGE

#### Weiterbildung Schulseelsorge Kursreihe VII

schlossener Teilnehmerkreis)

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen (ge-

Voraussetzung für die Teilnahme an der Weiterbildung ist der vorgelagerte "Grundkurs".

#### Seminar 3

20. - 22. Februar 2013

Leitung: Almut Künkel, Hartmut Talke

#### Seminar 4

11. - 13. April 2013

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel, Hartmut Talke

#### Grundkurs Schulseelsorge

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen Der Grundkurs ist Voraussetzung für die Teilnahme an der Weiterbildung Schulseelsorge.

7. - 8. Mai 2013 Beginn 10.00 Uhr

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel,

Hartmut Talke

#### System- oder Familienbrett

für Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung Schulseelsorge

15. - 17. Mai 2013

Leitung: Almut Künkel, Hartmut Talke

#### ■ VOKATION

#### Vokationstagung

#### Mit Freude Religion unterrichten

Einführung in die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts für Lehrkräfte aller Schulformen, die fachfremd evangelischen

Religionsunterricht erteilen (möchten) Die Erteilung der Vokation ist an den durchgängigen Besuch einer fünftägigen Vokationstagung geknüpft.

zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de

26. Februar - 2. März 2013 Beginn: 14.45 Uhr

Beginn: 14.45 Uhr Leitung: Beate Peters

#### Vokationstagung

#### Freude an der Religion wecken

für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultas Evangelische Religion

Die Erteilung der Vokation ist an den durchgängigen Besuch einer Vokationstagung geknüpft.

zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de

28. Februar - 2. März 2013 Leitung: Birte Hagestedt

23. - 25. Mai 2013 Leitung: Beate Peters

#### ■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

#### Vikarskurs 15: Lehrgang Religionspädagogik

11. - 22. März 2013 Leitung: Dr. Melanie Beiner

#### Vikarskurs 15: Mentorentag

13. - 14. März 2013 Leitung: Dr. Melanie Beiner

#### **■** KIRCHENPÄDAGOGIK

#### Zu Gast bei Gott und Geschwistern 7. Ausbildungsgang Kirchenpädagogik 2013

für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte

#### Treffpunkt Kirchenpädagogik RPI Loccum

8. - 10. März 2013 Leitung: Christiane Kürschner

#### Beratungsbesuche in den Regionen

März und April

Leitung: Christiane Kürschner

#### Marktkirche/Kreuzkirche, Hannover

13. April 2013

Leitung: Christiane Kürschner

### Sigwardkirche, Idensen und Kirche in Schloß Ricklingen

'1. Mai 2013

Leitung: Christiane Kürschner

#### Gemeinsam unterwegs

# ${\bf Kirchen\, p\ddot{a}dagogische\ Exkursion\ zu\ Kirchen\ anderer\ Konfessionen}$

für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte

28. Februar 2013

Leitung: Christiane Kürschner, Jürgen Schnare (HkD)

#### **■ KONFIRMANDENARBEIT**

#### Methodensteinbruch für die (inklusive) Konfirmandenarbeit

für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren sowie Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit

Das Seminar eignet sich gut für eine Kombination mit dem Kurs vom 5. - 6. März.

4. - 5. März 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Andrea Spremberg

#### Mit Gottes Kraft und Geistesgegenwart

**Teilkurs II: In der Kraft stehen: Verkündigung und Bekenntnis** für Lehrerinnen und Lehrer (SEK I+II), Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und alle Interessierten

11. - 12. April 2013 Ort: Hildesheim

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Christine Tergau-Harms

#### Facebook & Co. in der Konfirmandenarbeit?!

für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren sowie Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit

Das Seminar eignet sich gut für eine Kombination mit dem Kurs vom 4. - 5. März.

5. - 6. März 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

#### Mach mit im Team! - Fit für Konfer in der Region

für ehrenamtliche Jugendliche in der Konfirmandenarbeit und solche, die es gerne werden wollen (ab 14 Jahren)

19. - 21. April 2013

Ort: Asel/Ostfriesland

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Anja Kostka, Olaf Wittmer-

Krus

#### Hinweise zum Veranstaltungsprogramm des RPI

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2013 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2012) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist in der Regel ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen den vollen Kursbeitrag. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (55,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.30 Uhr: 4,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

## Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Engagierte Kolleginnen bereiten für Sie die Ausstellung zu folgendem Thema vor: Februar bis September 2013: **Konfessionelle Kooperation** 



- Besuchen Sie nach Anmeldung selbstständig die **aktuelle Ausstellung** der Lernwerkstatt.
- Nehmen Sie an einem Treffen der "Loccumer Werkstatt Religionsunterricht" teil.
   Verbringen Sie hier ein bis zwei Tage mit Übernachtung und arbeiten Sie nach eigenen Bedürfnissen.
   Dabei haben Sie auch die Möglichkeit, sich in Fragen rund um den RU beraten zu lassen.
  - Nutzen Sie mit Ihrer Fachkonferenz die Möglichkeit, von uns begleitet in den Räumen der Lernwerkstatt zu tagen.
    - Erkunden Sie das Materialangebot aus der Arbeit der Lernwerkstatt im **Internet** und nutzen Sie es für Ihren Unterricht: www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

Termine für "Werkstatt Religionsunterricht":

Konfessionelle Kooperation: 16. - 17. August 2013 Inklusion: 25. - 26. Oktober 2013

Terminanfragen: Sekretariat für den Bereich Grundschule **Angelika Rietig** Tel.: (05766) 81-162 Inhaltliche Information und Begleitung: Dozentin für den Bereich Grundschule

**Beate Peters** Tel.: (05766) 81-183

