

Loccumer Pelikan

1/14

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum

Menschenwürde



Menschenwürde

Ethik im
Neuen Testament

Menschenwürde
und digitale
Kommunikation

nachgefragt:
Kirchenasyl

Meine Realität oder
deine Realität?

Wanda Walfisch,
dick und rund ...

„Gut, dass der Hirte
eine Schulter hat.“

Das „Menschenbild“
von Hermann Buß

Herausforderungen für
eine pluralitätsfähige
Bildungsarbeit



inhalt

Silke Leonhard	editorial	1
grundsätzlich		
Arnulf von Scheliha	Menschenwürde	3
Gerald Kruhöffner	Ethik im Neuen Testament	7
Roland Rosenstock	Menschenwürde und digitale Kommunikation	12
nachgefragt		
Christoph Vogel	Kirchenasyl. Nicht gegen, sondern für das Recht streitet Kirchenasyl	15
Fanny Dethloff	Kirchenasyl. Zeuge sein aus biblischer und menschenrechtlicher Tradition	16
praktisch		
Birte Hagestedt und Mira Schülting	Meine Realität oder deine Realität? Wie nehmen Menschen mit Wahrnehmungsstörungen ihre Umwelt wahr? Annäherungen: ein „Wahrnehmungsparcours“ für Schülerinnen und Schüler	17
Beate Peters	Wanda Walfisch, dick und rund ... Mit dem Bilderbuch „Wanda Walfisch“ mit Kindern über den Menschen nachdenken	22
Lissy Weidner	„Gut, dass der Hirte eine Schulter hat.“ Bibliodrama mit Kindern	26
Silke Leonhard	Das „Menschenbild“ von Hermann Buß. Anstoß zu An-Sicht und An-Denken.	31
informativ		
Silke Leonhard und Ute Beyer-Henneberger	Herausforderungen für eine pluralitätsfähige religions- und gemeindepädagogische Bildungsarbeit	35
Kirsten Rabe als neue Dozentin im RPI		38
Zweite bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit		38
„Initiative für die Zukunft“ – Vier evangelische Kirchen starten gemeinsames Diakonisches Werk in Niedersachsen		39
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche		39
Buch- und Materialbesprechungen		41
Veranstaltungen von März bis Mai 2014.		42
Ausgestellt: Bernd Steinkamp: Männchen, Stiere, Sensationen.		2

Titelbild: Art. 1 des Grundgesetzes am Landgericht in Frankfurt a.M., Foto: Dontworry/Wikipedia (CC BY-SA 3.0)



Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Neues Jahr, neues Glück: Mit der Jahreslosung aus Psalm 73,28 „Gott nahe zu sein ist mein Glück“ wird ein Gegenpol aktiviert zum Themenschwerpunkt Reformation und Politik, der von der EKD als Jahresthema 2014 der Reformationsdekade ausgerufen wurde. Mit beidem wird deutlich, dass sich das Leben zwischen Intimität und Öffentlichkeit bewegt und einen guten Umgang mit Verfügbarem und Unverfügbarem braucht. Zusammen mit dem Team des RPI wünsche ich Ihnen, dass sich Ihr Jahr in guter Balance zwischen diesen Polen entwickeln möge.

Zwischen Epiphania und Ostern liegt im neuen Jahr inzwischen die Passionszeit vor uns. Aus religiösen wie politischen Gründen befasst sich dieses Heft mit dem Menschen: Der Blick in die Welt zeigt insbesondere an den Verletzungen von Recht und Würde, dass das grundsätzliche wie konkrete Nachdenken über Menschenwürde wachzuhalten ist. Arnulf von Scheliha zeigt auf, dass inmitten aller Diskurse die „Menschenwürdegewissheit“ eine politische Aufgabe und ein Bildungsanliegen zur Auslotung von Schutz und Freiheit darstellt. Im Kern des Neuen Testaments steht nach Gerald Kruhöffner – buchstäblich um Gottes wie des Menschen Willen – über allem der liebende Zuspruch an die Person; dieser ermutigt dazu, sein Leben am Anspruch des Anderen auszurichten. Roland Rosenstock postiert – durchaus streitbar – in seinem medienpädagogischen Aufsatz das Recht auf informationelle Selbstbestimmung. Das lässt fragen: Wann braucht die Würde des Menschen mehr als den Schutz durch sich selbst? Muss sich evangelischerseits eine Ethik der digitalen Kommunikation nicht ebenfalls am Anspruch des Anderen orientieren? Ich denke, Menschenwürde bildet ein ethisches Fundament, auf dem Passionserfahrungen tragbar und Ostererfahrungen wahrnehmbar werden. Auch die weiteren Beiträge dieses Heftes ermutigen zu Kontroversen wie praktischem Umgang mit solchen Fragen und Gedanken.

Was gibt es religionspädagogisch Neues? Im noch jungen Jahr möchte ich – noch aus dem alten Jahr – zwei herausfordernde, aber ermutigende Entwicklungen zu Religion am Lernort Schule herausstellen: Die ausgebildeten Schulseelsorgerinnen und -seelsorger können nun landeskirchlich beauftragt werden, was zur Verortung der Schulseelsorge in den Aufgaben der Schule beiträgt. Das ist ein wichtiger Meilenstein für die Entwicklung guter Schulkultur. Mit einem Synodalbeschluss der ev.-luth. Landeskirche Hannovers sind am Ende des letzten Jahres Weichen für die Weiterentwicklung der Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts gestellt worden. Die Landessynode hat sich deutlich dafür ausgesprochen, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ohne besondere Genehmigungsverfahren voranzutreiben. Für diese Richtung spielen auch die Gründungen, Umwandlungen und Weiterentwicklungen der Schulformen Oberschule und Gesamtschule eine erhebliche Rolle, in denen solche Bedingungen für die Durchführung des Religionsunterrichts maßgeblich sind. Beide Entscheidungen sind nach innen wie außen Signale der Plausibilisierung von Religion am Lernort Schule. In einem gemeinsamen Beitrag dieses Heftes zeigen Ute Beyer-Henneberger und ich auf, welche Herausforderungen sich für die Fort- und Weiterbildungsarbeit in unseren miteinander verbundenen Institutionen ARO und RPI ergeben.

Ihnen allen – ganz im Zeichen der Jahreslosung – ein würdiges und glückliches Jahr!

Herzlich, Ihre

Silke Leonhard

Dr. Silke Leonhard
Rektorin

Bernd Steinkamp: Männchen, Stiere, Sensationen

Das RPI zeigt noch bis 17. April 2014 Bilder des hannoverschen Künstlers Bernd Steinkamp. Der Pelikan stellt einige der Arbeiten im Heft vor.

Wer wachen Sinnes und offenen Herzens durch diese Ausstellung geht, kann sich kaum einem unbestimmbaren Zauber entziehen, den diese überwiegend großformatigen Arbeiten ausstrahlen. Das beginnt mit der Lebendigkeit, der Farbigkeit und dem Witz, die dem Betrachter auf den ersten Blick entgegen treten. Man mag, weil die Tiere sichtbar eine besondere Rolle spielen, ein skurriles, mitunter triviales Bestiarium erwarten, das aus einer anderen Welt stammen mag – und dennoch vertraut erscheint.

Mit viel Acryl, Zeitungspapier und Strukturpaste kreiert Bernd Steinkamp einen Kosmos, der den geneigten Betrachter zu einem Teil der Bevölkerung dieser Welt machen kann, mindestens aber zu einem wohl gesonnenen Alien.

Mit dem in vielerlei Hinsicht umfangreichen Personal inszeniert der Künstler – im Wortsinne – Reihen von Dramen, Sketchen und Standbildern, die die vertrauten Charaktere der Figuren nachhaltig – und augenzwinkernd – in Frage stellen, den kiffenden Jesus ebenso wie den Papst, der den Babyelefanten reitet oder den Sumoringer, der vor dem goldenen Hund einen Kotau macht.

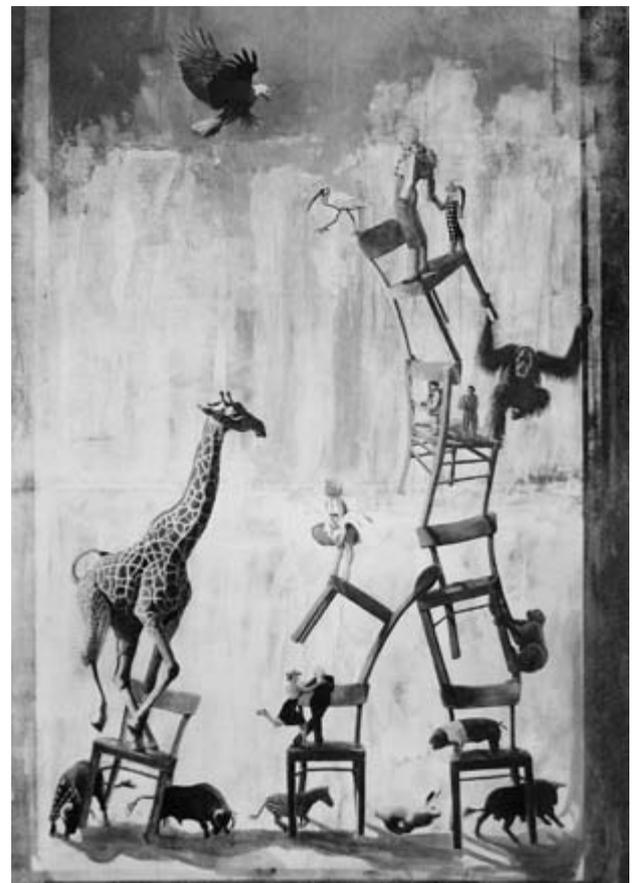
Der serielle Charakter der Arbeiten legt den Vergleich mit einer Form von Schrift nahe, von Hieroglyphen, Bilderrätseln, Comics – und damit eben auch von Epik, von Erzählen, von Geschichten. Gleichzeitig erinnert das Serielle an arbeitsteilige, reproduktive Verfahren und Routinen, die die Rolle des Individuums im Wertschöpfungsprozess unkenntlich machen.

Kaum eines der Werke von Bernd Steinkamp gibt all seine Geheimnisse auf den ersten Blick preis, beim zweiten und dritten Hinschauen ergeben sich neue Konstellationen, im Hintergrund taucht plötzlich Paul McCartney auf, während Superman deprimiert in den Sonnenuntergang starrt. Der Esel aus der Stadtmusikantentruppe versteckt sich hinter dem Sumo.

Mit einem Zeichentalent alter Schule und einem enormen Fundus an Bildern und Symbolen ausgestattet fordert der Künstler nicht nur das Betrachten, sondern auch und vor allem den Diskurs über seine Bilder heraus.

Gesellschaftskritische Interpretationen aktueller Konflikte sind nicht intendiert, aber nicht unerwünscht.

Bernd Steinkamp, Jahrgang 1949, musste die Malerei dem Beruf als Schulleiter viele Jahre unterordnen, obgleich er Kunst für das Lehramt studiert hatte. Seit seinem Eintritt in den Ruhestand findet er die erträumte Zeit und Gelegenheit. Mehr zu Bernd Steinkamp ist im Internet unter www.berndsteinkamp.de zu finden.



Bernd Steinkamp, *Frankfurter Küche I*, 2011, 100 x 170 cm, Papier, Instant Rust, Strukturpaste und Acryl auf Leinwand

Menschenwürde

Von Arnulf von Scheliha

Zur Geschichte des Begriffs

In den ethischen Debatten der Gegenwart spielt der Begriff der Menschenwürde wegen seiner exponierten Stellung im Grundgesetz eine hervorgehobene Rolle. In Artikel 1 Abs. 1 heißt es: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“. Mit dieser Formulierung wird der Grundrechtsteil der Verfassung eingeleitet. Eine förmliche Definition oder Erläuterung des Begriffs wird dort aber nicht gegeben. Das Grundgesetz geht vielmehr von einer „nicht interpretierten These“ (Theodor Heuss) aus, deren Inhalt eine grundlegende Wertentscheidung enthält, nämlich den Glauben an die Sonderstellung des Menschen in der Natur, die Vorstellung des Menschen als eines geistig-sittlichen Wesens, das sich und sein Leben selbstverantwortlich und in Freiheit bestimmt. Diese Annahme ist rational nicht zu beweisen, sondern Ausdruck eines geistesgeschichtlich gewachsenen und durch historische Erfahrungen immer wieder erneuerten Bewusstseins vom absoluten Wert des menschlichen Lebens.

Die begriffsgeschichtliche Verbindung zum Christentum ist eher lose. In der christlichen Philosophie der Renaissance wird der Begriff der Menschenwürde bei Gianozzo Manetti (1396-1456) und Pico della Mirandola (1463-1494) erstmals zum anthropologischen Grundbegriff. Gottebenbildlichkeit und Menschenwürde bekommen hier eine auf Weltgestaltung bezogene ethische Perspektive und werden zum Ausdruck des für die Renaissance charakteristischen Kulturbewusstseins. Diese kulturproduktive Auslegung des Menschenwürdebegriffs bekommt in der Philosophie Immanuel Kants (1724-1804) eine vernunfttheoretische Begründung. Kant sieht den Kern der Menschenwürde in der Bestimmung des Menschen zum Gebrauch der Freiheit und stellt sie unter ein unbedingtes Achtungsgebot. Über das von Karl Marx (1818-1893) und Friedrich Engels (1820-1895) verfasste

„Manifest der Kommunistischen Partei“ (1848) wandert der Begriff in das weltanschauliche Repertoire der sozialistischen Arbeiterbewegung ein, die sich damals als dezidiert antichristlich versteht. Daher bevorzugt man im liberalen Protestantismus die Formel vom „unendlichen Wert der Menschenseele“, während man in der kirchlich geprägten Theologie bis weit ins 20. Jahrhundert aus theologischen Gründen die naturrechtliche Begründung der Menschenwürde ablehnt. Denn die Würde sei, so das dogmatische Argument, gerade kein natürlicher Tatbestand, sondern werde dem sündigen Menschen im Rechtfertigungsgeschehen von Gott zugesprochen. Bekannt ist die Invektive Karl Barths (1886–1968), nach dem „heillose Verwirrung und Blasphemie“ daraus folgen müsse, wenn man „dem menschlichen Ich in seinem Verhältnis zum Du [...] eine „in sich begründete [...] Heiligkeit, Würde und Herrlichkeit des Menschen an sich“ (Barth 1948, S. 444f.) zumesse. Erst die Erfolgsgeschichte des Grundgesetzes ermöglicht die theologische Annäherung an den Begriff, der nun biblisch mit der alttestamentlichen Vorstellung von der Gottebenbildlichkeit des Menschen verbunden wird. Diese Annäherung wird in den Dokumenten des Zweiten Vatikanischen Konzils, insbesondere in der Pastoralkonstitution *Gaudium et Spes* (1965) und in der sog. Demokratie-Denkschrift der EKD „Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe“ (1985) sichtbar, in denen die biblische „Gottebenbildlichkeit“ mit der Menschenwürde korreliert wird.

Zur gegenwärtigen Diskussion des Begriffs

Die Interpretation des Begriffs der Menschenwürde ist stets in Bewegung. Unstrittig ist der Begriffsinhalt. Die Anthropologie der Verfassung legt die Vorstellung vom Menschen als einem geistig-sittlichen Wesen zugrunde, das darauf angelegt ist, von seiner Freiheit in einer auf die



Bernd Steinkamp,
Natürlich träume ich auch,
2013, 120 x 100 cm,
Papier, Strukturpaste und Acryl
auf Leinwand

Gemeinschaft bezogenen Weise Gebrauch zu machen. Von besonderer Bedeutung ist, dass die Freiheitsqualität des „geistig-sittlichen Wesens“ nicht nur als Abwehrrecht gegen staatliche Eingriffe zur Geltung gebracht wird, sondern „Selbstentfaltung“ einschließt, die wiederum grundrechtlich und gesetzlich zu ermöglichen ist. Zugleich führt die grundlegende Gemeinschaftsgebundenheit des Menschen zur grundrechtlichen und gesetzlichen Einschränkung der Freiheit.

Diskutiert wird das Verhältnis des Satzes von der Menschenwürde zu den nachfolgenden Grundrechten. Auf der einen Seite wird der christliche Ursprung und Gehalt der Menschenwürde betont und dem Würde- und Lebensschutz ein Vorrang gegenüber den nachfolgenden Grundrechten zugemessen. Der mit Art. 1 GG verbundene Auftrag, die Würde des Menschen zu achten und zu schützen, teilt sich danach jedem nachfolgenden Einzelgrundrecht mit, das sich umgekehrt als Ausprägung und Präzisierung des Menschenwürdeprinzips darstellt. Dieser Vorrangstellung hat Matthias Herdegen widersprochen. Er betont den „Eigenwert der verfassungsrechtlichen Verbürgung von Freiheits- und Gleichheitsrechten“ (vgl. Maunz/Dürig 2003, Rn 19). Er lasse sich – wie in anderen Verfassungen auch – unabhängig von dem Menschenwürde-Artikel entfalten. Die christliche Vorprägung des Begriffs hat daher für die systematische Entfaltung der grundrechtlichen Freiheiten eher marginale Bedeutung. Sodann wird auf die Grundrechtskollisionen verwiesen, die bekanntlich Anlass und Gegenstand höchstrichterlicher Rechtsprechung seien. Setze man Menschenwürde

und Grundrechte unterschiedslos in eins, könnten diese Kollisionen nicht erklärt werden. Anders argumentiert Christoph Enders. Für ihn begründet der Satz von der Menschenwürde ein unbedingtes „Recht auf Rechte“ (Enders 1997, S. 501). Diese Einsicht leitet auch die innere Logik des Grundgesetzes, nach der aus dem Satz von der Menschenwürde kausal das Bekenntnis zu den Menschenrechten abgeleitet wird. Der Grundrechtskatalog positiviert die vielfältigen Bedingungen, ohne die ein Leben in Würde zu führen unmöglich ist.

Ein zweiter Diskurs betrifft ethische Grenzfragen, die sich am Lebensbeginn und am Lebensende stellen. Sie werden politisch diskutiert mit dem Ziel, dass verbindliche Regelungen getroffen werden. Hier zeigt sich, dass der Satz von der Menschenwürde Fälle von Grundrechtskollision nicht einfach lösen kann. Zutreffend hat der Verfassungsrechtler Bernhard Schlink einmal formuliert, dass die „Menschenwürdegarantie“ nicht „auf der Abstraktionshöhe zu gewinnen [ist], auf der die Menschenwürde garantiert ist“ (Schlink 2003, S. 54), sondern dass viele Vermittlungsschritte zu gehen sind. Bei dem Schutz vorgeburtlichen menschlichen Lebens wird dies offensichtlich. Auf der einen Seite stellt das vorgeburtliche menschliche Leben ein besonderes Schutzgut dar, auf der anderen Seite hat nur das geburtliche menschliche Leben einen *vollen* Schutzanspruch. Zwischen diesen beiden Polen gibt es keine verfassungsrechtlichen Prädispositionen, so dass die notwendigen Entscheidungen in die Verantwortung des Gesetzgebers fallen und somit unter Berücksichtigung weiterer Grundrechte, etwa

Bernd Steinkamp,
Bremer Stadtmusikanten
 (Ausschnitt),
 2011, 100 x 120 cm,
 Papier, Strukturpaste, Instant
 Rust und Acryl auf Leinwand



der Wissenschaftsfreiheit, ethisch diskutiert und politisch getroffen werden müssen. Ähnliches gilt für den Themenbereich der Sterbehilfe. In den diesbezüglichen Diskussionen bringt sich das in die Menschenwürde eingelagerte Prinzip der Patientenautonomie zunehmend gegen das oftmals absolut gesetzte Prinzip des Lebens- und Würdeschutzes zur Geltung.

In einem dritten Diskurs wird die Aneignung des im Westen geprägten Verständnisses von Menschenwürde unter anderen Denkbedingungen sichtbar. Im europäischen Islam zeichnet sich seit den Bahn brechenden Studien von Abdoldjavad Falaturi (1926-1996) ab, dass aus den koranischen Schöpfungsberichten eine dem Menschen zukommende Würde abgeleitet werden kann, die er besitzt und behält, unabhängig von seiner konkreten religiösen Einstellung (vgl. Falaturi 1996, S.121-140). Damit kann nicht nur der ideale, vernünftige und freie Kern der Persönlichkeit aufgefasst und allen Menschen zugeschrieben werden (vgl. z. B. Balic 2001, S. 137-145). Zugleich enthält die Sonderstellung des Menschen in der Schöpfung eine sittliche Komponente, denn der Mensch wird als Statthalter (Kalif) bzw. Treuhänder Gottes angesehen. Damit verbindet sich der Auftrag zu einem sensiblen Umgang mit den Möglichkeiten der modernen Wissenschaft und Technik sowie zur Kultivierung eines ökologischen Bewusstseins (vgl. z. B. Golschani 2005, S. 11-19). Zugleich versucht man durch die Aneignung des Menschenwürde-Begriffs den Anschluss an die Menschenrechtstradition und den Nachweis der Demokratiefähigkeit des Islam. Der Begriff der Menschenwürde bekommt in diesen Diskursen die

Funktion eines zivilreligiösen Mantelbegriffs (vgl. von Scheliha 2013, S. 193-250). Ob sich diese Interpretation allerdings mit der Freiheitsqualität der Menschenwürde zu verbinden und gegen den in den islamischen Menschenrechtserklärungen oftmals angebrachten „Scharia-Vorbehalt“ durchzusetzen vermag, wird erst die Zukunft zeigen.

Die Interpretation des Menschenwürde-Begriffs als Aufgabe von religiöser Bildung und Politik

Diese Hinweise sollen zeigen, dass sich die interpretierende Aneignung der Menschenwürde-Idee durch ihre grundgesetzliche Fixierung nicht erledigt hat. Vielmehr verbindet sich mit der situationsadäquaten Zuschreibung und Deutung ihres Gehaltes eine nie vollständig zu erledigende Aufgabe, die sich auch über die Generationenfolge hinweg vollzieht. Der Diskurs über die Menschenwürde ist daher nicht allein der Rechtswissenschaft anheimgestellt. Vielmehr verbindet sich mit ihm zunächst eine Erziehungsaufgabe. Bildung von Menschenwürdebewusstsein hat ihren Ort auch im Mikrokosmos von Familie, Kindergarten und Schule. Aus der Menschenwürde-Idee muss jeweils konkrete Menschenwürde*gewissheit* werden, die sich religiös bewahrt und sich sittlich sowie rechtlich zu bewähren hat. Diese individuelle Gewissheit von Menschenwürde markiert ihren religiösen Kern. Denn mit „Gewissheit“ wird die Ebene des Glaubens berührt, weil er es nicht mit

abstrakten Rechtsansprüchen zu tun hat, sondern mit der Begründung, der Formierung und der Kommunikation von Annahmen, die das einzelne Leben tragen. Die religiöse Dimension der Menschenwürde-Idee wird also dort kenntlich, wo sie im Einzelnen mentale Realität hat. Im Blick auf die Menschenwürde formuliert: In der Religion wird die Selbstunterscheidung des Menschen von den natürlichen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen seines Daseins vom Einzelnen selbst vollzogen. Glaube ist also eine reflektierte Form der Selbstzuschreibung von Menschenwürde. Insofern ist die Religion wesentlicher Faktor, der an der sozialen Anerkennung der Menschenwürde mitwirkt, auf die eine freiheitliche Grundrechtsordnung nicht verzichten kann. Darin liegt gegenwärtig die fast schon zivilreligiös zu nennende Bedeutung der religiösen Aneignung der Menschenwürde-Idee.

Für die christliche Gewissheit ist spezifisch, dass die Menschenwürde auch kontrafaktisch gilt. So sehr die Freiheit nach individueller, kultureller, politischer oder ökonomischer Entfaltung drängt und dabei durch das Recht geschützt, gestützt und begrenzt werden muss, so wenig zerfließt sie in diesen Sphären. Ihre innere Bestimmtheit bleibt unangetastet. Aber die Risiken und Gefährdungen des Freiheitslebens können zur Beeinträchtigung von Menschenwürdegewissheit führen, sei es, dass man selbst zum bloßen Objekt der Freiheit Anderer wird, sei es, dass mit den eigenen Freiheitsansprüchen der Selbstwert anderer verletzt wird. Der Glaube an die göttliche Rechtfertigung des Sünders zielt auf die innere Stabilisierung verletzten Würdebewusstseins. In diesem Sinne ist Glaube eine *vertiefte* Reflexion auf die angefochtene Menschenwürdegewissheit, denn er wird der Einsicht inne, dass die Würde des Menschen vor Gott auch in dem Fall gilt, dass sie empirisch angetastet oder nach menschlichen Maßstäben selbst verschuldet verspielt wird. Menschenwürdegewissheit ist das Bewusstsein vom unbedingten Unangetastet-Sein der Menschenwürde.

Schließlich gilt für die christlich-religiöse Formierung der Menschenwürdegewissheit, dass sie nicht als reines „Für-Sich“ vorgestellt wird, sondern im ‚Umweg‘ über den Gottesgedanken. Die Gottesidee steht für die Universalität der Selbstzuschreibung von Menschenwürde. *Alle* Menschen gelten als Geschöpfe und sind damit Adressaten der Zuschreibung der Menschenwürde. Diese Zuschreibung verdanken sie allerdings nicht einer menschlichen Aktivität, sondern die religiöse Aneignung der Menschenwürde wird zugleich als eine allen Menschen geltende göttliche Zuschreibung gewusst. Sie ist theonom und gilt unbedingt.

Daraus kann nun ein *ethisch* in besonderer Weise qualifiziertes Verständnis von Menschenwürdegewissheit abgeleitet werden. Denn die mit der Menschenwürde verbundene Freiheit weiß sich als verantwortliche Freiheit und begrenzt sich von innen heraus an der Würde des anderen.

Diese Verantwortung ist ein hohes Gut und Lösungen von Freiheitskonflikten sind vornehmlich durch selbständige Reflexion und Kommunikation zu finden. Denn es kann nicht im Sinne des Menschenwürdeschutzes sein, alle möglichen Fälle zu verrechtlichen. Beide, Autonomie und Würde, müssen von jedem Einzelnen gewagt und riskiert werden. Dort aber, wo die notwendigen rechtlichen Regelungen zum Schutz der Menschenwürde verteidigt, verändert oder neu gefunden werden müssen, gehört es zur Verantwortung, sich an den gesellschaftlichen Diskursen über die Ausgestaltung des Freiheitsrahmens und Würdeschutzes zu beteiligen.

Zur Teilnahme am politischen Diskurs über die Regelungen, in denen die Balance zwischen Schutz- und Freiheitsqualität der Menschenwürde zu finden ist, sind alle Träger von Menschenwürdegewissheit aufgerufen. Innerhalb eines Verfassungsrahmens, der im Satz von der Menschenwürde begründet ist, partizipieren die geordneten Verfahren von politischer Willensbildung und Entscheidung an ihr. Das entlastet den politischen Diskurs über die Lösung von Sachfragen und ethischen Problemen von essentialistischen Einseitigkeiten oder ideologischer Überhöhung einzelner Positionen. Das macht die politischen Akteure und Entscheidungsträger kompromissfähig. Für die aus der Menschenwürde abzuleitende politische Ethik ist der Kompromiss ihr adäquater Ausdruck, weil im demokratischen Verfahren auf die vollständige Durchsetzung des eigenen Willens zugunsten der Berücksichtigung der berechtigten Interessen anderer verzichtet wird (vgl. von Scheliha 2013, S. 291-315).

Prof. Dr. Arnulf von Scheliha ist Professor für Systematische Theologie an der Universität Osnabrück.

Literatur

- Balic**, Smail: Islam für Europa. Neue Perspektiven einer alten Religion, Köln 2001, S. 137-145.
- Barth**, Karl: Die kirchliche Dogmatik I/2, Zürich 1948, S. 444f.
- Enders**, Christoph: Die Menschenwürde in der Verfassungsordnung. Zur Dogmatik des Art. I GG, Tübingen 1997, S. 501.
- Falaturi**, Abdoldjavad: Sind westliche Menschenrechte mit dem Koran vereinbar?, in: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Hamburg 21996, S. 121-140.
- Golschani**, Mehdi: Werte und ethische Fragen in Wissenschaft und Technologie, in: Al-Fadschr Nr. 20, Jg. 22 (2005), S. 11-19.
- Maunz**, Theodor /Dürig, Günter: Grundgesetz. Kommentar, Art. I Abs. 1 (Zweitbearbeitung München 2003), Rn. 19.
- Schlink**, Bernhard: Die überforderte Menschenwürde. Welche Gewissheit kann Artikel 1 des Grundgesetzes geben, in: Der Spiegel Nr. 51 vom 15.12.2003, S. 50–54, 54.
- Von Scheliha**, Arnulf: ‚Nation‘ und ‚Menschenwürde‘. Zum Wandel der legitimatorischen Bedeutung von Religion für den demokratischen Staat. – in: Religions-Politik I: Zur historischen Semantik europäischer Legitimationsdiskurse, hg. von Georg Pfeleiderer und Alexander Heit, Zürich/Baden-Baden 2013, 193-250.
- Von Scheliha**, Arnulf: Protestantische Ethik des Politischen, Tübingen 2013, S. 291-315.

Ethik im Neuen Testament

Von Gerald Kruhöffner

Was sollen wir tun? Diese Frage wird zu allen Zeiten gestellt – in alltäglichen Lebenssituationen, aber vor allem dann, wenn besondere Entscheidungen zu treffen sind. Die Frage „Was sollen wir tun?“ spielt auch im Neuen Testament eine wichtige Rolle (z. B. Mk 10,17; Lk 3,10; 10,25; Apg 2,37). Ob man bei den neutestamentlichen Forderungen nach einer verantwortungsvollen Lebensgestaltung von einer „Ethik“ im eigentlichen Sinn sprechen kann, ist dabei wiederholt diskutiert worden. Zweifellos liegt im Neuen Testament kein „Theorieunternehmen“ vor, keine umfassend gearbeitete „Lehre von den sittlichen Werten, Normen und Handlungen“ (Schnelle 2007, S. 295). Wohl aber haben die ethischen Forderungen einen grundlegenden Charakter. „Deshalb ist es sinnvoll, auch weiterhin von einer Ethik Jesu“ – und des Neuen Testaments insgesamt – „zu sprechen“ (Schnelle, a.a.O., S. 94, vgl. die weiteren dort aufgeführten Argumente).

Jesus – Reich Gottes und Nächstenliebe

Vielfach wird die „Ethik Jesu“ als Zentrale seiner Botschaft und seines Wirkens angesehen. Seine unbedingte Forderung, das Gebot der Nächstenliebe, das er mit seinem eigenen Leben bewährt, erscheint vielen Menschen überzeugend, oft auch denen, die ein kritisches oder distanzierendes Verhältnis zum Christentum haben. Es ist allerdings zu beachten: Die Ethik steht nicht im Zentrum des Neuen Testaments. Die Mitte bildet vielmehr die Botschaft vom Reich Gottes (bei Jesus) und die Verkündigung von Jesus Christus (bei Paulus und den übrigen Schriften); die ethischen Forderungen sind daher am Reich Gottes bzw. an der Christusbotschaft orientiert (vgl. Becker 1995, S. 277; Hahn 2002, S. 660f.) und gewinnen gerade in diesem Zusammenhang ihre besondere Bedeutung.

So wird Jesus von einem Schriftgelehrten gefragt: „Meister, was muss ich tun, dass ich das ewige Leben ererbe?“ (Lk 10,25) Eine Antwort auf diese Frage findet sich bereits im Gesetz des Alten Testaments, der Tora (5. Mose 6,5; 3. Mose 19,18). „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von allen

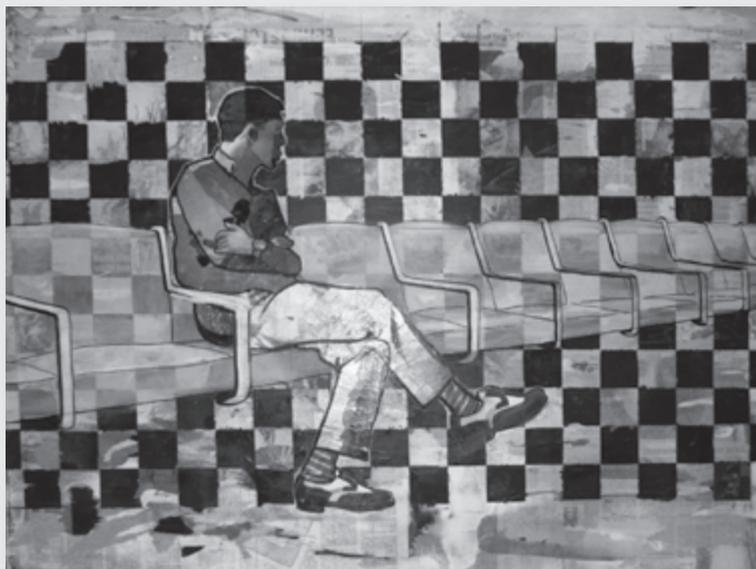
Kräften und von ganzem Gemüt und deinen Nächsten wie dich selbst.“ (Lk 10, 27; vgl. Mt 22,37-39; Mark 12,29-31). Jesus nimmt diese Worte des Alten Testaments auf. Dabei findet sich die Verbindung von Gottes- und Nächstenliebe gelegentlich schon vor ihm, sie ist allerdings in besonderer Weise für seine Botschaft charakteristisch. Für ihn gehören die Gottesbeziehung und die Beziehung zu den Mitmenschen untrennbar zusammen.

Das Wort „lieben“ meint im Neuen Testament nicht (im Sinne des griechischen *eros*) das leidenschaftliche Begehren nach dem Schönen, Wahren und Guten. Lieben (griechisch: *agapán*) meint vielmehr die selbstlose Hingabe, das Füreinander-Dasein. Es ist eine „aus dem Herzen kommende Zuwendung und ein damit verbundenes Handeln“ (Hahn 2002, S. 662).¹ Da jeder immer schon weiß, was es heißt, sich selbst zu lieben, wird auch verständlich, was es bedeutet, den Nächsten zu lieben wie sich selbst. Es geht darum, nicht allein um das eigene Selbst zu kreisen, sondern den Nächsten wahrzunehmen und sich ihm zuzuwenden, wie es in der jeweiligen Situation gefordert ist.

Genau dies macht die im Lukasevangelium überlieferte Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter deutlich (Lk 10,30-37). Sie ist aus der Perspektive des Menschen erzählt, der überfallen wird, hilflos am Weg liegen bleibt und dann unerwartet Hilfe erfährt – ausgerechnet von einem (mit den Juden verfeindeten) Samariter: „Und als er ihn sah, jammerte er ihn“. Seine Tat der Liebe geschieht spontan. Sie ist unmittelbarer Ausdruck des Erbarmens mit dem, der hilflos am Wege liegt.

In der Deutung der Geschichte vollzieht sich eine Umkehr in der Wahrnehmung der Mitmenschen. Aus der Frage: „Wer ist mein Nächster?“ wird die andere: „Wem bin ich der Nächste?“ (vgl. Lk 10,36f). Dabei gibt es im Sinne Jesu keine Einschränkungen, vielmehr kann mir jeder zum Nächsten werden. Damit mutet Jesus den Menschen zu,

¹ Ähnlich W. Härle, *Ethik*, Berlin/New York 2011, S. 184. Vgl. auch seinen Hinweis, Selbstliebe und Selbstsucht zu unterscheiden. Es ist legitim, sich selbst zu lieben, da „... wir doch Gottes Geschöpfe und Adressaten seiner Liebe sind“ (S. 185).



Bernd Steinkamp,
Paul finden!
2013, 100 x 80 cm,
Papier, Strukturpaste und
Acryl auf Leinwand

die Mitmenschen in ihrer jeweiligen Situation wahrzunehmen und so zu entdecken, was im Sinne des Gebotes der Nächstenliebe zu tun ist (vgl. Schnelle 2007, S. 104). So nimmt das Liebesgebot „die Jünger Jesu als Friedensstifter und Diener der Versöhnung in Pflicht, damit sie Streit überwinden, Verständigung fördern und sich für friedliches Zusammenwirken der Menschen in ihrem Lebensbereich mit Wort und Tat einsetzen“ (Lohse 1988, S. 43).

Die Herausforderung der Bergpredigt

In besonderer Weise steht die Bergpredigt (Mt 5-7) für die unbedingte ethische Forderung, die Jesus verkündigt und gelebt hat. Aber auch die Bergpredigt ist an der Gottesherrschaft orientiert. So stehen die Seligpreisungen programmatisch am Anfang (Mt 5,3-11), in denen die Menschen selig gepriesen werden, die sich auf Gottes barmherzige Zuwendung verlassen. In diesem Gottesverhältnis ist die ethische Forderung begründet. „Die Bergpredigt entfaltet den Zuspruch wie auch den Anspruch der Barmherzigkeit Gottes“ (Lohse, a.a.O., S. 51).

Die Auslegung des Willens Gottes erfolgt in besonders pointierter Weise in den Antithesen der Bergpredigt. „Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist: „Du sollst nicht töten; wer aber tötet, der soll des Gerichts schuldig sein. Ich aber sage euch: Wer mit seinem Bruder zürnt, der ist des Gerichts schuldig ...“ (Mt 5, 21f). Das Gebot „Du sollst nicht töten“ hat die Aufgabe, das Leben in der menschlichen Gemeinschaft zu schützen. Jesus verschärft dieses Gebot, er führt es auf seine Wurzel zurück, indem er zeigt: Das Böse hat seinen Ursprung nicht im Tun, sondern im Herzen des Menschen. Diese Einsicht will Menschen dazu

bewegen, das Leben der Mitmenschen zu achten und das gemeinsame Leben zu bewahren. „Leben besteht in der Beziehung der Liebe, die nicht beeinträchtigt wird von Hass oder Zorn“ (Weder 1994, S. 107).

Eine besondere Zuspitzung formuliert die letzte Antithese: „Ihr habt gehört, dass gesagt ist: „Du sollst deinen Nächsten lieben und deinen Feind hassen. Ich aber sage euch: Liebt eure Feinde und bittet für die, die euch verfolgen, damit ihr Kinder seid eures Vaters im Himmel ...“ Die Aufforderung, den Feind zu hassen, ist in dieser Form im Alten Testament nicht zu finden. Der Nächste ist allerdings nach verbreitetem Verständnis der Angehörige des eigenen Volkes, nicht der Fremde. Demgegenüber fordert Jesus: „Liebt eure Feinde!“ Dabei ist zunächst an die persönlichen Feinde gedacht, aber auch an die Verfolger der Gemeinde. Es kommt dabei nicht auf das Gefühl an, mit dem man die Feinde sympathisch oder liebenswert findet. Vielmehr geht es darum, auch die Gegner als Menschen, als Geschöpfe Gottes zu achten und sich entsprechend zu ihnen verhalten. Für die Liebe, die Jesus verkündigt und lebt, gibt es keine Grenze. Deshalb steigert er die Nächstenliebe zur Feindesliebe. Denn die Liebe in seinem Sinne wendet sich nicht nur dem Liebenswerten zu, sondern sie macht das Nichtige zum Geliebten.

Jesus begründet dieses Gebot mit dem Wirken Gottes, des Schöpfers: „Denn er lässt seine Sonne aufgehen über Böse und Gute und lässt regnen über Gerechte und Ungerechte“ (Mt 5,45). Jesus sieht die Schöpfung im Licht seiner besonderen Gotteserfahrung, von der vorbehaltlosen Liebe Gottes zu allen Menschen. So spiegelt das Tun der Liebe das schöpferische Wirken Gottes und überwindet auch die trennenden Grenzen der Feindschaft.

Bernd Steinkamp,
Himmel 1
2013, 60 x 80 cm,
Acryl und Papier auf
Leinwand



Immer wieder ist die Bergpredigt als eine starke Herausforderung verstanden worden. So versuchen die unterschiedlichen Deutungen ihre radikalen Forderungen abzuschwächen oder einzugrenzen: Die Weisungen der Bergpredigt gelten nur für die „vollkommenen Christen“; sie dienen nur zur Erkenntnis der Sünde; sie gelten nur für eine begrenzte Zeit, oder sie richten sich hauptsächlich an die Gesinnung.

Zweifellos ist die Liebe, die von der Gottesherrschaft bestimmt wird, mit weltlichen Mitteln nicht herstellbar. „Die Forderung Jesu ist überhaupt nur denkbar als eine, die in das Herz des Menschen gelegt ist!“ (Weder, a.a.O., S. 155). Als Ausdruck des gelebten Glaubens bringt die Bergpredigt aber die Liebe in das Vernünftige weltlicher Verhaltensweisen hinein und ist gerade so für die Gestaltung der Welt in erheblichem Maße von Bedeutung. Die Relevanz der Bergpredigt für die Politik liegt „nicht darin ..., ein politisches Programm oder eine politische Strategie bereitzuhalten, sondern in den Konsequenzen, die von dem dort zu bergenden Menschenbild und Weltverhältnis für die Politik ausgehen“, und das „hat seinen ethischen Kern in der Anerkennung des Anderen als Person“ (Stein 2009, S. 50).

Paulus – Ethik der Freiheit²

Das Geschehen von Kreuz und Auferweckung Jesu bildet die Mitte der Theologie des Paulus. In diesem Geschehen wird die Gerechtigkeit Gottes offenbar, d.h. seine Treue

und Barmherzigkeit, mit der er sich den Menschen zuwendet. Paulus verkündigt das Christusgeschehen als eine umfassende Befreiung: „Zur Freiheit hat uns Christus befreit“ (Gal 5,1). Damit macht der Apostel deutlich: Jesus Christus befreit aus der Gottesferne und Selbstsucht. Er befreit zum Vertrauen auf Gott und zur Liebe: „Denn in Jesus Christus gilt weder Beschneidung noch Unbeschnittensein etwas, sondern der Glaube, der durch die Liebe tätig ist“ (Gal 5,6). Die Befreiung zu Gott hängt (wie bei Jesus) mit der Beziehung zu den Menschen untrennbar zusammen. Deshalb spricht Paulus von dem Glauben, der in der Liebe wirksam ist. Das ethische Tun hat seinen Grund in der befreienden Gotteserfahrung, die durch Jesus Christus erschlossen ist.

Im weiteren Zusammenhang weist Paulus ausdrücklich darauf hin, dass der Einzelne die Freiheit nicht für sich haben kann: „Ihr seid ja doch zur Freiheit berufen, Brüder. Nur sorgt dafür, dass die Freiheit nicht eurer Selbstsucht Raum gibt, sondern dient einander in der Liebe!“ (Gal 5,13). Die in Jesus Christus begründete Freiheit ist auf die menschliche Gemeinschaft bezogen und will daher als Liebe wirksam werden. Im Blick auf die Tradition fügt Paulus hinzu, dass das ganze Gesetz (die Tora) im Gebot der Nächstenliebe seine Erfüllung findet (Gal 5,14; vgl. Röm 13,9f). Für die Praxis ist dabei festzustellen: „Von der urchristlichen Ethik, wie sie in den Gemeinden gelehrt und im Handeln der Christen vollzogen wurde, nahm die Umwelt mit wachsendem Respekt Kenntnis“ (Lohse 1988, S. 135).

Neben der Begründung der Ethik im Christusgeschehen und in der Rechtfertigungsbotschaft nimmt Paulus Begriffe der zeitgenössischen Philosophie auf: „Weiter, liebe Brüder: Was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was rein, was liebenswert, was einen guten Ruf hat, sei es eine Tugend,

² Vgl. F. Hahn, a.a.O., S. 688: „Christliche Ethik ist eine Ethik der Freiheit.“

sei es ein Lob – darauf seid bedacht“ (Phil 4,8). Paulus setzt also voraus, dass das ethisch Gute von der menschlichen Vernunft erkannt und auf Grund vernünftiger Einsicht auch getan werden kann. Er fordert deshalb dazu auf, zu prüfen, „was Gottes Wille ist, nämlich das Gute und Wohlgefällige und Vollkommene“ (Röm 12,2). Damit erhält die verantwortliche Entscheidung des Menschen eine wichtige Bedeutung. Bei alledem kommt jedoch dem Liebesgebot eine exklusive Stellung zu. „Die Liebe war in besonderer Weise als ethisches Leitprinzip geeignet, weil sie gleichermaßen das geschenkte Gottesverhältnis, das neue Selbstverständnis und das veränderte Verhalten gegenüber dem Nächsten zu erfassen vermag“ (Schnelle 2007, S. 302).

Konkrete Weisungen

Wichtige ethische Weisungen der neutestamentlichen Schriften (in exemplarischer Auswahl) zeigen, welche Impulse zur Lebensgestaltung von der Reich-Gottes-Botschaft und der Christusverkündigung ausgehen, und wie das Gebot der Nächstenliebe in den konkreten Weisungen Gestalt gewinnt. „Es gibt bei aller Freiheit in der neutestamentlichen Ethik eindeutige Grund- und Grenzbestimmungen sowie klare Richtungsangaben für das Handeln. Alle Weisungen ... haben dabei die Funktion von Orientierungshilfen“ (Hahn 2002, S.736).

Frauen und Männer – die Ehe

Aus dem Wirken Jesu ergibt sich im Unterschied zu verbreiteten patriarchalischen Anschauungen eine neue Sicht der Frauen. So wird in Luk 8,1-3 von Jüngerinnen berichtet; und ein Kreis von Frauen folgt ihm bis zur Kreuzigung in Jerusalem (vgl. Mk 15,40f). Dies ist im Blick auf die Umwelt ungewöhnlich und stellt offenbar ein Charakteristikum im Wirken Jesu dar. In den urchristlichen Gemeinden spielen Frauen oft eine wichtige Rolle (vgl. u.a. Apg 16,14f; Röm 16,1-16; Phil 4,2f). Denn durch Jesus Christus haben die Unterschiede zwischen den Menschen eine neue Bewertung erfahren. So formuliert Paulus programmatisch: „... da ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid alle *einer* in Jesus Christus“ (Gal 3,28; ähnlich 1. Kor 11,11f). Mann und Frau haben vor Gott die gleiche Würde.³ Die Aussage, es „sollen die Frauen schweigen in der Gemeindeversammlung ...“ (1. Kor 14,34) stammt dagegen sehr wahrscheinlich nicht von Paulus, sondern ist erst später in den Zusammenhang eingefügt worden. Für die urchristlichen Gemeinden gilt vielmehr, dass auch eine Frau die Gnadengabe der prophetischen Rede hat (1. Kor 11,5).

Für die Gemeinschaft der Ehe ist ihre Begründung in der Schöpfung wesentlich (Mk 10, 2-09): „... von Beginn der Schöpfung an hat Gott sie geschaffen als Mann und Frau“ (Mk 10,6). Dem Schöpferwillen Gottes entspricht die geschlechtliche Differenzierung und zugleich die

leiblich-geistige Einheit von Mann und Frau, die sich in der Ehe verwirklichen will. Der vielzitierte Satz: „Was nun Gott zusammengefügt hat, das soll der Mensch nicht scheiden“ (Mk 10,9), ist nicht als ein Rechtssatz gemeint, der juristisch durchgesetzt werden kann. Er darf auch nicht als eine starre ethische Norm verstanden werden, sondern im Zusammenhang der Botschaft Jesu insgesamt als eine Ermutigung, dem ursprünglichen Willen des Schöpfers hinsichtlich der Verlässlichkeit und Dauer der Ehe zu entsprechen. Aus dem Glauben an Gott ergibt sich die Überzeugung von der Würde jeder menschlichen Person und damit die Bereitschaft zur Vergebung und Verlässlichkeit im gemeinsamen Leben.

Irdische Güter – das Eigentum

Besonders auffällig ist die an die Jünger gerichtete Forderung, in äußerster Bedürfnislosigkeit zu leben (Mk 6,8f; Mt 10,9f; Lk 9,3); darin kommt wahrscheinlich die Situation der von Ort zu Ort ziehenden Missionare zum Ausdruck. Dagegen wird das Eigentum auch im Kreis der Jünger vorausgesetzt, wenn beispielsweise das Haus des Simon und Andreas (Mk 1,29) oder das Haus des Levi (Mk 2,14f.) erwähnt werden. Wiederholt warnt Jesus davor, sich irdische Schätze zu sammeln. Denn es besteht die Gefahr, dass der Mensch sein Herz an sie hängt (vgl. Mt 6,21). „Das Begehren materiellen Reichtums unterwirft das begehrende Subjekt ... den mit ihm verbundenen Sachzwängen und entzieht dem Subjekt dadurch die Freiheit der Selbstbestimmung des individuellen bzw. gesellschaftlichen Lebens“ (Alkier 2013, S. 16). Wer nur nach irdischen Gütern strebt, wendet sich von Gott ab. So formuliert Jesus das scharfe Entweder-Oder: „Niemand kann zwei Herren dienen [...], ihr könnt nicht Gott dienen und dem Mammon“ (Mt 6,24).

Wie die Begegnung mit einem reichen jungen Mann zeigt (Mk 10,17-22), hat Jesus im Einzelfall die Hingabe der Güter gefordert. Er hat jedoch grundsätzlich keinen allgemeinen Besitzverzicht verlangt.

In den urchristlichen Gemeinden bestimmt der Glaube an Jesus Christus und die Erwartung des kommenden Reiches Gottes die Stellung zum Eigentum. Die irdischen Güter erkennt Paulus von daher in ihrer Vorläufigkeit an. So dankt er der Gemeinde für eine Gabe, die sie ihm hat zukommen lassen, und betont zugleich: Er ist mit beidem vertraut – Überfluss zu haben und Mangel zu leiden; „ich vermag alles durch den, der mich mächtig macht“ (Phil 4,13). In der Verbundenheit mit Jesus Christus gewinnt er eine innere Distanz zu den irdischen Gütern und damit die Kraft, die unterschiedlichsten Lebenssituationen zu bestehen. Diese Freiheit gegenüber den Dingen der Welt behält aber zugleich die Mitmenschen im Blick. So wird im Epheserbrief betont, dass mit der Arbeit das nötige Gut geschaffen werden soll, um auch den Bedürftigen abgeben zu können (Eph 4,28). Diese Aussage dürfte für die Praxis des urchristlichen Gemeindelebens wesentlich sein.

In der Apostelgeschichte spricht Lukas darüber hinaus von der Gütergemeinschaft innerhalb der ersten Gemeinde

³ Daneben finden sich auch traditionell patriarchalische Auffassungen, z. B. 1. Kor 14,33; 1. Tim 2,11-15.

von Jerusalem (Apg 2,44; 4,32-37). Allerdings wird an anderen Stellen vorausgesetzt, dass dies nicht allgemeingültige Praxis war, dass die Christen vielmehr Besitz hatten (Apg 5,1ff; 12,12). Daher nehmen viele Forscher an: Lukas hat in seiner Darstellung Einzelfälle verallgemeinert und so das Idealbild der Gütergemeinschaft in der Urgemeinde gezeichnet. Die Intention des Lukas stellt allerdings nachdrücklich die Frage nach der sozialen Relevanz des Evangeliums und nach einer christlichen Gemeinde, die im Umgang mit dem Eigentum ihre soziale Verantwortung ernst nimmt.

Recht und Grenze politischer Ordnungen

Im Streitgespräch über die Steuer (Mk 12,13-17) antwortet Jesus den Fragestellern: „... gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist“ (Mk 12,17). Mit diesem prägnanten Satz macht Jesus deutlich: Die Zahlung der vom Kaiser geforderten Steuern ist nicht nur erlaubt, sondern geboten. Die Münze gehört dem Kaiser; das ist nicht zu bestreiten. Weitaus wichtiger aber ist die Einsicht: Der Mensch gehört Gott. Der Mensch als „Bild Gottes“ wird damit in seiner besonderen Würde hervorgehoben. Für Menschen, die dieser Bestimmung des Schöpfers zu entsprechen suchen, geht es darum, in der Verbundenheit mit Gott und in der Verantwortung vor ihm zu leben. Die Botschaft vom anbrechenden Reich Gottes bestimmt damit auch das Verständnis der politischen Ordnung. Jesus bestreitet nicht die Macht und das Recht des Staates, vielmehr begrenzt er sie; er macht „erst recht jede religiöse Überhöhung des Staates unmöglich“ (Schrage 1982, S. 114).

Viel diskutiert sind die Aussagen des Paulus im 13. Kapitel des Römerbriefes. Bei ihnen handelt es sich um situationsbezogene Mahnungen, die im Zusammenhang anderer Weisungen für das alltägliche Leben stehen (vgl. Röm 12,9-21; 13,8-10), und mit denen der Apostel überkommene Tradition aufnimmt. Die in der Lutherbibel vorliegende Übersetzung „Obrigkeit“ ist allerdings missverständlich. Das hier gebrauchte Wort (*exusia*) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die staatlichen Behörden: „Jedermann soll sich den Behörden, die Gewalt über ihn haben, unterordnen“ (Röm 13,1). Paulus geht davon aus: Die staatliche Gewalt hat die Aufgabe, das Böse zu bestrafen und das Gute zu stärken. Deshalb ruft er die Christen dazu auf, um des Gewissens willen die Anordnungen der staatlichen Behörden zu befolgen. In der Erwartung des kommenden Reiches Gottes gehört der Staat zu den vorläufigen Ordnungen der Welt; „... menschliche Macht als Ordnungsfaktor soll es nach Gottes Willen geben“ (Dochhorn 2013, S. 50f.). In dieser Begrenzung hat der Staat die Aufgabe, für das Recht im Zusammenleben der Menschen zu sorgen; und das ist zweifellos eine Aufgabe, die auch für die Gegenwart wichtig ist. Allerdings sind die Aussagen des Paulus auf eine stark veränderte Situation zu beziehen, vor allem auf die im demokratischen Rechtsstaat gegebenen Möglichkeiten der politischen Mitverantwortung aller Bürger. Für den Fall, dass staatliche Ansprüche mit dem Glauben an Jesus Christus in

Widerspruch geraten, hat bereits das Urchristentum einen klaren Maßstab vertreten: „Man muss Gott mehr gehorchen als den Menschen“ (Apg 5,29).

Glaube – Ethik – Menschenwürde

Die ethischen Weisungen in den neutestamentlichen Schriften sind zunächst aus ihrer Zeit zu verstehen. Sie sind jeweils auf eine besondere geschichtliche Situation bezogen und enthalten auch manche zeitbedingte Anschauungen. Zugleich aber haben die ethischen Forderungen des Neuen Testaments durch ihre Begründung in der Reich-Gottes-Botschaft bzw. in der Christusverkündigung ein unverwechselbares Profil und bekommen gerade dadurch eine besondere Bedeutung für die Gegenwart. Ich hebe dazu folgende Aspekte hervor:

1. Die ethischen Weisungen stellen keine rigoristischen moralischen Vorstellungen auf. Die Ethik ist vielmehr „um des Menschen willen“ da. Die ethischen Forderungen zielen darauf ab, den Menschen als Person zu sehen, ihn in seiner Würde als Geschöpf Gottes zu achten und das Zusammenleben im Geist der Liebe zu gestalten.
2. Die Ethik im Neuen Testament enthält einen unbedingten Anspruch. Doch dieser Anspruch ist getragen von dem unbedingten Zuspruch des Evangeliums, von der Erfahrung der grenzenlosen Liebe Gottes zu seinen Geschöpfen. Diese Begründung gibt der christlichen Ethik ihr unverwechselbares Gepräge. In dieser Perspektive erscheint die ethische Forderung in erster Linie nicht als ein (kaum zu erfüllender) Anspruch, sondern als Ermutigung zu einem Tun, das der erfahrenen Liebe Gottes entspricht.

Dr. Gerald Kruhoffer war Dozent und stellvertretender Rektor am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Literatur

- Alkier**, Stefan: Fruchtbringen oder Gewinnmaximierung? Überlegungen zur Gestaltung des Lebens und Wirtschaftens im Anschluss an das Matthäusevangelium, Zeitschrift für Neues Testament 16/2013.
- Becker**, Jürgen: Jesus von Nazaret, Berlin/New York 1995.
- Dochhorn**, Jan: Ist eine politische Auslegung des Neuen Testaments legitim?, Zeitschrift für Neues Testament 16/2013
- Härle**, Wilfried: Ethik, Berlin/New York 2011.
- Hahn**, Ferdinand: Theologie des Neuen Testaments, Band II, Tübingen 2002.
- Lohse**, Eduard: Theologische Ethik des Neuen Testaments, Stuttgart u.a. 1988.
- Schnelle**, Udo: Theologie des Neuen Testaments, Göttingen 2007.
- Schrage**, Wolfgang: Ethik des Neuen Testaments, Grundrisse zum Neuen Testament: Das Neue Testament Deutsch, Ergänzungsreihe, Band 4, Göttingen 1982.
- Stein**, Tine: Die Bergpredigt als das ganz Andere der – modernen – Politik, Zeitschrift für Neues Testament 12/2009.
- Weder**, Hans: Die Rede der Reden. Eine Auslegung der Bergpredigt heute, Zürich 1994, S. 107.

Menschenwürde und digitale Kommunikation

Von Roland Rosenstock

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hat sich durch digitale Innovationen nachhaltig verändert. Ihre Welt ist von medialen Erfahrungen durchdrungen. In Anlehnung an den Bremer Kommunikations- und Medienwissenschaftler Friedrich Krotz wird bereits von einer „Mediatisierung der Alltagskultur“ gesprochen.

Auch wenn bis vor kurzem soziale Vernetzung noch nicht auf digitale Medien angewiesen war, bieten technische Möglichkeiten heute den Ausgleich für die Ausrichtung der Städte auf die Massenmotorisierung einer hochentwickelten Industriegesellschaft, die nur noch enge Grenzen einer abenteuerarmen Spielplatzkultur zulässt und die weiter schreitende Unterjüngung einer Gesellschaft, in der Kinder und Jugendliche ihresgleichen zuverlässiger auf online-basierenden Spieleplattformen finden können als in der eigenen Nachbarschaft.

Galten früher der Brief und später das Telefon als zentrales Medium, um Freundschaften zu schließen und soziale Gruppen aufzubauen, nutzen Kinder und Jugendliche heute alle Möglichkeiten der digitalen Kommunikation, um miteinander verbunden zu sein. So eröffnet ihnen nicht mehr der klassische Sportverein oder die Kirchengemeinde die Möglichkeit von Kommunikation und Gemeinschaft außerhalb der Familie, sondern das digitale Netz.

Im Blick auf das Hineinwachsen von Heranwachsenden in unsere Gesellschaft hat sich das Internet nach dem Erlanger Erziehungswissenschaftler Benjamin Jörissen zu einem erweiterten sozialen Raum entwickelt, in dem zusammen gespielt, gelernt, recherchiert, eingekauft und neue Gruppen gebildet werden. Da sich das Social Web zu einem Inklusionsraum entwickelt hat, der Möglichkeiten der Partizipation bietet, ist es für Heranwachsende weit interessanter als das Fernsehen. Die Religionspädagogik muss Bildungspotentiale und Kompetenzen noch stärker in den Blick nehmen, die sich durch digitale Kommunikation eröffnen, da nach Jörissen die Verschränkung von Media-

lität und Bildung auf eine aktive Gestaltung medialer Bildungsräume zielt.

Auch in Zeiten der digitalen Kommunikation gilt: Die Würde wird einem Menschen zugesprochen. Die Sprache schafft einen Raum, in dem der Mensch seine Würde verliehen bekommt und – noch bevor er ein Bewusstsein von sich selbst hat – zu einer Person wird. So spricht die Verfassung von einer „vorgängigen Anerkennung des Menschen als Menschen“ (Wolfgang Maser), wenn das Grundgesetz die Würde als „unantastbar“ bezeichnet und daraus unveräußerliche Grundrechte ableitet, die den Anspruch erheben, für alle Menschen zu gelten.

Darin knüpft die Verfassung an die jüdisch-christliche Erzählung von der Schöpfung an, in der dem Menschen die Würde als Geschöpf und Ebenbild Gottes verliehen wird (Genesis 1,26f.). Doch sollte ebenso hervorgehoben werden, dass aus einem christlichen Wirklichkeitsverständnis heraus das Beziehungsgeschehen des Glaubens einen Menschen zur Person macht (Hartmut Kreß).

Auch in Zeiten der digitalen Kommunikation werden Person und Tat voneinander unterschieden: Die Würde der Person gilt ohne Vorbehalt, auch wenn das Handeln einer Person dazu führen kann, dass ihre Freiheitsrechte eingeschränkt werden. Damit wird der Mensch auch in Beziehung gesetzt zu allen anderen Menschen und es werden ihm Freiheitsrechte verliehen, die in der Relation zu den Freiheitsrechten anderer stehen. Auch hier gilt: Die Würde wird selbst dann geschützt, wenn ein Mord geschieht. Deshalb wendet sich das Grundgesetz gegen die Todesstrafe. Auch hier kann es auf eine zentrale biblische Erzählung zurückgreifen: Eine Tätowierung schützt Kain und macht ihn „unantastbar“ für andere.

Doch was hat sich durch die Entwicklung der digitalen Kommunikation im Blick auf die Würde des Menschen verändert?



Bernd Steinkamp,
Der Dicke (Ausschnitt),
2014, 100 x 120 cm,
Acryl und Papier auf Leinwand

Der Wandel von medialen Kulturen erfährt auch eine kulturkritische Bewertung: So prognostiziert der Hirnforscher Manfred Spitzer eine „digitale Demenz“, da mit der Technisierung unseres Lebens auch eine Zunahme an Stress und Gesundheitsschäden verbunden sei. Und die Daten- und Verbraucherschützer verweisen auf die negativen Entwicklungen im Netz, die mit den Gewinninteressen weltweit agierender Unternehmen in Verbindung ständen. Auch verstärken sich die negativen Begleitumstände von Belästigungen und das Risiko der Selbstpräsentation durch eine erweiterte soziale Öffentlichkeit. Dabei geht es auch um die Veränderung von Persönlichkeit bzw. Intimität und Öffentlichkeit und um die Einschränkung von Freiheitsrechten.

Andererseits gilt es neue Kompetenzen zu entwickeln: Die eigene Darstellung im Netz lebt von der Kreativität ihres Gestalters, die Fähigkeit *outside-the-box* zu denken und die schnelle Anpassung an neue Kommunikationswege sind die Schlüsselkompetenzen der digitalen Kommunikation. Das Risiko des Vertrauens entscheidet dabei darüber, ob eine Verbindung eingegangen wird und auch in Zukunft besteht.

Die erweiterten sozialen Räume und die Internetüberwachung durch Unternehmen und Geheimdienste, die das neue Netz produzieren, führen zu der Frage, wie sich das Menschenbild verändert und welche Trends sich durch digitale Kommunikationsplayer wie das börsennotierte Unternehmen „Facebook“ abzeichnen, die in ihrer Unternehmensstrategie eher eine utilitaristische Perspektive verfolgen und in dem explizit Pflichten des eingeloggtten Mitglieds gegenüber dem Unternehmen formuliert werden. Facebook erlangt dabei zentrale Profilinformationen (Name, Adresse, Geburtsdatum, Fotos, Freunde, IP-Adresse etc.), analysiert die Aktivitäten, erhält demographiebezogene Nutzungsstatistiken und verkauft diese zielgruppenpräzise an Werbekunden. Dabei werden auch Daten erhoben, die zu Nutzern gehören, die selbst nicht Mitglieder bei Facebook sind.

Vielleicht sollte das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung (BVerfGE Volkszählungsurteil von 1983) künftig auch als Menschenrecht verstanden werden, wie dies in Anlehnung an die Europäische

Menschenrechtskonvention vom Europäischen Parlament gefordert wird. Aufgrund des Wissens um diese Geschäftspraktiken wird es jedenfalls immer wichtiger – im Sinne einer Mediennutzerethik – die eigene Haltung im Blick auf die digitalen Kommunikationsmedien zu überprüfen: Wie wird mit meiner Person, meinen persönlichen Rechten und meiner Privatsphäre umgegangen? Findet ein respekt- und verantwortungsvoller Umgang mit meiner Person und meinen Rechten statt? Welche Einschränkungen werden in den „Allgemeinen Nutzerinformationen“ gegeben? Ist es ethisch verantwortlich, dass ich bei der Anmeldung wahrheitsgetreu meine sämtlichen privaten Daten mitteilen soll? Weitere Fragen ergeben sich in der Verantwortung eines Unternehmens wie amazon gegenüber den eigenen Mitarbeitern: Handelt das Unternehmen sozial verantwortlich (Corporate Social Responsibility)? Der Mensch ist mehr als die Summe seiner Daten. Aber er droht immer mehr darauf reduziert zu werden (Gesundheitskarte, Biometrische Datenbanken, IP-Erfassungssysteme etc.).

Das Recht auf informationelle Selbstbestimmung ist heute Teil der Würde des Menschen und Datenschutz wird zu einer zentralen Bildungsaufgabe. Als Nutzer kann ich mich aus Sozialen Netzwerken zurückziehen, die die Freiheitsrechte und den Datenschutz missachten, kann die eigenen privaten Profileinstellungen verändern, den Chat deaktivieren und so verhindern, dass alle sehen, dass ich online bin, ich kann auch einen gefälschten Namen benutzen, um so den Anspruch auf den totalen Zugriff auf die eigenen Daten ethisch zu de-legitimieren. Jedenfalls besteht in der evangelischen Ethik auch ein Recht darauf die Unwahrheit zu sagen. „Was heißt es die Wahrheit zu sagen?“ kann im Anschluss an Dietrich Bonhoeffer auch bedeuten, dass es legitim ist, in einer erweiterten Öffentlichkeit zu lügen, wenn die Legitimität des Fragenden ethisch fraglich bleibt. Allerdings wird auch dafür eine mediale Kompetenz benötigt, die erst erworben werden muss.

Kinder und Jugendliche suchen soziale Räume auf, um aneinander zu reifen, sich kennen zu lernen, ihre Kreativität in der Selbstdarstellung in einem erweiterten sozialen Raum auszutesten. Betrachtet man sich unter diesen Aspekten Profilbilder von Jugendlichen auf sozialen Netzwerken, so wird auffällig, dass weniger eine besondere ästhetisierende

Darstellung im Vordergrund steht, sondern Fotos gewählt werden, die zweierlei Dinge tun: Erstens verhüllen sie und zweitens erzählen sie eine bestimmte Geschichte. Anders als Erwachsene oft denken, wissen Jugendliche in der Regel um die Schwierigkeiten, die mit der Veröffentlichung eigener Bilder und Namen im Netz einhergehen. Dass diese Kompetenz sich in solchen Ausdrucksformen niederschlägt, muss gegenüber den Pädagogen geltend gemacht werden, die ihre Kritik allein von außen formulieren, ohne sich die Mühe zu machen, sich von Jugendlichen die digitalen Welten und ethischen Herausforderungen von Innen heraus erklären zu lassen. Dass häufig Bilder gewählt werden, die den Ausschnitt einer Situation zeigen und Bilder, die klassischen Bewerbungsfotos und Passbildern gleichkommen, zunehmend seltener werden, verrät zudem etwas vom modernen Verständnis dessen, was ein Bildnis eigentlich ist: Es vergegenwärtigt etwas Abwesendes stellvertretend. Die Profile auf Facebook sind zu vergleichen mit Masken. Und der eigene Avatar wird zum Stellvertreter einer digitalen Spielkultur. Somit tritt in der digitalen Kommunikation wieder die ursprüngliche Bedeutung des Wortes *personare* hervor.

Soziale Netzwerke übernehmen heute eine lebensbegleitende Funktion von Menschen. Hierbei übernehmen sie auch Funktionen, die bislang religiöse Systeme wahrgenommen haben. Dabei stehen nicht nur die Lebensübergänge im Mittelpunkt: Es besteht heute für jeden Nutzer die Möglichkeit, eine eigene mediale Autobiographie oder Familiengeschichte zu erstellen. Im Form eines öffentlichen Tagebuchs kann ich meinem digitalen Leben einen roten Faden geben, wie es einst Augustinus mit seinen öffentlichen Bekenntnissen tat, bislang aber nur Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens vorbehalten blieb. Dabei bleibe ich selbst der Hüter von dem, was ich veröffentlichte und was die Netzöffentlichkeit nicht erfahren soll. Wenn den Nutzern sozialer Netzwerke wie Facebook die Möglichkeit weitestgehend entzogen wird, Daten zu löschen, die sie während ihrer Bewegung durch das Netz hinterlassen, dann gibt es auch ein Menschenrecht auf das Verschweigen: Was ich nicht aus meinen Händen geben kann, sollte ich auch nicht im Netz veröffentlichen. Denn auf das, was mit meinen Daten geschieht und wo sie einmal auftauchen werden, habe ich selbst keinen Einfluss mehr.

Die lebensbegleitende Funktion sozialer Netzwerke führt auch zu positiven Veränderungen innerhalb einer Gedächtniskultur und neuen Ritualen: Ein Freund, der plötzlich stirbt, erfährt auf seiner Netzwerkseite einen Trauer- und Gedächtnisort. Dort schreiben Menschen ein letztes Geleit, eine digitale Stätte der Trauer wird errichtet. Die Würde geht über den Tod hinaus und ein öffentliches Gedächtnis ist ortsunabhängig möglich. Doch wem gehören meine Bilder, meine Texte, meine Musik, meine Filme und meine medialen Gedanken, wenn ich einmal gestorben bin? Wer darf meine Chatkommunikation auswerten? Es gibt bereits Agenturen, die sich mit Rechtsentwürfen und Hinterbliebenenerklärungen beschäftigen. Glaubt

man den Worten von Eric Schmidt, dem Chef des Aufsichtsrates von Google, generieren wir zur Zeit mehr Informationen als in der gesamten restlichen Geschichte der Menschheit. Damit wird unser Jahrhundert für künftige Historiker zur bestdokumentiertesten Zeit der Alltags- und Kommunikationskultur.

Doch führt die erweiterte Öffentlichkeit auch zu Phänomenen, die den Schutz der Menschenwürde vor neue Herausforderungen stellt. „Cybermobbing“ wird gemeinhin die Belästigung, Diffamierung oder Erniedrigung in einer digitalen Kommunikationswelt bezeichnet. Als wesentliche Unterschiede zum klassischen Mobbingverhalten gilt die Anonymität der Täter und die größere Öffentlichkeit. Doch nicht eine restriktive Medienerziehung, sondern eine präventive Arbeit mit Jugendlichen kann als wirksamstes Mittel gegen das Mobbing im erweiterten sozialen Raum empfohlen werden. Dazu dürfte in der evangelischen Ethik auch das Gebot der Feindesliebe gehören (Matthäus 5, 43ff.), das gerade im Zeitalter der digitalen Kommunikation nichts von seiner Provokation eingebüßt hat.

Im Sinne des Grundgesetzes gilt es, die Person zu schützen. Aufgrund der Entwicklung der digitalen Kommunikation kann dieser Schutz aber nicht allein durch staatliche Gewalt geschehen. Denn schützen kann sich die Person nur selbstverantwortlich als Subjekt: Der Begriff „Würde“ fordert nicht weniger als die Herausbildung der notwendigen Kompetenzen zum fähigen Umgang mit der mediatisierten Welt.

Prof. Dr. Roland Rosenstock ist Professor für Religions- und Medienpädagogik an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.

Literatur

- Bonhoeffer**, Dietrich: Konspiration und Haft 1940-1945, Gütersloh 2001 (DBW 16).
- Bundesbeauftragter** für den Datenschutz und die Informationsfreiheit (Hrsg.): BfDI-Info 1. Bundesdatenschutzgesetz. Text und Erläuterung, 15. Auflage Bonn 2011.
- Jörissen**, Benjamin: „Medienbildung“. Begriffsverständnisse und -reichweiten, in: Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, hrsg. v. Moder, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst, München 2011, S. 211-235.
- Klicksafe Redaktion**: Facebook für Minderjährige – Leitfaden zum Schutz der Privatsphäre in Sozialen Netzwerken – Facebook, Düsseldorf 2011.
- Kreß**, Hartmut: Art. Person, Persönlichkeit, Personrecht, Evangelisches Soziallexikon. Neuausgabe, Stuttgart/Berlin/Köln 2001, Sp. 1222-1226.
- Krotz**, Friedrich/Hepp, Andreas (Hg.): Mediatisierte Welten. Beschreibungsansätze und Forschungsfelder, Wiesbaden 2012.
- Maser**, Wolfgang: Art. Würde, Evangelisches Soziallexikon. Neuausgabe, Stuttgart/Berlin/Köln 2001, Sp.1836-1838.
- Spitzer**, Manfred: Digitale Demenz, München 2012.
- Stapf**, Ingrid/Lauber, Achim/Fuhs, Burkhard/Rosenstock, Roland (Hgg.): Kinder im Social Web. Qualität in der Kinder-Medienkultur, Baden-Baden 2012.

Kirchenasyl

Nicht gegen, sondern für das Recht streitet Kirchenasyl

Von Christoph Vogel

Ein Kirchenasyl ist kein Rechtsinstrument und entspricht doch dem ureigenen diakonischen Kern kirchlichen Handelns. Eine Kirchengemeinde tritt um des Menschen willen für diesen, eine Familie oder eine Gruppe ein. Ein solches Dazwischentreten (Intercessio) der Kirche vollzieht sich nicht gegen behördliches Handeln und beansprucht keinen außerstaatlichen Ort. Es ist eine Beistandshandlung für Menschen in Not. Ein Kirchenasyl bringt die Menschenwürde um eines je singulären Schicksals willen gegenüber einer konkreten behördlichen Entscheidung zur Sprache. Kirchenasyl ist ein „Dienst am Rechtsstaat“ (Wolfgang Huber).

Weshalb findet bei einer Abschiebungsentscheidung in einem afrikanischen Staat das Malaria-Risiko für die in Deutschland geborenen Kinder einer Familie keine Berücksichtigung? Wie kann es sein, dass ein nachweisbarer Übersetzungsfehler in einem behördlichen Protokoll zu einem tragenden Argument für eine Abschiebung wird? – Es sind solche und ähnliche Fragen, die dazu führen können, dass eine Kirchengemeinde sich zu einem Kirchenasyl entschließt. Der Gemeindegemeinderat muss die Überzeugung gewinnen, dass bei einer unmittelbar bevorstehenden Abschiebung Gefahr für Leib und Leben droht.

Ein Kirchenasyl kann nicht ohne intensive anwaltliche Begleitung vollzogen werden. Die juristische Prüfung wird immer am Anfang stehen – besser noch: im Vorfeld. Denn einer Familie oder einer Person Asyl zu bieten, um sie nach einigen Tagen intensiver Prüfung aus demselben zu entlassen, weil zwar das menschliche Schicksal anrührend, die rechtliche Lage aber eindeutig ist, gehört gewiss zu dem Schwersten, was Flüchtlingen und Kirchengemeinden widerfahren kann. Doch: Nicht gegen, sondern für das Recht streitet ein Kirchenasyl. Es arbeitet deshalb niemals gegen, sondern immer mit der zuständigen Behörde, auch wenn dieses im ersten Moment anders scheinen mag. Der Druck, der auf den Behörden lastet, ist ungeheuer groß. Der zuständigen lokalen Behörde bietet ein Kirchenasyl in einem juristisch belastbaren Fall um des Menschen willen Zeit, eine zugleich rechtlich wie humanitäre Lösung erwirken zu können.

Eine Kirchengemeinde, die in heroischer Petrus-Manier ein Kirchenasyl aufnehmen wollte, kann rasch wie dieser unterzugehen drohen. Die Abstimmung mit den zustän-

digen Behörden und das Beschaffen von Informationen bei zeitgleicher Organisation des Lebensunterhaltes für die Flüchtlinge sind nötige allererste Schritte. Zu organisieren sind zudem die seelsorgerliche Versorgung der Flüchtlinge und ein Besuchsdienst genauso wie die medizinische Versorgung. Die Begleitung der Helfenden will bedacht, die Öffentlichkeitsarbeit nach außen und die Beteiligung der asylgewährenden Kirchengemeinde samt möglicher Einschränkungen im Gottesdienstraum gestaltet werden. Das Gespräch mit den Flüchtlingen über das Ziel des Asyls muss genauso geführt werden, wie es intensiver Anstrengungen zum Einwerben von Spenden bedarf. „Asyl in der Kirche e.V.“ oder landeskirchliche Einrichtungen bieten hervorragenden Sachverstand, Beratung und ein Netzwerk.

Bei all dem bleibt ein Kirchenasyl die ultima ratio kirchlichen Beistandshandeln. Jeder rechtliche, politische und diakonische Beistand im Vorfeld sind die vorzugswürdigen Mittel des Beistandshandelns, so wie die Forderungen der EKD-Synode vor wenigen Wochen zu einer Neuausrichtung der europäischen Asylpolitik hin auf die Gewährung fairer und effektiver Asylverfahren und menschwürdiger Aufnahmebedingungen für Schutzsuchende. Und: Wo Gemeindegliedern, wo Pfarrern und Pfarrern, wo Haupt- oder Ehrenamtlichen eine andere Asyl- und Flüchtlingspolitik vor Augen steht, da muss diese mit politischem Engagement angestrebt werden.

Doch nur ein Kirchenasyl kann in einem Einzelfall auf menschliche Fehler mit unmenschlichen Folgen hinweisen. Die Einrichtung von Härtefallkommissionen ist daraus eine direkte Konsequenz gewesen. Auch wenn es keine Garantie für ein gelingendes Kirchenasyl gibt und „aufenthaltsbeendende Maßnahmen“ derzeit seltener durchgeführt werden: Muss es angesichts der Notlage eines Menschen zum Schwur kommen, dann gilt Jesu Wort: „Was ihr getan habt einem von diesen ..., das habt ihr mir getan.“ Ein Kirchenasyl ist zutiefst glaubwürdiges Handeln der Kirche.

Dr. Christoph Vogel ist Oberkonsistorialrat und Leiter der Abteilung Theologische Aus-, Fort- und Weiterbildung der Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz.

Kirchenasyl

Zeuge sein aus biblischer und menschenrechtlicher Tradition

Von Fanny Dethloff

Schaffe ihr Recht! (vgl. Lk 18,3), baten sie für ihre Schwester – wieder und wieder. Zu kompliziert, dachte ich, zu schwierig, zu weit weg. – Warum wir? In Hamburg nahm *Brot & Rosen* (www.brot-und-rosen.de) sie auf. Ich schämte mich, weil ich nicht hatte hören wollen – all die Briefe und Anrufe. Als ich sie das erste Mal sah, schaute sie kaum hoch und sprach sehr leise. Schon einen Tag später traf ich sie wieder. Sie strahlte und umarmte mich: das erste Mal in ihrem Leben ein eigenes Zimmer, ein eigenes Bett, eine eigene Tür, die man schließen konnte.

Sie war zwölf Jahre alt, als sie verheiratet wurde – ein Kind. Sie lebte als Arbeitssklavin mitten in unserem Europa, mitten unter uns. Niemand nahm es wahr. Geflohen aus der Ehe, beschädigt an Leib und Seele, auf der Flucht seit Jahren. Der Kirchenkreis nahm sie ins Kirchenasyl. Und seit Kurzem ist es Wirklichkeit: Ein Richter erbarmte sich angesichts der Gutachten, der Glaubwürdigkeitszeugnisse, die wir lieferten. Sie darf bleiben. „Muss ich nie wieder Angst haben?“, fragte sie, als sie es verstanden hatte. Nie wieder, Schwester!

„Schaffe ihnen Recht!“ Sie waren geflohen aus Syrien über die Türkei und dann mit einem klapprigen Holzschiff bis an die Küste Italiens. Mitten in der Nacht wurden sie am Strand ausgesetzt. Die italienische Polizei nahm ihre Fingerprints und brachte sie zunächst einmal unter. Die Eltern, die in Deutschland leben, kamen, um die Familie abzuholen. Sie wurden in Bayern gefasst. Einen Monat saßen die beiden alten Leute in Haft wegen Schlepperei.

Die Rückschiebung der Familie nach Italien war beschlossene Sache, das Erstaufnahmeland in Europa ist zuständig für die Durchführung des Asylverfahrens. Doch die Familie hatte nur Angehörige in Deutschland. Nach mehreren Abschiebeversuchen floh die Familie ins Kirchenasyl. Ein Jahr dauerte es, bis die Zuständigkeit für das Asylverfahren auf Deutschland überging. Währenddessen zahlte die Kirchengemeinde den Unterhalt für alle, medizinische Versorgung, Gutachten, Therapie. Die Kinder gingen zur Schule, denn wenigstens das ist gewährleistet: Kinder – egal welchen Aufenthaltsstatus sie haben – dürfen zur Schule gehen. Alle konnten gut Deutsch nach diesem Jahr, denn auch die Eltern hatten Hilfe für den Spracherwerb bekommen. Inzwischen haben sie ihren Asylbescheid erhalten. Sie dürfen bleiben.

Den Unsinn dieser europäischen Asylpolitik kritisieren viele. Doch trotz all der Toten an den EU-Außengrenzen, trotz all der verzweifelten, entwurzelten Menschen, die durch ganz Europa geschoben werden, statt ein Mitspracherecht bei der Frage ihres Aufenthaltes zu erhalten, wird diese Abschottungspolitik weiter zementiert.

Gerade besonders vulnerable Personengruppen (Menschen mit Behinderung, schwangere Frauen, alleinstehende Frauen mit Kindern, schwerst traumatisierte Personen, unbegleitete Minderjährige) fallen im deutschen Asylrecht durch alle Maschen: keine Hilfe, die vorab über das Asylverfahren aufklärt, kein Schutzmechanismus, der vorab greift. Sondern ein Asylverfahren, das erst mit der letzten Frage auf die Gründe für die Flucht zu sprechen kommt. Die Glaubwürdigkeit der Personen wird in diesem Verfahren oftmals zerstört, weil es zuerst um die Herkunft und den Fluchtweg geht, den viele nicht preisgeben mögen, weil sie kaum Vertrauen in Behörden haben, die sie aus ihrem Heimatland oftmals fürchten. So geht schief, was schief gehen muss.

Genau deshalb entstehen Kirchenasyle. Sowohl, wenn es um die Abschiebung ins Herkunftsland geht, als auch um die Rückschiebung innerhalb Europas. Menschen hören die Geschichten der Geflüchteten – sie hören zu, sie hören hin. Sie heilen den Glaubwürdigkeitsverlust der Betroffenen durch ihr Zeugnis. In über 70 Prozent der Kirchenasylfälle in Deutschland durften die Menschen bleiben. Kirchenasyl ist ein zutiefst demokratisches Instrument, das weltweit von Kirchen praktiziert wird und den Menschenrechten aufhilft. Selbst wenn es mancher Staatsanwaltschaft gelingt, Anzeigen zu formulieren, die die „Unterstützung im illegalen Aufenthalt“ bestrafen wollen. Spätestens, wenn die Verwaltungsgerichte positiv über die geschützten Personen und ihre Asylanträge entscheiden, ist klar, wie sehr diese kirchliche und aus christlich-biblischen Motiven gespeiste Haltung Artikel 1 unseres Grundgesetzes aufhilft.

„Ich war fremd, ihr habt mich aufgenommen“ (Mt 25) – die Bibel ist ein Buch der Migrantinnen und Flüchtlinge, der Menschen auf der Wanderung, der Verfolgten und Asylsuchenden, der Entwurzelten und Heimatsuchenden. Wie gut, wenn dies nicht vergessen wird.

Fanny Dethloff ist Flüchtlingsbeauftragte der Ev.-luth. Kirche in Norddeutschland.

Meine Realität oder deine Realität?

Wie nehmen Menschen mit Wahrnehmungsstörungen ihre Umwelt wahr?
Annäherungen: ein „Wahrnehmungsparcours“ für Schülerinnen und Schüler

Von Birte Hagestedt und Mira Schülting

So! – Freudestrahlend präsentiert Johanna (6 Jahre) das Legebild aus verschiedenen einfarbigen Würfeln, das sie grade zusammengesetzt hat. Sie legt die Würfel direkt auf eine zweidimensionale Vorlage in gleichem Maßstab. Und trotzdem: das Muster aus zwei Farben, die sich jeweils diagonal gegenüber liegen, hat sie nicht wiedergegeben. Ihr Bild nimmt die diagonale Struktur auf, doch sie verwendet noch einen Würfel einer weiteren Farbe. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei Aufgaben, die nicht voraussetzen, dass sie zwei unterschiedliche Merkmale gleichzeitig berücksichtigen muss. Sind ihre Fähigkeiten, Farben zu sehen, eingeschränkt, oder spielt das Merkmal der Farbe in ihrer Wahrnehmung der Würfel (noch) eine untergeordnete Rolle? Wieso erscheinen Vorlage und Legebild ihr „gleich“?

Maximilian (12 Jahre) beginnt im Mathematikunterricht plötzlich laut zu kreischen. Trotz beruhigend gemeinter Ansprache und schließlich Ermahnungen fährt er mit kurzen Unterbrechungen damit fort. Welchen Sinn erfüllt dieses Verhalten für ihn? Wie nimmt er diese Situation wahr?

Wahrnehmung beschreibt den Prozess der Aufnahme, Weiterleitung und Verarbeitung von Sinnesreizen durch das Gehirn und erfolgt immer aktiv und individuell. Es werden unbewusst und/oder bewusst Teilinformationen zu subjektiv sinnvollen Gesamteindrücken zusammengeführt. Keine Person nimmt ihre Umwelt genau gleich wahr wie eine andere. Und doch können wir uns in der Regel auf bestimmte Merkmale einigen, die wir benennen können, um Materialien, Gegenstände usw. zu beschreiben. Unsere Sprachen geben uns Möglichkeiten, Gegenstände mit Begriffen zu belegen, so dass wir uns beispielsweise über einen Würfel oder ein bestimmtes Material verständigen

können, obwohl jede und jeder von uns einen bestimmten Würfel unterschiedlich wahrnimmt. Die assoziierten Vorstellungen zu den beschriebenen Farbwürfeln, z. B. von dem Material, der Oberflächenbeschaffenheit und der Größe, hängen zudem bei jeder und jedem von uns von den Vorerfahrungen ab, die wir mit solchen Gegenständen haben.

Bei einigen Menschen weicht die Wahrnehmung ihrer Umwelt jedoch in Teilen so gravierend von der der meisten anderen ab, dass von einer Wahrnehmungsstörung gesprochen werden kann. Eine solche kann auch vorliegen, wenn das jeweilige Sinnesorgan intakt ist. Sie kann an unterschiedlichen Stellen im Wahrnehmungsprozess auftreten: Die Wahrnehmung kann bereits bei der Aufnahme gestört werden, während der Weiterleitung der Reize über die afferenten und efferenten Nervenbahnen und/oder bei der Bewertung, dem Vergleich und der Interpretation von Sinneseindrücken. Die Ursachen für Wahrnehmungsstörungen können sehr unterschiedlich sein. Zum einen können organische Ursachen wie z. B. Hirnfunktionsstörungen verantwortlich sein, die prä-, peri- oder postnatal entstanden sind. Zum anderen kommen aber auch umweltbedingte Ursachen in Frage, wie z. B. ein Mangel an Entwicklungsreizen, weil Kinder etwa in einer Umgebung aufwachsen, in der sie zu wenige oder zu unausgewogene sensorische Reizerfahrungen sammeln können, was zu Reizüberflutung oder -armut führen kann. Zudem können Wahrnehmungsstörungen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Syndromen und anderen physischen und psychischen Voraussetzungen stehen.

Um Menschen mit Wahrnehmungsstörungen mit ihren individuellen Vorlieben und Interessen besser kennen zu

lernen, mit den Bedingungen, unter denen sie jeweils leben, lernen und an ihrer Umwelt partizipieren, mit ihren individuellen Entwicklungen und ihren Möglichkeiten dazu, jeweils als Gegenüber, als eine von Gott geschaffene Person, die die gleiche Menschenwürde, die gleichen Menschenrechte hat, wie ich selbst, erscheint es uns sinnvoll, sich in ihre Wahrnehmungswelt einzufühlen. Erst ein solches Annähern an ihre Lebenswelt kann Begegnungen mit Ihnen ermöglichen, die von Respekt und Anerkennung getragen sind und „auf Augenhöhe“ stattfinden.

Da Wahrnehmung individuell funktioniert, sind immer nur Annäherungen an ihre Wahrnehmungen möglich, die immer wieder überprüft und angepasst werden müssen.

Ein „Wahrnehmungsparcours“

Mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Wahrnehmungsbereiche und Wahrnehmungsstörungen durch aktives Ausprobieren besser nachvollziehen können, haben die Autorinnen einen „Wahrnehmungsparcours“ entwickelt und mit Schülerinnen und Schülern zwischen 14 und 16 Jahren durchgeführt. Dieser Parcours kann aber bereits mit Schülerinnen und Schülern ab etwa neun Jahren ausprobiert werden.

Durch den Parcours sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, die Auswirkungen von Wahrnehmungsstörungen oder Sinneseinschränkungen nachzuempfinden. Auch Hilfs- oder Unterstützungsangebote im (Schul-)Alltag für Mitschülerinnen und Mitschüler lassen sich durch das Kennenlernen der verschiedenen Schwierigkeiten gezielter und sinnvoller einrichten.

Einige der Lernangebote richten sich an die Gesamtgruppe, andere können die Schülerinnen und Schüler zu zweit bzw. zu viert an Stationen erproben. Anpassungen an die jeweiligen räumlichen, organisatorischen und an die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sind möglich. So ist z. B. denkbar, das Gruppenangebot zum Bereich der taktilen Wahrnehmung als Station zu konzipieren, indem man anstelle des Schwungtuchs „Tastkästen“, „Tastbeutel“ o.ä. nutzt und die jeweiligen Sinneseindrücke verschriftlichen lässt.

Im Anschluss an eine Gruppenaufgabe/Station oder nach Bearbeitung aller Stationen werden die jeweiligen Erfahrungen und Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler thematisiert, entweder im Unterrichtsgespräch oder in Kleingruppen bzw. zu zweit. Kriterien dazu können sein:

- Wie haben die Schülerinnen und Schüler, die aktiv eine Aufgabe gelöst haben, die unterschiedlichen Situationen jeweils empfunden?
- Wie sind sie mit der jeweiligen Situation umgegangen?
- Was hätte ihnen helfen können/hat ihnen geholfen (z. B. Kooperationen, Möglichkeiten der – gegenseitigen – Unterstützung)?
- Welche Situationen im (Schul-)Alltag haben evtl. Ähnlichkeiten mit den erlebten Situationen?
- Was kann in den unterschiedlichen (Schul-)Alltags-

situationen unterstützend für jemanden wirken, der Wahrnehmungsstörungen in diesem Bereich hat?

Die Angebote können in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden, wobei unter didaktischen und organisatorischen Gesichtspunkten entschieden werden muss, an welcher Stelle Lernangebote in der Gesamtgruppe erfolgen sollen und ob es möglich ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Stationen in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeiten. Individuelle Lernvoraussetzungen sind unbedingt zu beachten, Aufgaben ggf. daraufhin abzuwandeln. Für die Lernangebote an den unterschiedlichen Stationen können Karten mit der jeweiligen Aufgabenstellung angefertigt werden. Zur Vertiefung können zu jedem Wahrnehmungsbereich weitere Hintergrundinformationen zur Funktionsweise etc. angeboten werden, z. B. in Form von Texten, Visualisierungen und Aufgabenblättern, ggf. können sich Expertengruppen bilden, die ihre Mitschüler und Mitschülerinnen über die Funktionsweise bestimmter Sinnesorgane informieren.



Station: Auditive Wahrnehmung/Hören

Material:

Ohrstöpsel (weitgehender Ausschluss auditiver Reize), evtl. Schallschutzkopfhörer.

Aufgabe 1:

Zwei bis vier Personen gehen vor die Tür und warten dort auf Arbeitsanweisungen. Die Gruppe bildet einen Stehkreis, die einzelnen Personen befinden sich relativ dicht nebeneinander. Zwei Oberbegriffe werden festgelegt (z. B. Obst und Gemüse). Genauso viele Personen im Kreis wie Schülerinnen und Schüler, die vor der Tür warten, wählen jeweils einen Begriff, der sich dem ersten Oberbegriff zuordnen lässt (z. B. Apfel, Banane, Ananas). Alle anderen Schülerinnen und Schüler wählen Begriffe, die zu dem zweiten Oberbegriff passen (z. B. Paprika, Sellerie, Blumenkohl, Kohlrabi etc.). Es ist sinnvoll, die Begriffe einmal vor Beginn abzufragen, um sicherzustellen, dass verschiedene und jeweils passende Begriffe gewählt wurden. Die Begriffe werden später auf ein Zeichen der Lehrperson laut und sich immer wiederholend als endloser Klangcluster gesprochen. (Am besten probiert man es einmal zusammen aus).

Die Schülerinnen und Schüler vor der Tür werden hereingeholt und bekommen die Aufgabe, die Begriffe herauszuhören, die nicht zu den meisten anderen passen (ggf. kann man ihnen die gewählten Oberbegriffe bzw. der Oberbegriff, zu dem die Mehrzahl der Gruppe Begriffe sprechen wird, verraten). Sie stellen sich in die Mitte. Auf ein Zeichen der Lehrperson beginnt der Klangcluster. Wenn die meisten oder alle Begriffe erkannt wurden, wird der Klangcluster auf ein weiteres Zeichen

der Lehrperson beendet. Die Aufgabe kann mehrmals mit anderen Oberbegriffen wiederholt werden.

- Es wird eine Situation simuliert, in der zu viele auditive Reize auf das Gehirn einströmen („auditive Reizüberflutung“), das Fokussieren auf die zum Deuten der Situation wichtigen Reize fällt schwer.

Aufgabe 2:

Bei weiteren Durchgängen der Aufgabe 1 werden an einige der im Kreis stehenden Schülerinnen und Schüler Ohrstöpsel oder Schallschutzkopfhörer verteilt. Diese benutzen sie jeweils während der Durchführung der Aufgabe.

- Es wird eine Situation simuliert, in welcher relativ wenige auditive Reize vom Gehirn verarbeitet werden können, das Deuten der Situation wird dadurch erschwert.

Schwierigkeiten im Bereich der auditiven Wahrnehmung können sich durch Symptome wie Kopfschmerzen, Müdigkeit, erschwerte Konzentrationsfähigkeit oder Sprachstörungen zeigen. Personen, die unter solchen Schwierigkeiten leiden, reagieren darauf, indem sie sich z. B. die Ohren zuhalten, die Mundbewegungen des Gegenübers studieren oder wegschauen. So können sie sich besser auf das Gehörte konzentrieren. Eine mögliche Strategie, einer Überforderungssituation entgegenzuwirken, kann, wie in jedem Wahrnehmungsbereich, ein „Gegensteuern“ mithilfe selbstgesteuerter Reize sein.



Station: Taktile Wahrnehmung/Tasten

Material:

Ein großes Schwungtuch, Gegenstände unterschiedlicher Größe, Oberflächenbeschaffenheit oder Härte, unterschiedliche Handschuhe, z. B. Arbeitshandschuhe, Einmalhandschuhe.

Aufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich gemeinsam mit der Lehrperson im Kreis um ein großes, auf dem Boden liegendes Schwungtuch, unter dem im Kreis verschiedene Gegenstände versteckt liegen. Zuvor wurden diejenigen Sitzplätze markiert, an denen sich unter dem Schwungtuch Gegenstände befinden. Die Schülerinnen und Schüler ziehen sich die Handschuhe an und ertasten auf ein Zeichen der Lehrperson hin den jeweils vorliegenden Gegenstand, ohne ihn unter dem Tuch herauszunehmen oder unter das Tuch zu schauen. Auf ein weiteres Zeichen werden die Gegenstände im Uhrzeigersinn einen Platz weiter gereicht. Dieser Ablauf wiederholt sich so lange, bis jede und jeder jeden Gegenstand einmal ertastet hat.

- Es wird eine Situation simuliert, in der nur wenige taktile Reize genutzt werden können, um Gegenstände zu ertasten. Die Handschuhe erschweren es

zusätzlich, den notwendigen Kraftaufwand beim Halten und Ertasten einzuschätzen.

Taktile Wahrnehmungsstörungen können sich entweder durch das Bedürfnis nach vermehrtem Körperkontakt oder durch autoaggressives Verhalten zeigen, weil zu viele Reize ausgefiltert werden. So fehlt z. B. die Schutzreaktion beim Händewaschen mit zu heißem Wasser. Oder es werden zu wenige Reize ausgefiltert. Dies kann sich z. B. durch ein mangelndes Interesse an Körperkontakt oder Zärtlichkeiten zeigen, durch eine Abwehrhaltung gegenüber Berührungen, durch häufiges Händewaschen oder Ekel gegenüber weichen Materialien.



Station: Olfaktorische Wahrnehmung

Material:

Kleine Dosen (z. B. Film Dosen) mit Geruchsproben (z. B. Zimt, Curry, Lavendel, Kaffee etc.).

Aufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Stuhlkreis. Die Lehrperson geht mit je einer Geruchsprobe so herum, dass nacheinander alle Schülerinnen und Schüler an ihr riechen können, ohne in das Döschen sehen zu können. Dazu können jeweils die Augen geschlossen werden. Jede Schülerin/jeder Schüler äußert nach Abschluss des Rundgangs reihum eine spontane Assoziation zu dem Geruch, *ohne* zu benennen, um was es sich gehandelt hat.

- Es wird eine Situation simuliert, in der die Individualität von olfaktorischer Wahrnehmung deutlich werden kann. Besonders dieser Wahrnehmungsbereich löst Assoziationen aus, die emotional belegt/verknüpft sind.

Wahrnehmungsschwierigkeiten in diesem Bereich können sich z. B. in einer starken Sensibilität gegenüber Gerüchen zeigen, bis hin zum Erbrechen, oder, gegenteilig, indem jemand verstärkt an allem riecht.



Station: Gustatorische Wahrnehmung

Material:

Schälchen mit mundgerechten Geschmacksproben (z. B. Apfelstückchen, Weintrauben, Bananenchips etc. – zuvor sollten mögliche Allergien abgefragt werden!).

Aufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Stuhlkreis. Der Ablauf der Aufgabe zu diesem Wahrnehmungsbereich er-

folgt analog zu der zum Wahrnehmungsbereich der olfaktorischen Wahrnehmung: Den Schülerinnen und Schülern werden nacheinander Geschmacksproben angeboten, diese äußern im Anschluss an den jeweiligen Rundgang reihum spontane Assoziationen, ohne zu benennen, um was es sich gehandelt hat.

- Es wird eine Situation simuliert, in welcher die Individualität von gustatorischer Wahrnehmung, individuelle Geschmacksvorlieben und -abneigungen deutlich werden können.

Eine Störung in diesem Wahrnehmungsbereich kann sich u.a. darin äußern, dass jemand verstärkt Gegenstände mit dem Mund erkundet oder dies und das Erschmecken vermeidet.



Station:
Visuelle Wahrnehmung
(Partnerarbeit)

Material:

Brillen unterschiedlicher Sehestärken zur Korrektur unterschiedlicher Sehschädigungen, Brillen, die Sehstörungen, wie z. B. ein stark eingeschränktes Sehfeld, oder starke Kurz- oder Weitsichtigkeit im Rahmen einer Sehbehinderung simulieren, sogenannte „Schlafbrillen“, Augenklappen, ein Fernglas, evtl. Sonnenbrillen.

Aufgabe:

In Partnerarbeit werden Auswirkungen visueller Einschränkungen erfahren, dazu probieren die Schülerinnen und Schüler verschiedene Bewegungsangebote unter den Bedingungen des Sehens aus, die durch das Aufsetzen der unterschiedlichen Brillen etc. simuliert werden. Bewegungsangebote: Hin- und Herspielen eines Luftballons, Schießen eines (weichen) Balles, Balancieren auf einer Linie, Begehen eines kleinen Hindernisparcours, z. B. um einen Tisch herum, über Kissen, Stufen, einen Stuhl etc.

- Es wird eine Situation simuliert, in welcher die Möglichkeiten der visuellen Wahrnehmung auf unterschiedliche Weise eingeschränkt sind.

Störungen der visuellen Wahrnehmung beziehen sich auf fünf verschiedene Bereiche, die visuomotorische Koordination, Formkonstanz, Figur- und Grundwahrnehmung, Raum-Lage-Wahrnehmung oder Wahrnehmung der räumlichen Beziehung. Beobachtbare Auffälligkeiten können z. B. sein: Schwierigkeiten, auf einer Linie zu schreiben, beim Schleifebinden, Übermalen von Begrenzungen. Liegen die Schwierigkeiten im Bereich der Wahrnehmung von Formkonstanz, können wenig oder keine Zusammenhänge und Ähnlichkeiten z. B. von Objekten wahrgenommen werden. Häufiges Suchen von Gegenständen z. B. in der Schultasche, obwohl sie für andere deutlich sichtbar scheinen, kann auf Störungen im Bereich der Figur-Grund-Wahrnehmung hinweisen. Das

Verwechseln von links und rechts, vorne und hinten, das sich auch im verdrehten Schreiben von Buchstaben zeigen kann, kann auf Schwierigkeiten im Bereich der Raum-Lage-Wahrnehmung und/oder der räumlichen Beziehung hindeuten.



Station:
Vestibuläre Wahrnehmung
(Partnerarbeit, ggf. Begleitung durch eine/n Erwachsene/n)

Material:

Individuell möglicher Parcours, z. B. großer freier Raum, Stufen, Kurven, Kissen, Turnmatte, die z. B. auf Tennisbällen liegt, Turnmatte, die senkrecht an einer Wand steht.

Aufgabe:

Im ersten Durchgang wird eine Schülerin oder ein Schüler von einem Partner oder einer Partnerin über verschiedene Hindernisse geführt. Um Hilfestellungen zu geben und Unfälle zu vermeiden sollte diese Station ggf. von Erwachsenen begleitet werden. Danach wechseln die Partner ihre Rollen. Der zweite Durchgang beginnt damit, dass die Schülerin/der Schüler von ihrem/seinem Partnerin/Partner einige Male auf der Stelle stehend gedreht wird. Direkt danach probiert sie/er den Parcours erneut. Anschließend wird ebenfalls gewechselt.

Zusatzaufgabe:

Wer möchte, wird von ihrem/seinem Partnerin/Partner mit verbundenen Augen an einer Hand durch den Raum geführt. Hierbei können Richtung und Tempo wechseln. Es ist zu beachten, dass bereits schnelles Gehen in dieser Situation als extrem hohes Tempo wahrgenommen werden kann. Diese Aufgabe erfordert sehr viel Kompetenz, auf die/den Partnerin/Partnerin so achten zu können, dass deren/dessen Bedürfnisse wahrgenommen, berücksichtigt und Gefahren vermieden werden. Alternativ kann die Zusatzaufgabe in zwei Gruppen durchgeführt werden, die sich an den Händen halten und so eine Kette bilden. Die erste Position in der Kette nimmt dabei eine erwachsene Person ein, die die Kette leitet.

- Es werden Situationen simuliert, in welchen das vestibuläre System besonders beansprucht wird. Die Zusatzaufgabe stellt durch das „Ausschalten“ der visuellen Orientierung erhöhte Anforderungen an das vestibuläre System und erlaubt zugleich eine sehr bewusste Fokussierung auf das Wahrnehmen dieser Anforderungen.

Bei einer Überempfindlichkeit in diesem Bereich kann es zu einer Schwerkraftunsicherheit kommen. Dies kann sich darin äußern, dass sich jemand nur ungern bewegt und bei Bewegungsangeboten lieber eine Beobachtungsposition einnimmt, dass jemand den Kopf kaum dreht und insge-

samt wenig Kopfbeweglichkeit zeigt. Es wird z. B. vermieden zu schaukeln; u. U. wird jede Lageveränderung als bedrohlich wahrgenommen. Bei einer Unterempfindlichkeit in diesem Bereich werden vestibuläre Reize hingegen gesucht, die Betroffenen wirken waghalsig und sind sehr bewegungsfreudig.



Station:
Propriozeptive Wahrnehmung
(zu viert – je zwei Paare zusammen)

Material:

Ein Seil, an dem kleine Glöckchen befestigt sind, Sandsäckchen.

Aufgabe 1:

Zwei Schüler/Schülerinnen spannen ein mit Glöckchen versehenes Seil so zwischen sich auf, dass ein Hindernis entsteht. Dazu führen sie es mehrmals und auf unterschiedlichen Höhen zwischen sich hin und her. Zwei andere Schüler/Schülerinnen klettern nacheinander vorsichtig durch das Seil, ohne es zu berühren (der Schwierigkeitsgrad kann variiert werden). Das das Seil haltende Paar konzentriert sich auf die Stellung seiner Körperteile zueinander sowie ggf. auf die Schwierigkeiten beim Halten des Seils in verharrender Position. Das Paar, das das Hindernis überwinden soll, konzentriert sich währenddessen auf die jeweiligen Stellungen der Körperteile Arme, Hände, Beine, Füße, Kopf, Rumpf, Po. Können die Schüler/Schülerinnen einschätzen, ob bspw. der Fuß/der Kopf noch durch die Lücke des Seils passt? Stoßen sie doch mit einem Körperteil an? Anschließend erfolgt ein Wechsel.

- Es wird eine Situation simuliert, in welcher zum einen die propriozeptive Wahrnehmung unter den Bedingungen eines langen Verharrens in einer für Muskeln anstrengenden Körperhaltung geschieht, zum anderen können besondere Anforderungen der Bewegungskoordination nachempfunden werden, die durch Schwierigkeiten der Propriozeption entstehen können, wie z. B. Anstoßen an Hindernisse im (Schul-)Alltag.

Aufgabe 2:

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich auf gegenüber stehende Stühle und legen sich gegenseitig möglichst viele Sandsäckchen auf die Oberschenkel, ggf. auch auf Füße,

Schultern und Arme. Sie verharren einige Minuten bewegungslos (z. B. fünf Minuten). Danach probieren sie z. B. auf einem Fuß zu stehen. Wie gut gelingt es? Wie gut können sie ihren Fuß, ihr Bein, ihre Arme und Schultern spüren?

- Es wird eine Situation simuliert, in welcher die Propriozeption erschwert wird. Bewegungsaufgaben zeigen die Schwierigkeiten, die sich dadurch für die Körperkoordination ergeben können.

Schwierigkeiten können sich in der Dosierung des Schreibdrucks zeigen, der zu stark, zu schwach oder auch schwankend sein kann. Auch die Körperhaltung insgesamt sowie der Muskeltonus in den Extremitäten können betroffen sein. Auffälligkeiten können z. B. Ungeschicklichkeit, Umstoßen von Dingen, breitbasiges Gehen, Probleme beim Anziehen bzw. mit der Reihenfolge in diesem Bereich, und beim Schuhebinden sein. Häufig sind Auswirkungen auf das Bilden des Körperschemas, des Körperimagos und des Körperbegriffs.

Obwohl in jedem Bereich einige typische Auffälligkeiten zu beobachten sind, können Auswirkungen unterschiedlicher Syndrome auf die Wahrnehmung noch wesentlich komplexer sein. Dennoch kann das Durchlaufen eines solchen „Wahrnehmungsparcours“ Schülerinnen und Schülern ein Einfühlen in die Wahrnehmungswelt von Kindern und Jugendlichen wie z. B. Johanna und Maximilian erleichtern oder sogar erst ermöglichen.

Birte Hagestedt ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Sonderpädagogik.

Mira Schülting ist Ergotherapeutin an der Schule „Unter den Eichen“ in Mellendorf.

Literatur

- Fröhlich**, Andreas (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung, Heidelberg 1986.
- Hüther**, Gerald: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern, Göttingen 2011.
- Zimpel**, André Frank: Zwischen Neurobiologie und Bildung, Göttingen 2013.

Wanda Walfisch, dick und rund ...

Mit dem Bilderbuch „Wanda Walfisch“ mit Kindern über den Menschen nachdenken

Von Beate Peters

Mit Kindern nach der Würde des Menschen zu fragen, setzt hohe kognitive Leistungen voraus und kann sich im gemeinsamen Gespräch in großen heterogenen Grundschulklassen als schwierig erweisen. Durch Lernangebote, die die Selbstwahrnehmung und eine zugewandte Haltung anderen gegenüber unterstützen, kann aber ein Beitrag geleistet werden, um Sensibilität für die Würde des Menschen insgesamt zu entwickeln. Es gilt zu unterstützen, dass Kinder im sozialen Miteinander und durch Unterrichtsinhalte erfahren, dass jedem Menschen Würde verliehen ist.

Im Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule wird die Frage nach dem Menschen an erster Stelle platziert und zieht sich mit unterschiedlichen Facetten als Leitfrage durch alle vier Schuljahrgänge. Neben der Frage nach Gefühlen, entsprechenden religiösen Ausdrucksformen sowie nach Tod und biblischen Hoffnungsbildern spielen das Fragen nach Einmaligkeit und Geschöpflichkeit sowie nach Stärken und Schwächen eine Rolle. Im Hintergrund der hier vorgestellten Unterrichtsbausteine steht folgende für die Schuljahrgänge 3 und 4 vorgesehene Kompetenzerwartung:

„Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie und ihre Mitmenschen Gaben und Stärken sowie Grenzen und Schwächen besitzen.“ (S. 14) Die Kompetenz spiegelt wider, dass im Wesentlichen neben der Selbstwahrnehmung die Wahrnehmung anderer im Fokus stehen soll.

Mit Grundschulkindern nach dem Menschen zu fragen, erfordert Zugänge, die allen Kindern in heterogenen Klassen Bearbeitungsmöglichkeiten eröffnen. Es bietet sich an, durch Bilder und Geschichten zunächst Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen und dadurch auch ein Einfühlen in Figuren und Erzählzusammenhänge

zu ermöglichen. Der Bilderbuchmarkt bietet schon seit Langem eine Fülle von Geschichten zum Themenbereich Einmaligkeit und Verschiedenheit. Häufig greift die Handlung dabei mögliche menschliche Erfahrungen auf und verlagert sie in die Fantasie- oder Tierwelt, um durch Verfremdung bewusste Wahrnehmung zu ermöglichen. Für die hier vorgestellte Sequenz wird ein Bilderbuch genutzt, das in der menschlichen Welt bleibt und deutlich Schwierigkeiten der Protagonistin herausarbeitet:

Das Bilderbuch „Wanda Walfisch“ spielt mit Vorurteilen und lädt gleichzeitig zur Perspektivübernahme ein, indem ein dickes Mädchen als Hauptfigur eingesetzt wird. Die Abbildung auf der zweiten Seite zeigt es unverblümt: Wanda steht im Badeanzug am Eingang eines Schwimmbads – ihr breiter Körper wirkt behäbig und provoziert, dass der Betrachter sie für ein dickes, unsportliches Mädchen hält. Wanda geniert sich und geht gebeugten Hauptes bis ans Schwimmbecken, wo sie von anderen Kindern begrüßt wird: „Wanda Walfisch, dick und rund, Wanda Walfisch, hundert Pfund!“ Der folgende Sprung ins Wasser kann kaum anders gelingen, als es sich auf der Abbildung zeigt: Wanda macht einen fürchterlichen Bauchklatscher und scheint das Wasser im gesamten Schwimmbecken in Wallungen zu bringen. Der Schwimmlehrer nimmt sich Wandas und ihrer Situation an und ermutigt sie, indem er mit ihrer Konkretisierung des Satzes „Wir sind, was wir denken“ durchspielt. Dadurch kann Wanda auf dem Nachhauseweg die Erfahrung machen, dass sie sich in der Dunkelheit nicht ängstlich und klein zu fühlen braucht, sondern durch die Vorstellung, sie sei ein Riese, an Selbstsicherheit gewinnt. Nachdem es ihr in verschiedenen Situationen gelingt, sich selbst durch Gedanken zu stärken, kann sie schließlich im Schwimmbad mutig vom Turm springen – die Vorstellung „Superwal!“ hilft ihr dabei.

Bilder und Geschichte laden dazu ein, über Vorurteile, Selbstbilder, Selbstzweifel und Ermutigungen nachzudenken.

Die Stärke des Bilderbuches liegt m. E. in der liebevollen und doch schonungslosen Darstellung der kleinen Wanda, die einerseits das Mitgefühl anspricht, andererseits aber durch ihre Körperfülle auch Ablehnung zulässt und die Reaktion der anderen Kinder verständlich macht. Es appelliert nicht primär an moralisches Verhalten, sondern zeigt exemplarisch an der Hauptfigur eine Möglichkeit für eine Ich-Stärkung, die relativ unabhängig von anderen selbst initiiert werden kann. Die hier angebotene Ermutigung und Stärkung durch die Aussage des Schwimmlehrers „Wir sind, was wir denken“ kann für jeden interessant sein und im Unterricht genutzt werden, um das Nachdenken über sich selbst anzuregen und um ggf. ein philosophisches Gespräch mit Kindern zu führen. Dabei empfiehlt es sich, die Aussage auch kritisch in Frage zu stellen und den Aspekt der Selbstüberschätzung einzutragen und mit den Kindern zu bedenken.

Durch Wanda als Protagonistin wird eine weibliche Figur in den Mittelpunkt gerückt. Vor einer Umsetzung im Unterricht ist gut zu bedenken, ob diese für die Kinder – und gerade für Jungen – eine Perspektivübernahme ermöglicht. Eine Chance könnte darin bestehen, Perspektivübernahme und Perspektivwechsel zwischen Wanda und den anderen Kindern im Schwimmbad anzubieten, um verschiedene authentische Erfahrungen von den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen und Empathie zu fördern.

In den hier vorgestellten Unterrichts Anregungen mit dem Schwerpunkt auf der Frage nach dem Menschen wird beabsichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler

- aus der Perspektive verschiedener Figuren der Geschichte Einschätzungen der Situation von Wanda vornehmen;
- sich am Beispiel der Figur der Wanda Überlegungen zur Wirkung von Gedanken machen;
- nach Möglichkeit den Satz „Wir sind, was wir denken“ reflektieren.

Aus christlicher Perspektive wird die Würde dem Menschen von Gott verliehen. Das Vertrauen auf das Ansehen bei Gott prägt das Selbstverständnis von Christen und steht in Wechselwirkung mit dem Denken, Fühlen und Handeln. Im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts geht es nicht darum, dieses Vertrauen zu erwirken. Vielmehr sollen Kinder exemplarisch lernen können, was Christen glauben und worauf sie vertrauen. Die Frage nach Gott kann und sollte deshalb im Unterricht immer wieder eingespielt werden und zur offenen Auseinandersetzung einladen. Für diese Sequenz bietet es sich an, am Ende des gemeinsamen Nachdenkens über Selbstbilder von Menschen durch Glaubensaussagen christliche Perspektiven einzubringen. Exemplarisch können einige ausgewählte Bibelverse genutzt werden,

um herauszuarbeiten, welche Wirkung darin vermittelte Glaubensaussagen auf Menschen haben können.

Mögliche Unterrichtsschritte:

Mit Angsterfahrungen einsteigen

Um die Möglichkeit der Identifikation zu verstärken und an eine Erfahrung anzuknüpfen, die alle Kinder kennen, nutze ich nicht chronologisch Text und Bilder des Buches, sondern beginne mit einer Angst-Situation: Ein Kind, in ängstlicher Körperhaltung, läuft durch die dunkle Straße und fürchtet sich offenbar auch vor einem Mann mit Hund, der ihr folgt. Das entsprechende vergrößerte Bild dient als stummer Impuls, der viele Äußerungen der Kinder provoziert. Wenn nötig, können auch folgende Fragen angeboten werden:

- Was siehst du?
- Wie steht das Kind da (evtl. Körperübung)?
- Was geht ihm durch den Kopf (Gedankenblase)?
- Was wünscht es sich?



Wanda in der Dunkelheit

Durch diesen Einstieg spielt zunächst weder das Geschlecht noch die körperliche Auffälligkeit von Wanda keine Rolle, sondern jeweils eigene Erfahrungen mit Angst in der Dunkelheit und vor unbekanntem Personen werden assoziiert und schaffen für alle Kinder einen Zugang zur Geschichte. Ich leite über, indem ich auf den weiteren Verlauf gespannt mache: „Aus den Bildern, die ich euch jetzt zeige, könnt ihr mehr von dem Kind erfahren – am Ende auch, was ihm aus der Angst geholfen hat.“

Die Geschichte von Wanda erzählen

Der Verlauf der Geschichte im Schwimmbad ist in den Bildern so dargestellt, dass sich Wesentliches an ihnen entdecken lässt. Deshalb lasse ich die Kinder selbst den Handlungsverlauf anhand ausgewählter Bilder (Wanda am Eingang der Schwimmhalle, Wanda geht mit gesenktem Haupt unter den Blicken der anderen Kinder zum Startblock, Wanda springt und bringt das Wasser in



Wanda im Wasser

Bewegung, Wanda mit traurigem Gesichtsausdruck, die lachenden Kinder) entwickeln und benennen: „Was erfahren wir auf den Bildern über die Geschichte von Wanda?“

Die Fähigkeit der Perspektivübernahme fördern

Anhand einzelner Bilder unterstütze ich die Perspektivenübernahme der abgebildeten Personen, indem die Kinder Gedanken und Gefühle assoziieren und benennen sollen: „Was fühlt und denkt Wanda? – Was denkst du zu diesem Bild?“ Zur Situation, als Wanda im Wasser steht und die Kinder sie auslachen, lasse ich ein Standbild bauen und entsprechende Gedanken für die verschiedenen Kinder benennen. Das Bild der lachenden Kinder wird kurzfristig „aufgetaut“, so dass die Schulkinder Bewegungen darstellen und Worte laut sprechen können. Im Anschluss überlegen wir im gemeinsamen Gespräch, was die Situation so verändern könnte, dass es allen Personen in der Geschichte gut geht. Verschiedene Anregungen der Kinder werden bedacht und abgewogen, ohne dass eine bestimmte vermeintliche Lösung festgehalten wird.



Wanda als Riese



Kinder lachen Wanda aus

Anregen, über die Wirkung von Gedanken nachzudenken

Danach erzähle ich ohne Bilder kurz vom weiteren Verlauf der Geschichte. Die Worte des Schwimmlehrers „Wir sind, was wir denken“ biete ich als Sprechblase an und lasse die Kinder selbst Vermutungen anstellen, welche Bedeutung er für Wandas Situation haben kann. Wir spielen nicht alle im Buch angebotenen Beispiele durch, sondern zur Konkretisierung greife ich die Situation in der Dunkelheit vom Anfang wieder auf und zeige das Bild erneut: „Das Kind, das dort läuft, ist Wanda. Gerade geht sie vom Schwimmen nach Hause. Es ist schon dunkel und es ist ihr unheimlich. Kann ihr der Satz vom Schwimmlehrer helfen?“ Nach einigen Äußerungen zeige ich das folgende Bild von Wanda als Riese. Die Kinder formulieren, was Wanda hier denkt.

Die folgende Situation im Bett nutze ich ebenfalls, um die Kinder selbst Ideen zur Umsetzung des Satzes vom Schwimmlehrer entwickeln zu lassen: Ich decke das vergrößerte Bild so ab, dass nur das Bett in der Mitte sichtbar ist. Die Kinder erzählen von abendlichen Angstsituationen und überlegen, welcher Satz Wanda helfen könnte. Ich entferne die Abdeckung und wieder formulieren die Kinder, was Wanda dem Bild entsprechend denkt.

Ich leite zur folgenden Schwimmstunde von Wanda über und lasse die Kinder überlegen, inwiefern ihr der Satz des Schwimmlehrers helfen könnte. Dann lese ich vor, was Wanda in dieser Stunde im Schwimmbad erlebt, und zeige die Bilder.

Erfahrungsgemäß bedarf es für die Arbeit mit dem Bilderbuch mindestens einer Schulstunde, so dass es sich empfiehlt, am Ende eine kurze Abschlussrunde anzubieten. Ich initiiere dafür häufig eine Blitzlichtrunde, in der Symbole für folgende Aspekte in der Mitte liegen, um ausgewählt und während der Äußerung in die Hand genommen zu werden:

- Das hat mir gefallen.
- Das hat mir nicht gefallen.
- Diese Frage habe ich.
- Darüber möchte ich mit euch sprechen.

Gemeinsam weiterdenken: Sind wir, was wir denken?

In der Folgestunde biete ich verschiedene Möglichkeiten zur Weiterarbeit an. Die Kinder können, je nach Interesse und Fähigkeiten, auswählen und beschäftigen sich mit mindestens einer Aufgabe, nach Möglichkeit aber mit je einer Aufgabe aus a. und b.:

a. In der Perspektive der Geschichte bleiben

- Wanda läuft nach dem Schwimmunterricht fröhlich nach Hause. Dort erzählt sie ihrer Mutter, was sie in den letzten beiden Schwimmstunden erlebt hat. – Schreibe auf, was Wanda erzählt. Nutze dafür die Sprechblase.
- Zwei Kinder aus dem Schwimmunterricht gehen zusammen nach Hause. Sie reden darüber, was sie mit Wanda erlebt haben und was sie darüber denken. – Suche dir einen Partner oder eine Partnerin und spiele mit ihr das Gespräch. Übt das Gespräch so, dass ihr es vorführen könnt.
- Welcher Moment aus der Geschichte hat dich besonders beschäftigt? – Schreibe dazu einige Gedanken auf und begründe dabei.

b. Über die Bedeutung der Geschichte nachdenken

- Warum hat Davide Cali die Geschichte geschrieben? – Schreibe auf, was du vermutest.
- Was denkst du über die Geschichte von Wanda? – Überlege und schreibe einige Gedanken auf.
- Was denkst du über den Satz des Schwimmlehrers „Wir sind, was wir denken“? – Überlege und schreibe einige Gedanken auf.
- Wann und wie kann einem der Satz des Schwimmlehrers „Wir sind, was wir denken“? helfen? – Überlege Situationen im echten Leben, beschreibe sie kurz und erkläre, wie der Satz helfen kann.

c. Ein philosophisches Gespräch führen

Je nach Klassensituation und -zusammensetzung biete ich für alle oder als Option für eine kleinere Gruppe die Möglichkeit eines Gespräches über den Satz des Schwimmlehrers an und formuliere ihn zum Beginn als Frage. Es folgt ein offenes Gespräch mit Schülerkette, in dem ich mir den Vorrang erbitte, so dass ich jederzeit Gedanken verstärken oder weitere Impulse geben kann. Am Ende fasse ich nicht zusammen, sondern bestärke den Eigenwert der Überlegungen der Kinder und lasse jedes Kind in einem Satz benennen, was ihm im Gespräch wichtig war.

Folgende Fragen können das Gespräch anregen:

- Sind wir, was wir denken?
- Woher kommen die Gedanken, die wir über uns haben?
- Haben Gedanken von anderen etwas mit uns zu tun?
- Haben Gedanken etwas mit Gefühlen zu tun?
- Können wir durch unsere Gedanken alles von uns wissen?

- Ist das, was wir über uns denken, immer richtig?
- Haben unsere Gedanken über uns selbst etwas damit zu tun, wie wir uns verhalten?
- Bewirken unsere Gedanken etwas bei anderen?

Nach Bearbeitung und Präsentation der Ergebnisse könnte die Sequenz beendet werden. Zur Vertiefung und Weiterführung bietet es sich aber auch an, die Frage nach Selbstbildern expliziter zu stellen und die Kinder noch direkter persönlich anzusprechen. In Lerngruppen, in denen eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht, rege ich deshalb an, eigene Erfahrungen noch direkter einzubringen und Selbsteinschätzungen zu benennen:

- Was denkst du, wer du bist?
- Denkst du, dass du immer gleich bist?
- Was hilft dir, wenn du dir nicht sicher bist?

Die christliche Perspektive eintragen: Gedanken, die Mut machen können

An das Nachdenken über diese Fragen schließt sich die Frage nach christlichen Vorstellungen nahtlos an. Ich stelle in einer Folgestunde eine Auswahl von biblischen Versen, die Bekenntnischarakter haben oder Zuspruch sind und nach Möglichkeit schon in anderem Zusammenhang eine Rolle gespielt haben, zur Verfügung, z. B.:

- Fürchte dich nicht. Ich habe dich bei deinem Namen gerufen. Du bist mein (Jes 43,1).
- Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln (Ps 23,1).
- Denn Gott hat seinen Engeln befohlen, dass sie dich behüten auf allen deinen Wegen (Ps 91,11).
- Jesus sagt: Ich bin bei euch alle Tage bis an das Ende der Welt (Mt 28,20).

Gemeinsam erarbeiten wir, inwiefern diese die Gedanken Menschen beeinflussen können und welche Vorstellungen sie jeweils anregen. Abschließend können die Kinder die Aufgabe erhalten, zu einem der Verse ein Bild zu gestalten oder aufzuschreiben, was ein Mensch dadurch von sich denken kann. Wer ein stärkendes Element für die Kinder selbst aufnehmen möchte, könnte am Ende auch ermöglichen, dass sich jedes Kind einen Vers für sich auswählt und seine Wahl begründet.

Beate Peters ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Grundschule.

Bilder und Textauszüge entnommen aus: *Davide Cali / Sonja Bougaeva WANDA WALFISCH*, © 2010 Atlantis, ein Imprint der Orell Füssli Verlag AG, Schweiz.

Wir danken dem Orell Füssli Verlag, Schweiz, und dem Verlag Sarbacane, Frankreich, für die Abdruckgenehmigung von Text- und Bildauszügen.

„Gut, dass der Hirte eine Schulter hat.“

Bibliodrama mit Kindern

Von Lissy Weidner

Ein Prozess wird besichtigt

*„Ein Kind ist verschwunden, ein Kind hier im Kreis.
Kannst du mir wohl sagen, wie dieses Kind heißt?“*

Marvin hockt gespannt wie ein Flitzbogen unter der Decke. Jetzt, wo Lisa reingeholt und das Verschen gesungen ist, kommt es drauf an: Wird sie merken, dass *er* fehlt? „Marvin!“, ruft Lisa stolz. Mit einem Ruck wirft Marvin die Decke nach hinten ab. Sie hat ihn vermisst! Jetzt darf er nach draußen. Und er schaut schnell noch mal in die Runde. Dass er auch ja gleich merkt, wer fehlt!

Etwas später laufen Lisa und Marvin zu Musik hinter Jakob her. Er hat den „Führstock“ und darf bestimmen, wie die Kinderschlange der Bärengruppe durch den Bewegungsraum geht: Schnell oder langsam, auf den Knien oder stehend, geradeaus oder mit vielen Kurven. Bis die Musik kurz stoppt und der Stock an Tessa geht. Jetzt darf sie führen.

Was auf den ersten Blick wie eine normale Spielstunde aussieht, ist die Körperwahrnehmungsphase eines Bibliodramas. Wenn Marvin, Lisa, Jakob und Tessa sich aus mitgebrachten Schaffellen und Decken noch ein kuscheliges Zuhause gebaut haben, werden sie dort gleich über ihre Erfahrungen sprechen. „Ich hatte ein ganz kribbliches Gefühl im Bauch“, sagt Marvin. „Kannst du sagen, warum das wohl kribbelte?“, fragt die Erzieherin. „Weil ich nicht wusste, ob Lisa merkt, dass *ich* fehle.“ Das Geführt-Werden fanden die meisten Kinder schön. „Das war lustig, weil wir immer was anderes gemacht haben.“ Aber es kam auch darauf an, wer geführt hat. „Als Paul den Stock hatte, ist er viel zu schnell gelaufen. Da musste ich noch um die Kletterwand rum und die Schlange war schon vorn an der Tür“, beschwert sich Tessa.

Jetzt machen die Kinder es sich auf ihren Fellen und Decken gemütlich. Das Glöckchen erklingt, das sie immer hören, wenn eine Traumreise beginnt. Heute ist das

Glöckchen das Glöckchen eines Hirten, die Kinder Schafe im warmen, kuscheligen Stall. Und am Morgen ruft der Hirte sie alle beim Namen, bevor er sie aus dem Schafstall führt. Durch die Steinwüste des heißen Landes Israel hin zu den Quellen, aus denen Wasser sprudelt und die die Grasbüschel grün werden lassen. Aber ein Schaf verläuft sich. Und der Hirte vermisst es, lässt die anderen Schafe in der Wüste zurück und sucht dieses eine Schaf, bis er es endlich gefunden hat. Und dann trägt er es auf seiner Schulter nach Hause und feiert mit seinen Nachbarn, dass das Schaf wieder da ist.

„Hab mein Schäfchen gefunden!“ singen die Kinder und tanzen dazu, nachdem sie mit dem Flugzeug von Israel nach Neustadt zurück fliegen durften und das Glöckchen das Ende der Traumreise markierte. Nach einem Schlussritual ist die erste Einheit des Bibliodramas beendet.

Der nächste Tag beginnt wie der erste. Im Bewegungsraum ist dieselbe Mitte aufgebaut: eine Steinwüste aus braunen und gelben Tüchern mit ein paar Steinen, ein blaues Tuch für die Quelle, ein grünes für die Weide daneben. Am Rand der Wüste ein paar Bauklötze für den Stall, ein Hirte, ein paar Schafe und zwei Nachbarn des Hirten. Und die Kerze, die immer dann brennt, wenn es um eine Geschichte von Gott oder Jesus geht.

Das Eingangsritual für Bibliodrama-Einheiten ist in dieser KiTa eine braun-schwarz gestreifte Holzkugel, die in einer Holzschale in Drehung versetzt wird. Die Kinder schweigen und verfolgen die Drehung der Kugel gespannt, bis sie sich nicht mehr bewegt. Dann geht der Erzählstein von Hand zu Hand und jedes Kind sagt kurz, wie es heute Morgen hier angekommen ist.

Zu Beginn des Bibliodrama-Spieltags hören die Kinder die Geschichte ein zweites Mal. Alle haben sich einen kleinen Holzkegel ausgesucht, nicht größer als die Kugel, die den Hirten und seine Nachbarn in der Mitte des Kreises darstellen. Die Erzieherin erzählt und bewegt dazu die

Schafe, den Hirten und zuletzt auch die Nachbarn. Sie schmückt die ganz knapp gehaltene biblische Geschichte mit viel Gefühl und Details bunt aus, lässt aber offen, warum das eine Schaf wohl verloren geht. Das ist wichtig, damit sich jedes Kind in ihm wiederfinden kann: Paul, für den ganz klar ist, dass das Schäfchen sich langweilt, dass es ausreist, um Abenteuer zu erleben und sich dabei verläuft, wie Tessa, für die die Herde einfach zu schnell für das Schaf ist und es nach einem Stolpern den Anschluss verliert. Drei Mal unterbricht die Erzieherin ihre Erzählung. Jetzt darf jedes Kind seinen Holzkegel dorthin stellen, wo es in der Geschichte gern sein möchte: bei dem Hirten, der sucht, bei der Herde, die zusammen steht, bei dem einen Schaf – oder auch bei der Nachbarin, die nur von Weitem zuschaut. Manche Kinder lassen ihren Kegel bis zum Ende so stehen, andere versetzen ihn im Verlauf der Geschichte. Und zum Schluss der Geschichte heißt es: „Jetzt wollen wir spielen.“



Die Bärengruppe ist da schon richtig geübt. Es ist schon ihr drittes Bibliodrama. Jedes Kind sucht seine Rolle und verwandelt sich nur mit Tüchern oder Fellen in ein Schaf, einen Hirten, einen Nachbarn des Hirten. Auch ein Wolf wird dazu erfunden, und ein Kind will die Quelle sein – und dann gibt es noch ein zweites Kind, das Hirte sein will. „Vielleicht magst du die Schulter des Hirten sein, der das Schaf nachher trägt?“, schlägt die Erzieherin vor.

Die Kinder, die nicht spielen möchten, stehen entweder mit braunen Tüchern bedeckt als „Stall“ auf der Bühne oder richten den Zuschauerraum in der einen Hälfte des Bewegungsraums ein.

Wenn jedes Kind, das spielt, seinen Ort auf der „Bühne“ gefunden hat, wird es noch einmal ruhig. Mit einem Spielmikrofon geht die Erzieherin von Kind zu Kind als Reporterin. „Wer bist du?“, fragt sie das erste Schaf. „Ich bin ein Schaf“, antwortet Marvin. „Und was machst du hier?“ „Ich geh mit dem Hirten auf die Weide.“ „Ist es ein guter Hirte?“ „Ja.“ „Danke, du Schäfchen.“ Die Erzieherin geht weiter, lernt andere Schafe kennen. Solche, die ängstlich sind, die sich wohl fühlen, einem Schaf, dem zu heiß ist und dem Paul-Schäfchen, das den Hirten langweilig findet. „Der geht nur immer den gleichen Weg.“

Die Schulter sagt, dass sie dem Hirten helfen muss, Schafe zu tragen, wenn die nicht mehr laufen können; und

der Nachbar ist froh, dass er keine Tiere hat, „weil das ganz schwer ist“. Am Ende der Befragung sind alle in ihrer Rolle angekommen. Sogar der Stall.

„Es war einmal ein Hirte“, beginnt die Erzieherin, „der 100 Schafe hatte. Eines Morgens klingelte er wieder mit seinem Glöckchen, um sie zusammen zu rufen.“ Sie klingelt. „Und jetzt seid ihr dran.“



Hirte und Herde: Kinder der KiTa St. Johannes-Barne in Wunstorf

Beim ersten Mal hatte sie die Geschichte von David und Goliath noch fast ganz selbst erzählen müssen. Die Kinder hatten sich vorsichtig dazu bewegt und ab und zu etwas gesagt. Immer mit Blick auf sie, ob sie wohl „richtig“ spielen. Bei der Hochzeit zu Kana waren sie schon mutiger – und heute wissen sie, dass es „richtig“ und „falsch“ im Bibliodrama-Spiel nicht gibt. Sie spielen, wie sie sich die Geschichte vorstellen, wie sie ihre Rolle füllen. Nur ab und zu, wenn das Spiel stockt, gibt die Erzieherin eine neue Starthilfe: „Schäfchen, willst du vielleicht rufen, wenn dein Bein so doll weh tut?“ oder „Willst du wirklich allein deinen Kuchen essen, Hirte?“, als der Hirte am Schluss der Geschichte vor Freude gebacken hat und etwas verloren am Tisch sitzt. Da holt er seine Nachbarn und es wird richtig fröhlich.

Als das Glöckchen den Schluss der Geschichte bedeutet, kann sich jedes Kind bewusst von seiner Rolle verabschieden. Die Tücher werden in der Ecke gestapelt; die Kinder sind wieder sie selbst. Im Stuhlkreis erzählen sie, was sie erlebt und wie sie sich gefühlt haben – die gespielt haben und auch die, die Zuschauer waren.

Paul war verloren gegangen. „Erst hat das Spaß gemacht“, berichtet er, „aber dann war das doof, weil ich keinen dabei hatte. Und dann tat ja auch mein Bein weh.“ Tessa kam es „ganz schrecklich lange“ vor, bis der Hirte gesucht hat, aber dann fand sie es „gut, dass der Hirte eine Schulter hatte, denn zu zweit konnten sie Paul richtig tragen.“

Erst ganz am Ende sagt die Erzieherin: „Die Geschichte hat Jesus erzählt. Und Jesus hat gesagt: So ist Gott! Gott freut sich über uns wie der Hirte. Und Gott ist traurig,



Wie verloren bin ich, wenn mich niemand sucht ...

wenn eines von uns verloren geht. Egal, ob es absichtlich weggelaufen ist oder sich aus Versehen verirrt hat. Gott kennt uns alle beim Namen und sucht jede und jeden von uns, bis er uns gefunden hat.“

Und dann lädt sie ein zum Schlussritual im Kreis. Alle stehen auf, und sie legt ihre offenen Hände mit den Handflächen nach unten auf Lisas Hände, die sie mit den Handflächen nach oben vor sich hält. „Gott kennt deinen Namen, Lisa. Du kannst nicht verloren gehen.“ Als jedes Kind diese Zusage für sich gehört hat, sagt sie: „Amen“ und die Kinder singen noch einmal das Lied vom Schäfchen.

Nach dem üblichen Beginn am dritten Tag wollen die Kinder zunächst noch einmal spielen. Dieses Mal fällt das Schäfchen in einen Graben – dafür hat der Hirte heute gleich drei Schultern. „Geht das?“, fragt Marvin, der auch gern einmal Schulter sein will. „Im Bibliodrama geht das“, sagt die Erzieherin.

Nach Spiel und Auswertungsrunde kommt dann die Vertiefungsphase. Mit Wollresten kleben die Kinder ein Schafbild auf Pappe und erzählen dann im Kreis, was ihr Schäfchen denkt. An diesem Tag wünscht Paul zum Schluss „noch mal das mit den Namen“.

Wie es dazu kam:

Aus der Vorbereitungswerkstatt mit Erzieherinnen des Kirchenkreises Neustadt-Wunstorf

Lukas 15,3-7: Du kannst nicht verloren gehen!

Rahmen:

- Vorschulkinder im Rahmen eines KiTa-Projektes
- drei Einheiten von jeweils ca. 60 bis 75 Minuten Dauer
- Einladung in den Bewegungsraum

Bezug zur Lebenswelt der Kinder:

Kinder kennen die Erfahrung von „Verloren-haben“ oder „Verlorensein“ – spielerisch und ernst. Im Versteckspiel erleben sie den Reiz, sich zu verbergen und dann wieder finden zu lassen. Im Alltag gehen sie entweder kurzzeitig verloren (laufen weg oder verlaufen sich) und werden wieder gefunden; oder sie haben auf Dauer das Gefühl, in der Familie oder der Gruppe verloren zu gehen, weil anderes und andere im Vordergrund stehen und sie nicht gesehen werden.

Mir persönlich ist wichtig ist,

- dass Kinder die Geschichte vom verlorenen Schaf kennen lernen,
- dass sie erfahren können, wie es ist, verloren zu sein und wieder gefunden zu werden,
- dass „verloren“ nicht „für immer verloren“ heißt,
- dass sie das Bild von Gott als dem guten Hirten, bei dem niemand verloren geht, erfahren.

Raumgestaltung:

Kreis aus Sitzkissen, in der Mitte eine Steinwüste (braune und gelbe Tücher mit ein paar Steinen), ein blaues Tuch für eine Quelle und ein grünes für ein Stück Weide neben der Quelle. Am Rand der Wüste ein paar Bauklötze für den Stall, ein Hirte, ein paar Schafe und zwei Nachbarn des Hirten. (Bibelfiguren, Biegepüppchen, Holzkegel, Ostheimer, notfalls Playmobil-Figuren) In der Wüste die Kerze.

Noch nicht sichtbar liegen ein Stab, Tücher oder mitgebrachte Felle und ein Hut bereit.

Eingangsritual:

Drehen einer Holzkugel, Anschlagen einer Klangschale o. ä., Stille. Dann geht der Erzählstein von Hand zu Hand und jedes Kind sagt kurz, wie es hier angekommen ist.

Körperarbeit:

Spiel: Ein Kind ist verschwunden, ein Kind hier im Kreis. Kannst du mir wohl sagen, wie dieses Kind heißt?

Jeweils ein Kind verlässt kurz den Raum, ein anderes hockt sich währenddessen neben der aufgebauten Mitte in den Kreis und wird mit einer Decke oder einem Tuch vollständig verdeckt. Das heraus gegangene

Kind wird hereingerufen und der Reim nach der Melodie von „Kommt ein Vogel geflogen“ von allen gesungen – danach hat das Kind drei Versuche, um den richtigen Namen des verschwundenen Kindes zu nennen. Es werden etwa fünf Runden gespielt.

Dann läuft die Erzieherin mit einem Stock als „Führstock“ zu Musik durch den Raum. Alle Kinder müssen ihr in einer langen Reihe folgen und jeweils genau so gehen, wie sie geht. Nach kurzer Zeit gibt sie den Führstock an ein Kind ab, das jetzt den Anfang der Schlange bildet und Tempo, Richtung und Art der Fortbewegung angibt. Wenn ca. drei weitere Kinder den Führstock hatten, wird auch dieses Spiel abgebrochen.

Jetzt werden die Kinder aufgefordert, aus den mitgebrachten Schaffellen und Decken in einer Ecke des Raumes ein kuscheliges Zuhause für alle zu bauen. Wenn es fertig ist, setzen sie sich mit der Erzieherin hinein und tauschen kurz aus, welche Erfahrungen sie eben gemacht haben: Wie war es, unter der Decke zu sitzen, wie, gefunden zu werden? Wie war es, geführt zu werden, wie, zu führen? Wer hat den Ton angegeben beim Bauen des Zuhauses; wurden alle gesehen? ...

Anschließend machen es sich alle für eine Traumreise gemütlich. Ein Glöckchen (oder eine Klangschale) markiert den Beginn – und die Erzieherin erzählt mit viel Ruhe:

Erste Textbegegnung

Du gehst jetzt gleich auf eine Reise in ein anderes Land. Wenn du magst, mach die Augen zu und atme tief ein und aus. Dein Atem bringt dich dorthin ...

Du bist in einem warmen Land, in Israel. Du bist ein kleines Schaf in einem gemütlichen Stall.

Es ist ganz früh am Morgen und du wirst gerade wach. Die ersten Sonnenstrahlen blitzen durch die Ritzen der Stalltür. Neben dir liegen die anderen Schafe. Es ist warm und kuschelig.

Da geht schon die Tür auf. Sie quietscht ein bisschen im Schloss. Es wird richtig hell. Dein Hirte ist gekommen um euch zu wecken. Wie jeden Morgen ruft er euch alle beim Namen.

Guten Morgen, Lisa, guten Morgen, Marvin ... (*es werden alle 18 Namen der Kinder genannt*). Der Hirte kennt alle seine Schafe, er vergisst keins. Wie fühlt sich das an, wenn er dich beim Namen ruft? ...

Fröhlich springst du auf und läufst mit den anderen hinter dem Hirten er. Er weiß immer einen guten Weg für euch. Er führt euch durch die heiße Wüste zu einer schönen Wasserquelle. Hm, wie saftig das Gras hier ist und wie grün es hier aussieht! Und die Kräuter schmecken lecker. Und es duftet so gut!

Aber plötzlich merkst du, dass du verloren gegangen bist! Alle anderen Schafe sind weg, und den Hirten siehst du auch nicht mehr. Wie ist das gekommen? ...

Du bist ganz allein. Du rufst – aber keiner antwortet. Du läufst nach rechts und nach links – aber du kannst niemanden sehen. Wo geht bloß der Weg lang?

Du bist schon so müde und abends wird es kalt ...

Da: die Stimme des Hirten! Du kannst ganz von fern hören, wie er dich ruft. Er ruft deinen Namen! Schnell blöckst du, so laut du kannst. Seine Stimme wird lauter – und jetzt kannst du ihn auch sehen. Dein Hirte hat gemerkt, dass du fehlst. Er hat dich gesucht.

Jetzt hebt er dich ganz vorsichtig hoch. Er schaut, ob du dich irgendwo verletzt hast und legt dich auf seine kräftigen Schultern. Und so trägt er dich liebevoll nach Hause.

Jetzt liegst du wieder kuschelig bei den andern im Stall. Draußen hörst du, wie der Hirte seine Nachbarn ruft: „Kommt zu mir, wir feiern ein Fest! Ich habe heute mein Schaf verloren und habe es wieder gefunden. Ihr sollt euch mit freuen!“

So wichtig bist du deinem Hirten! ...

Jetzt komm langsam wieder zurück auf deine Decke (dein Fell) hier in unserm Bewegungsraum. Atme tief ein und aus – dein Atem bringt dich wieder zurück.

Und wenn du die Augen zugemacht hast, mach sie jetzt wieder auf.

Die Kinder setzen sich wieder aufrecht. „Wie war das für euch? Was habt ihr als Schäfchen erlebt?“ Kein Kind muss etwas sagen, aber was gesagt wird, wird nicht von den anderen kommentiert. Mit einem „Danke, ihr Schäfchen“ bedankt sich die Erzieherin für alles Gesagte.

Abschluss des ersten Teils:

„Hab mein Schäfchen gefunden, es ist wieder im Stall. Der Hirte sucht alle, ruft beim Namen uns all!“

Wieder nach der Melodie von „Kommt ein Vogel geflogen“ wird der einfache Liedvers mit allen gesungen. Dazu können sich alle an den Händen fassen und im Kreis tanzen.

Am zweiten Tag sind die Holzfiguren und die Schafe zunächst aus der sonst gleich gebliebenen Mitte entfernt. Auf das gewohnte Eingangsritual und die Frage: „Könnt ihr euch noch erinnern, was ihr gestern in unserer Traumreise erlebt habt?“ folgt eine Variation der Textbegegnung:

Wir wollen die Geschichte heute noch einmal erleben und auch hören, was der Hirte und die anderen Schafe gedacht haben. Dazu dürft ihr euch erst einmal alle einen Holzkegel aussuchen; denn ihr selbst kommt nachher auch in der Geschichte vor.

(Alle Kinder nehmen sich einen Holzkegel. Schulkinder können auch Stellfiguren vorher selbst aus Sektkorken gestalten, was den Vorteil bietet, dass die Figuren im weiteren Verlauf nicht verwechselt werden können.)

Es war einmal ein Hirte, der 100 Schafe hatte. *(Erzieherin stellt den Hirten neben den Stall.)*

Er wohnte mit seinen Nachbarn *(die Nachbarn werden aufgestellt)* in einem kleinen Dorf am Rand der großen Steinwüste. Tagsüber war es da ganz heiß und trocken; aber nachts wurde es bitterkalt. Deshalb sorgte der Hirte immer gut dafür, dass all seine Schafe pünktlich im warmen Stall waren. *(Ein paar Schafe werden in den Stall gestellt.)*

Und wo wollt ihr zu Beginn unserer Geschichte sein? Auch im Stall – oder wollt ihr neben dem Hirten stehen? Oder schaut ihr mit den Nachbarn des Hirten zu, was passiert? Oder seid schon vorausgegangen auf die Weide? *(Die Kinder stellen ihre Figuren in die Szene. Im weiteren Verlauf der Geschichte werden der Hirte, die Schafe und die Nachbarn von der Erzieherin entsprechend bewegt.)*

Eines Morgens ging der Hirte wieder zum Stall, um seine Schafe zu wecken. Er kannte sie alle beim Namen und begrüßte sie: „Guten Morgen, Lotti; guten Morgen, Wollknäuel; guten Morgen, Kurt“ und immer so weiter, bis er all seine Schafe begrüßt hatte. Die Schafe mochten ihn, denn er war gut zu ihnen und liebevoll. Jeden Tag führte er sie sicher durch die Steinwüste zu einer Quelle. Und so war es auch heute: sie liefen über Stock und Stein, ohne sich Sorgen zu machen. Denn ihr Hirte kannte ja den Weg.

Als sie an die Quelle kamen, tranken sie sich erst einmal richtig satt an dem frischen Wasser. Und dann fraßen sie von den saftigen Kräutern, die dort wuchsen, schnupperten hier und da und spielten ein bisschen Fangen und Verstecken.

Als es auf den Abend zuging, rief der Hirte sie wieder zusammen. Er zählte sie alle durch, wie im-

mer: „1,2,3,4,5 ...“, bis er dann fast am Ende war: „98, 99 ... Nanu, was ist denn das?! Ich habe doch 100 Schafe! Lotti fehlt!“

Der Hirte machte sich große Sorgen. Was wohl mit Lotti passiert war? War sie neugierig gewesen und hinten zu den Felsen gelaufen? Hatte sie sich mit einem anderen Schaf gestritten und sich versteckt? Hatte sie sich beim Fangen spielen den Fuß verknackst und lag mit Schmerzen irgendwo hinter einem Busch? „Lotti, Lotti“, rief er. Aber es kam keine Antwort.

Sofort machte unser Hirte sich auf den Weg. „Wartet hier“, sagte er zu den anderen Schafen. „Ich muss Lotti suchen.“ „Nein, mach das nicht“, blökte Kurt. „Ich habe Angst ohne dich hier in der Wüste.“ „Kurt“, antwortete der Hirte, „ihr seid 99 und bleibt alle zusammen, aber Lotti ist allein und braucht meine Hilfe!“ „Die ist doch selbst Schuld, wenn sie nicht aufpasst“, meckerte Wollknäuel noch. Aber der Hirte ging los.

Überlegt mal, Kinder: Wo möchtet ihr jetzt sein? Bei den 99 Schafen – oder wollt ihr dem Hirten beim Suchen helfen – oder seid ihr bei Lotti? Oder seid ihr heute im Stall geblieben oder einen Tag zu den Nachbarn gegangen? Wo seid ihr?

(Die Kinder stellen zum zweiten Mal ihre Figur.)

Unser Hirte suchte und suchte. Er schaute hinter jeden Busch, er rief, er lief immer schneller ... Und endlich hatte er Lotti gefunden. Sie fror schon und war ganz erschöpft und verängstigt. „Lotti, da bist du ja!“, rief der Hirte ganz erleichtert und legte sie voll Freude auf seine Schultern. Schnell ging er mit ihr zurück zu den anderen Schafen und mit allen nach Hause. Sicher trieb er sie in den Stall, machte das Licht aus und rief seine Nachbarn.

„Kommt, wir feiern ein Fest“, rief er. „Ich hatte heut Lotti verloren und habe sie wieder gefunden. Ihr sollt euch mit freuen!“

Und jetzt dürft ihr noch ein letztes Mal eure Kegel stellen. Wollt ihr mit feiern – oder lieber im Stall sein? Wollt ihr nah bei Lotti sein und hören, was sie erlebt hat – oder lieber bei Kurt und bei Wollknäuel? Oder wo sonst?

(Wenn die Kinder alle ihre Figur gestellt haben, ist die Geschichte zu Ende.)

Überleitung zum Spiel:

Die Kinder verlassen den Sitzkreis und gehen in die Ecke, wo sie am Tag vorher schon gemeinsam den „Stall“ gebaut haben.

„Wir wollen die Geschichte jetzt spielen“, sagt die Erzieherin. „Das ist unser Stall.“

Dann überlegt sie anhand der Utensilien, die für die schon fest stehenden Rollen stehen, wo deren Ort auf der „Bühne“ ist. Ein paar weiße Tücher oder Babyfelle für die Schafe kommen in den Stall, daneben der Stock und

ein braunes Tuch für den Hirten, zwei weitere Tücher für die Nachbarn.

Die Rollen werden verteilt. Es können auch mehrere Nachbarn sein, zwei verlorene Schafe oder zwei Hirten – das macht nichts. Kinder, die nicht spielen wollen, können Blumen am Rand des Weges sein oder Kinder, die im Haus der Nachbarn sitzen und zuschauen etc. Ein besonderes Tüchlein um den Hals kann „Lotti“ kennzeichnen.

Wenn alle ihren Platz auf der „Bühne“ gefunden haben, beginnt die Rollenbefragung.

Bibliodramatisches Spiel:

Haben alle Kinder durch Befragung in ihre Rollen gefunden, gibt die Erzieherin das Startsignal zum freien Rollenspiel. Sie korrigiert nichts, greift nur ein, wenn das Spiel stockt. Sie passt den richtigen Zeitpunkt für ein Schlussignal ab (Klangschale, Glöckchen ...) und entlässt die Kinder aus ihren Rollen. Es folgt die Auswertungsrunde.

Auswertungsrunde:

Erst am Ende der Geschichte gibt die Erzieherin einen Hinweis zur christlichen Deutung des Gleichnisses, etwa:

„Die Geschichte hat Jesus erzählt. Und er hat gesagt: So ist Gott! Gott freut sich über uns wie der Hirte. Und Gott ist traurig, wenn eins von uns verloren geht. Egal, ob es absichtlich weggelaufen ist oder sich aus Versehen verirrt hat. Gott kennt uns alle beim Namen und sucht jede und jeden von uns, bis er uns gefunden hat.“

Schlussritual:

Alle stehen im Kreis. Die Erzieherin legt ihre offenen Hände mit den Handflächen nach unten auf die Hände des Kindes neben ihr, das sie mit den Handflächen nach oben vor sich hält. „Gott kennt deinen Namen, ... du kannst nicht verloren gehen.“

Wenn alle Kinder dran waren, sagt sie: „Amen“.

Zum Schluss wird noch einmal gesungen: „Hab mein Schäfchen gefunden ...“.

Bei Schulkindern eignet sich auch das Lied: „In Gottes Namen wolln wir finden, was verloren ist“ aus Menschens-KinderLieder Band 1, Nr. 17.

Am dritten Tag kann bei entdeckter Spielfreude nach dem Eingangsritual das Spiel in neu verteilten Rollen wiederholt werden. Es wird anders werden als am 2. Tag; denn jedes Kind spielt immer sowohl seine Rolle als auch sich selbst. Daher ist das Spiel mit derselben Sorgfalt vorzubereiten, zu begleiten und nachzubesprechen.

Dann folgt die **Vertiefungsphase**. Zu Musik kleben die Kinder aus Wollresten oder Watte ein Schafbild auf Pappe, töpfern ein Schaf o.ä. – je nach Alter und Neigung. Im Kreis erzählen sie dann, wer ihr Schäfchen ist und was es denkt.

Das **Schlussritual** vom Vortag kann gern wiederholt werden; Schulkinder können sich den Satz auch reihum gegenseitig „Hand auf Hand“ zusprechen.

Lissy Weidner ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Bibliodrama.

Das „Menschenbild“ von Hermann Buß

Anstoß zu An-Sicht und An-Denken

Von Silke Leonhard

Manchmal faszinieren uns Bilder so, dass sie uns nicht loslassen. Dann wird das Sehen zum Betrachten und das Betrachten zur Neubegegnung und die Begegnung zur Gestaltung. So geht es mir mit dem „Menschenbild“ von Hermann Buß, das im Rahmen der Ausstellung „SeeRäume“ drei Monate in den Räumen der Ev. Akademie und des RPI Loccum gehangen hat.¹ Kunst kann den Alltag in anderes Licht stellen, vertraute und fremde Blickwinkel auf das Leben changieren lassen und dazu bewegen, ästhetische Zugänge zu theologischen Themen auf sich zukommen zu lassen. Die folgende Andachtspartitur ist die Überarbeitungsfassung einer Morgenandacht, die in der hauseigenen Kapelle gehalten wurde. Begegnungen mit dem „Menschenbild“ als Anlass

und Werkstück zum religiösen Lernen sind in den begleitenden methodischen Überlegungen zum bilddidaktischen Umgang im Religions- oder Konfirmandenunterricht festgehalten.

Andacht: Vom Menschenbild

Begrüßung

Lied EG 437, 1-4: Er weckt mich alle Morgen

Gemeinsames Gebet im Wechsel: EG 715 – Psalm 30

Meditation zu Hermann Buß' „Menschenbild“

Den habe ich schon mal irgendwo gesehen. Der kommt mir bekannt vor. Neulich war's, da habe ich den schon mal gesehen.

¹ Siehe auch <http://www.hermannbuss.info/image.php?id=66>, abgerufen am 22.1.2014.

Liebe Andachtsgemeinde, das kann schon sein. Vielleicht haben Sie den schon mal gesehen. Vielleicht neu-lich, in der Johanneskapelle der Klosterkirche in Loccum. Der ostfriesische Künstler Hermann Buß, von dem dieses Bild stammt, hatte die Kapelle zur 850-Jahrfeier des Klosters Loccum ausgemalt. Auf einer der vier Gewölbewände ist die zentrale Gestalt dieses Bildes mitten in einer Menschenmenge zu sehen, abgetaucht, aber mit dem Blau des Kapuzenpullis unverkennbar. Da ist er ein Außenseiter, in anderem Stil, unpassend, der aus einer Menge entfernt wird.

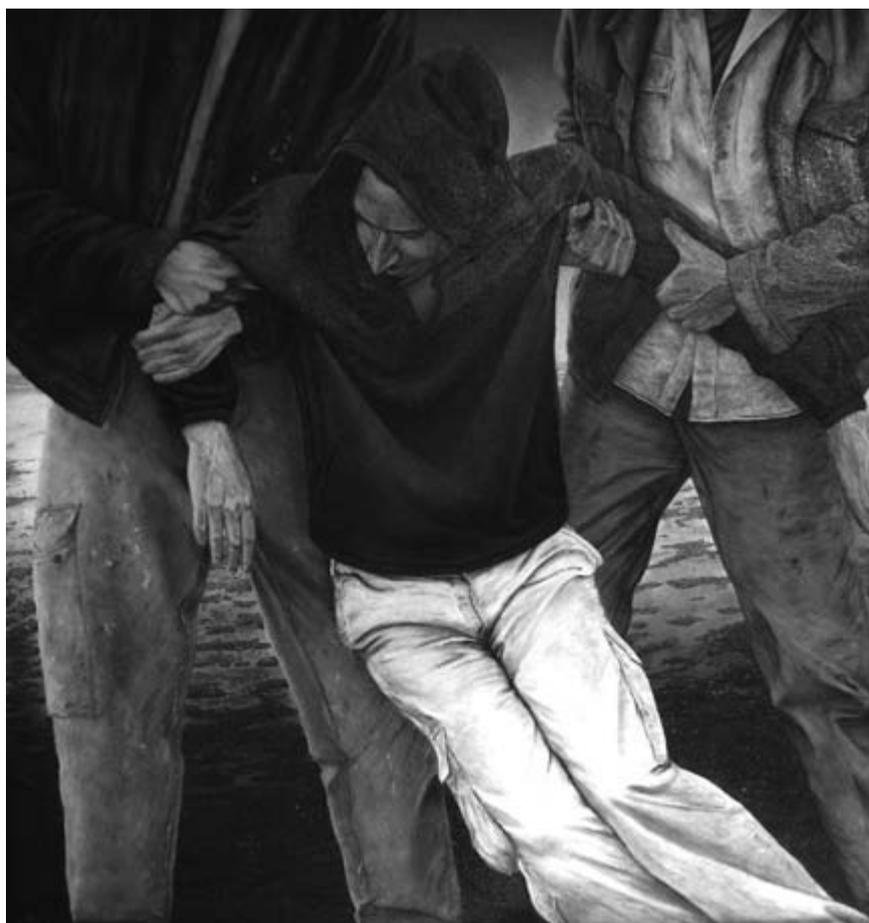
Und während der Ausstellung der Sammlung „SeeRäume“², die in den Gängen der Evangelischen Akademie und des Religionspädagogischen Instituts Loccum hängt, begegnet mir genau dieses Bild auch bei uns. Inmitten der anderen eher grauen Bilder fällt es auf, schön das herausstechende Blau, das Bild im Kontext der anderen als eines, auf dem die See, das Meer gar keinen Fluchtpunkt bildet. Als ob es nicht ganz dazugehört. Denn die See, die Ferne, die Weite, die auf den anderen Bildern der Ausstellung zwar unterbrochen ist, aber doch einen Horizont bildet, wird nicht so richtig sichtbar. Oder doch?

Wer das Wandfresko in der Johanneskapelle in Loccum kennt, denkt: Diese Gestalt hat sich der Künstler hier nochmal richtig herausgepickt und den Zoom auf sie draufgehalten. In der Entstehung der beiden Bilder ist es jedoch umgekehrt: Dieses Bild war der Anfang. Dieses Bild wurde ihm so wichtig, wurde mitgetragen, dass er den jungen Mann und seine Haltung noch einmal in einen anderen Kontext gestellt hat. Er hat ihn mitgenommen in die Kirche.

Den habe ich schon mal irgendwo gesehen. Der kommt mir bekannt vor. Die Haltung kommt uns bekannt vor. Der junge Mann hängt ein bisschen in den Seilen – nein, genauer: in den Armen zweier Männer, die in ihrer Arbeitskleidung richtig zupacken. Der Rechte stützt ihn vielleicht sogar mit dem Knie. Fällt er herunter? Droht er gleich zu sinken und so dreckig zu werden wie die anderen beiden? Dann sind seine schicke Cargohose und der seemannsblaue Hoody hin, dann ist er nicht mehr so rein.

² Gemeinsame Ausstellung des RPI und der Ev. Akademie Loccum zu Werken des Künstlers Hermann Buß vom 19.10.13 bis 10.01.14.

So ist auch zu sehen, dass er noch gar nicht auf dem Boden gelegen haben kann. Fällt er also, würde er liegen, wenn die starken Arme nicht wären – einer rechts, einer links, die ihm buchstäblich unter die Arme greifen. Sein Blick geht zu Boden, aber wenn man in sein Gesicht schaut, sieht man auch, dass dort nicht – oder zumindest nicht nur – Verzweiflung sein kann. Kein Stirnrunzeln, keine vollkommene Zerknitterung. Vielleicht ist er froh, dass ihn die beiden anderen halten? Denn eigentlich ist diese Position alles andere als wünschenswert.



Herrmann Buß, *Menschenbilder*, 2011, 150 x 150 cm, Öl auf Leinwand

Den habe ich schon mal irgendwo gesehen. Neulich, in der Stadt, als sich einer demonstrativ auf den Boden setzte, ein Zeichen setzen wollte gegen den Konsum. Und neulich auf dem Schulhof, als der hagere Junge zusammenklappte, nachdem die anderen ihn geärgert hatten. Wie gut, dass zwei Bauarbeiter in der Nähe standen, die ihn aufgefangen haben – so schnell konnte die Pausenaufsicht gar nicht gucken.

Den habe ich schon mal irgendwo gesehen. Einer, der auf dem Weg ins Meer war, der seinem Leben ein Ende setzen wollte. Doch dann waren da zwei andere am Meer, ganz zufällig und doch, als hätten sie in diesem Moment der Verzweiflung des jungen Mannes nirgendwo anders besser sein sollen. Sie halten ihn fest, halten ihn davon ab, vom Suizid, halten ihn am Leben.

Hermann Buß hat diesem Bild den Titel „Menschenbild“ gegeben. Mit diesem Namen hinterfragt es ganz klar, was mir täglich vor Augen ist. Worauf schaue ich, wenn ich den Menschen vor mir sehe? Prägt meine Arbeit in der Schule und an anderen Bildungsorten, vom starken, leistungsbe-reiten Menschen auszugehen, vom tollen Menschen, der so viel lernen und erreichen könnte, um sein Leben in die Hand zu nehmen, um klug zu werden? Oder sehe ich mit gesenktem Blick enttäuscht auf die Veränderungen der Kindheit und Jugend, die im Vergleich zu früher vieles nicht mehr erreicht? Meine eigenen Menschenbilder prägen meinen Blick. Was wir sehen, blickt uns an³: Gegenwärtige Bildung lebt von Bildern von Menschen, die sie entwerfen. In ihnen spiegelt sich, worauf wir achten. Und Bildung geht nicht ohne Bilder.

Denn pädagogisches Handeln braucht etwas Konkretes. Dazu zählen z. B. Vorbilder: sich so schön und anmutig bewegen zu können wie olympische Athletinnen, so klasse Fußball spielen zu können wie Messi, so weise zu sein wie Gandhi oder Mandela, so viel zu bewirken wie Humboldt, ... – so klug zu werden, dass man Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden kann. Wir suchen Maßgaben, an denen gemessen werden kann: Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Kompetenzen. Was wäre Bildung ohne Ziele? So wie Fußball ohne Tor, die Symphonie ohne ihren Schlussakkord, eine Schullaufbahn ohne Abschluss. Die Verführung liegt nahe, Menschenbilder zu Standards zu erheben. Dabei legen wir das Maß und Urteil von außen an den Menschen an; dann wird das Bild zum Bildnis.

Du sollst dir kein Bildnis machen – wohl aber sehen und am Bild das Sehen lernen, die Wahrnehmung schärfen, das Hinsehen üben. Wir sehen durch einen Spiegel ein dunkles Bild, so beschreibt es der Korintherbrief (1. Kor 13,12f). Jeder und jede von uns wird etwas und jemand anderes Bekanntes sehen in diesem Menschenbild. Es bleibt aber auch etwas verborgen, fremd, in der Konkretheit der Person. So schimmern verschiedene, gegensätzliche Seiten des Menschseins durch – der Gefallene und der Getragene, das stürzende Leid und das Aufhebende, erhe-bende Aufrichtung, Tod und Auferstehung. Auch in dieser Hinsicht habe ich den schon mal irgendwo gesehen. Auf einem anderen Bild, zumindest in ähnlicher Haltung. Da war er vorher nicht stehend, sondern hängend, ganz ähnlich wie der am Kreuz. Dieses Menschenbild von Hermann Buß erinnert an die Abnahme des Gekreuzigten – ein starkes Motiv in der Passionsthematik: Er ist heruntergekommen, heruntergenommen vom Kreuz. Bei aller Kraft ist das nicht das Ende.

Der Vers vom Sehen durch einen Spiegel geht aber noch weiter: „Wir sehen durch einen Spiegel ein dunkles Bild, dann aber von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich stückweise, dann aber werde ich erkennen, wie ich erkannt

bin.“ Ich sehe in ihm den Starken, sehe das Fallende, sehe das Auffangen. Da sinkt jemand oder rebelliert. Ich sehe mein Kämpfen, mein Stolpern, das nicht mehr Können, wenn ich nicht weiter weiß. Ein Menschenbild wie dieses bietet mir den Perspektivenwechsel an. Wir sehen die Gesichter derjenigen, die auffangen, oft nicht. Vielleicht steckt hierin gerade deswegen eine Aufforderung, in diesem Menschenbild auch das Erbarmen zu sehen. Bußzeit und Passionszeit mit der Zeit für ein Bild von Buß zu verbinden, zeigt: Die Not vor uns ist sichtbar, die Unterstützungen für die anfälligen Situationen und Menschen sind angedeutet. Es könnten auch Gottes Arme sein, der beim Aufrichten hilft und dessen Gesicht nicht immer sichtbar ist. Oft sind nicht nur unsere Augen gefragt, mit denen wir auf das Leid hinsehen, sondern zusätzlich unsere Arme und Hände, mit denen wir Leidende unterstützen. Dafür schenke Gott uns Blicke von Angesicht zu Angesicht und einen starken Arm. Amen.

Lied: EG 171: Bewahre uns, Gott

Vater Unser

Segen

Herr, wir leben hier – segne uns.

Du lässt uns selbst gehen – behüte uns.

Du schickst uns auf unseren Lebenswegen in die Welt der Anderen –

lass dein Angesicht leuchten über uns.

Amen.

Didaktisch-methodische Überlegungen

Rahmengestaltung zur lebensweltlichen Situierung des zentralen Bildmotivs

Hermann Buß hat sein „Menschenbild“ wiederholt verwendet: In einem Wandfresko der Loccumer Klosterkapelle ist die Figur in einen neuen situativen Kontext gestellt – die Gestalt wird zu einem, der buchstäblich aus der Menschenmenge herausfällt bzw. herausgezogen wird.⁴ Dieser Weg der motivischen Kontextualisierung, mit welcher der Künstler selbst arbeitet, ist auch für die unterrichtliche Praxis in Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit hilfreich: Das Bild kann auf einem DIN A 3 Blatt so positioniert werden, dass rundherum Platz ist, die Situation des Gefallenen bzw. Getragenen darzustellen. Dazu entwerfen die Lernenden eine Situation, entscheiden darüber, ob oberhalb oder unterhalb des dargestellten Ausschnitts etwas zu sehen sein soll und gestalten den Kontext um das Bild herum mit Blei- oder Buntstiften. Sichtbar wird an den räumlichen und motivischen Proportionen der lebensweltliche und religiöse Bezug der Figur, aber auch

³ Titelzitat von Georges Didi-Huberman: Was wir sehen, blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes. München 1999.

⁴ Vgl. Arend de Vries / Christian Stäblein (Hg.): Buß-Bilder. Johannes-Kapelle Kloster Loccum. Hannover, 11.

der Bedeutungsakzent bei der eigenen Wahrnehmung des Bildes als Menschenbild.

Fokussierung einzelner Bildelemente und Erschließung der Leiblichkeit des Bildes

Um einzelne Teile des Bildes zu fokussieren und deren Rolle im Gesamt des Menschenbildes zu ermitteln, können sie durch eine optische Untermauerung bzw. Umrandung (z. B. auf OHP mithilfe farbiger Folienstücke oder bei einem digitalen Bild durch eine Umrahmung bzw. Isolierung) hervorgehoben werden. Auch Papiermasken bieten diese Möglichkeit durch bewusstes Ab- und Aufdecken von Feinheiten. Das vergrößerte Übertragen eines Ausschnitts auf Papier wirkt wie das Heranzoomen und schärft die Konzentration auf ein Detail. Hier bieten sich die Knie an (Fallen sie oder werden sie gestreckt?) und die je unterschiedlichen Hände, die auch im Vergleich mit anderen berühmten künstlerischen Darstellungen von Händen⁵ verdeutlicht werden. Stets wird dabei die Wirkung der Darstellung einbezogen.

Genauer erschließt sich die buchstäbliche Haltung des dargestellten Menschen durch eine leibliche Perspektivenübernahme, indem das Bild nachgestellt wird. Drei Lernende imitieren die Haltungen leiblich, diese werden für einen Moment eingeforen und die Haltungen kommen aus der Innenperspektive zur Sprache. Anschließend kann das Bild verflüssigt werden, indem die Lernenden Bewegungsrichtungen erproben. Diese Prozesse werden reflektiert: Welche Richtung erscheint den Darstellern, welche den Betrachtern wahrscheinlicher? So können

⁵ Vgl. z. B. Michelangelo, Mathias Grünewaldt, Arnold Schönberg, Georg Baselitz etc.

Deutungen erweitert wie präzisiert und die symbolische Ordnung des Bildes erfasst werden. Dabei können auch assoziierte Redewendungen wie „unter die Arme greifen“ oder der Text der Lieddichtungen von Arno Pötzsch: „Du kannst nicht tiefer fallen“⁶ unterstützen.

Theologische Kontextualisierung im Horizont anderer Menschenbilder und praktischer Verortungen

Im Zusammenhang mit der Passionsthematik wäre das Menschenbild dahingehend (z. B. auch durch die Interpretation von Mk 15, 42-47) zu orientieren und zu begründen, inwieweit eher Passions- oder Auferstehungsmotivik verarbeitet wird. Könnte es sich um ein Jesusbild handeln? Schließlich kann vor dem Horizont gängiger anderer Menschenbilder der Stellenwert dieser künstlerischen Darstellung als Bild vom Menschen diskutiert werden. Inwieweit thematisiert es ein würdiges Bild vom lebenswerten Leben? Die Tatsache, dass Hermann Buß auch Altarbilder geschaffen hat, führt zu der unterrichtlichen Frage nach der praktisch-theologischen Funktion des Bildes. Denkbar wäre ein fiktiver Gestaltungsauftrag nach folgendem Muster: Im Kirchenvorstand eines Dorfes wird diskutiert, ob das „Menschenbild“ von Hermann Buß ein mögliches Altarbild für die Dorfkirche sein könnte. Sammelt Argumente dafür und dagegen, wägt diese ab und formuliert ein Plädoyer für die kommende Kirchenvorstandssitzung!

Dr. Silke Leonhard ist Rektorin des Religionspädagogischen Instituts Loccum.

⁶ Vertonungen in EG 533 von Hans-Georg Bertram 1986 oder im Kanon von Ulfert Smidt 2010.

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!



- Besuchen Sie die **aktuelle Ausstellung** der Lernwerkstatt.
- Nehmen Sie an einem Treffen der „**Loccumer Werkstatt Religionsunterricht**“ teil.
- Nutzen Sie mit **Ihrer Fachkonferenz** die Möglichkeit, von uns begleitet in den Räumen der Lernwerkstatt zu tagen.
- Erkunden Sie das Materialangebot aus der Lernwerkstatt im **Internet** und nutzen Sie es für Ihren Unterricht: www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt.

Termine für die „Werkstatt Religionsunterricht“:

Religion fachfremd unterrichten: Musik und Rituale im RU
20. – 21. Juni 2014

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



lernwerkstatt

Herausforderungen

für eine pluralitätsfähige religions- und gemeindepädagogische Bildungsarbeit des Religionspädagogischen Instituts Loccum und der Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik in Ostfriesland

Von Silke Leonhard und Ute Beyer-Henneberger

Der vorliegende Text ist die überarbeitete Fassung einer Vorlage für das Aktenstück Nr. 4: In ihr sind kirchliche Herausforderungen religionspädagogischer und gemeindepädagogischer Arbeit, wie sie für unsere Einrichtungen aus dem Zeitraum der letzten Synodalperiode hervorgegangen sind, für die im November letzten Jahres neu gewählte Landessynode dargestellt. Diese Herausforderungen sollen hier einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich werden.¹

Das RPI Loccum und die ARO setzen sich gemeinsam zum Ziel, die professionell Handelnden in ihrer Arbeit in unterschiedlichen Bereichen vor Ort zu unterstützen. Dazu gehört, zur konzeptionellen Entwicklung von Religionsunterricht, zur situationsgerechten Profilierung und Kontextualisierung religionspädagogischer wie gemeindepädagogischer Handlungsfelder beizutragen und religions- und gemeindepädagogische Professionalität zu schärfen. Die diesbezüglichen Aufgabengebiete wie Adressatenkreise und Kooperationen werden größer. Zugleich macht der wachsende Plausibilitätsdruck auf den Religionsunterricht mindestens drei Notwendigkeiten deutlich: 1. Es sind nicht nur Konzepte für den Religionsunterricht im engeren Sinn zu entwickeln. 2. Es gilt, die Öffentlichkeitswirksamkeit von Religion als Dimension in der Schule wachzuhalten. 3. Kirche sollte in einer Komm-Struktur auch personell in den Schulen dort präsent und glaubwürdig sein, wo Unterstützung gebraucht wird, ohne eigene Konturen aufzugeben. Mit diesen Anforderungen im Gepäck und mit perspektivischem Blick auf die Zukunft werden am RPI wie in der ARO daher weitere *Herausforderungen* deutlich.

1. Immer mehr Schulen werden zu Ganztagschulen. Schule ist für viele Kinder und Jugendliche neben der Familie der zentrale Lebensraum geworden. Dies hat Konsequenzen in mehrerlei Hinsicht. In der Frage der damit verbundenen Konzeptveränderungen von Kinder- und Jugendarbeit für die Kirchengemeinden und Kirchenkreise kommen dem RPI und der ARO wichtige Vermittlungspositionen zu. Es wird immer wichtiger, dass sich Kirche mit ihren verschiedenen Aufgaben und Erfahrungsräumen als außerschulischer Lernort sichtbar macht. Hier können die religionspädagogischen Einrichtungen mit ihren Veröffentlichungen wichtige Hinweise geben. In der Schule gilt es das Fach Religion zu stärken und Angebote zu entwickeln, die Religion im Schulleben insgesamt aufscheinen lassen. RPI und ARO können hier eine koordinierende Funktion wahrnehmen, so dass Best-Practise-Modelle ausgetauscht werden können.
2. Vom Erfahrungsbezug in der Religionspädagogik her gedacht, findet in vielen Familien längst kaum eine bzw. eine veränderte religiöse Sozialisation statt; Glaube und Traditionsvermittlung sind keine selbstverständlichen Elemente des alltäglichen Lebens. Die Schule bleibt mit der zeitlichen Ausdehnung auf den Ganztag mehr denn je für Kinder und Jugendliche der wichtigste Ort für religiöses Lernen. Eine lebenswelt- und schulbezogene Weiterentwicklung von Religionsunterricht muss deren Bedingungen daher so genau wie möglich ins Auge fassen: Das Augenmerk gilt verstärkt der Beibehaltung und Weiterentwicklung religionspädagogischer Ansätze, die Kindern und Jugendlichen Erfahrungsräume eröffnen, welche ihnen die christliche Religion nahe-

¹ Dieser Text erscheint ebenfalls in der Ausgabe aro-aktuell 2/2014

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), Dr. Silke Leonhard, Beate Peters, Dr. Sönke von Stemm, 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

Ute Beyer-Henneberger, Arbeitsgemeinschaft für
evangelische Religionspädagogik in Ostfriesland,
Georgswall 7, 26603 Aurich

Fanny Dethloff, Shanghaiallee 12, 20457 Hamburg

Birte Hagestedt, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Dr. Gerald Kruhöffner, Pastorenkamp 10,
31547 Rehburg-Loccum

Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Beate Peters, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Arnulf von Scheliha, Universität Osnabrück,
Neuer Graben/Schloss, 49069 Osnabrück

Prof. Roland Rosenstock,
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald,
Am Rubenowplatz 2/3, 17489 Greifswald

Mira Schülting, Schule Unter den Eichen, Williges Worth 8,
30900 Wedemark

Dr. Christoph Vogel, Konsistorium der EKBO,
Georgenkirchstr. 69/70, 10249 Berlin

Lissy Weidner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

bringen und eine Auseinandersetzung mit Religion als Dimension des Lebens ermöglichen. Das konzeptionelle Weiterentwickeln ist unerlässlich, um den Religionslehrkräften ein didaktisches Instrumentarium zur Verfügung zu stellen und so die Relevanz gelebter Religion für das Lehren von Religion spürbar werden zu lassen. Darüber hinaus sind auch in der Fortbildungsstruktur Lernformate zu erproben und überprüfen, die sich auf die veränderte Gestaltung von Schule beziehen (Nachmittagsprojekte).

3. Im Interesse der Qualitätssicherung des Religionsunterrichts ergibt sich – auch angesichts der zunehmenden Anzahl fachfremd unterrichtender Lehrkräfte – eine große Notwendigkeit an theologischer Fortbildung. Dies betrifft ebenso Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger wie Diakoninnen und Diakone, die in den Schuldienst gehen. Aus der Notwendigkeit fachlich-professioneller Sicherheit für die Lehrkräfte erwächst ein erhöhter Fortbildungsbedarf für die Erschließung elementarer theologischer Themen und ihrer didaktischen Nahtstellen. Im Übrigen ist Evangelische Religion in verschiedenerlei Hinsicht nach wie vor ein Mangelfach. Es gilt zu überlegen, inwieweit auch Weiterbildungen des Faches Evangelische Religion für die Sekundarstufe II für bereits schulisch tätige Lehrkräfte geschaffen werden können, deren Motivation und Bindung an den Unterricht oft hoch zu veranschlagen sind.
4. Im Zuge der wachsenden Dialogbereitschaft, der Verstetigung konfessionell-kooperativen Lernens und Lehrens von Religion und der diesbezüglichen synodalen Unterstützungssignale (Synodalbeschluss vom 27.11.13) werden die religionspädagogischen Einrichtungen darauf hinwirken, die unterrichtlichen Praxen und Curricula für den konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts weiterzuentwickeln. Dazu gilt es zu ermitteln und zu erproben, welche Fortbildungsebenen und -formate die interkonfessionelle Kompetenz der Lehrkräfte und des ökumenischen Miteinanders stärken.
5. Zugleich ändert sich die Zusammensetzung der Lerngruppen, die durch unterschiedliche Religiositätsformen geprägt sind. Dialogische Kompetenz und das Wissen um andere Religionen sind nötig, um Diversität und Miteinander im Religionsunterricht adäquat zu transformieren. *Auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wird bildungspolitisch bereits reagiert mit dem Aufbau des islamischen Religionsunterrichtes.* Damit ist es an der Zeit, in der konzeptionellen Ausgestaltung und in der Ausformung einer Begegnungskultur zu sinnvollem Dialog zu kommen. Als Voraussetzung hat der gezielte, an Religion wie an schulischer und lebensweltlicher Praxis orientierte Aufbau von interreligiöser Kompetenz bei den Lehrkräften des christlichen Religionsunterrichts hohe Priorität. Die derzeit

eingeschränkten Möglichkeiten der Unterstützung in der Lehrerfort- und -weiterbildung müssen ausgebaut werden, um die schulischen Möglichkeiten der Begegnung mit dem Islamischen Religionsunterricht, orientiert an verschiedenen Schulformen, Religionen und ggf. Regionen, auszuloten und zu fördern.

6. Medienkompetenz ist in den neuen Kerncurricula durchgängig eine wichtige Zieldimension. In ihr liegen Chancen, religiöses Lernen mit instrumentellen Kompetenzen und mit Gegenwartskultur zu verbinden. Auch die ästhetische Dimension von Religion und Bildung kommt dabei zum Tragen. Es ist eine wichtige Aufgabe zu konzipieren, wie sich Medienkompetenz verstärkt mit den curricularen Kompetenzfeldern verknüpft, so dass ein gezielter Aufbau bei Schülerinnen und Schülern durch Religionslehrkräfte gefördert werden kann.
7. Die Arbeit an der Ausgestaltung von (Religions-)Lehrerprofessionalität wird auch in der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung notwendiger. Durch immer mehr Erwartungen an die Leistungen der Schule im erzieherischen Bereich steigt mit der Komplexität des inneren Schulsystems auch die Belastung der Lehrkräfte. Auch gibt es Rollenunklarheiten, die es schwierig machen, sich von unberechtigten Erwartungen zu distanzieren. Wofür sind Lehrerinnen und Lehrer zuständig, wofür nicht? Wie werden schulische und außerschulische Kontakte erzieherisch sorgsam gestaltet? Hier gilt es, auf den verschiedenen Ebenen Klarheit zu schaffen. Neben den gesellschaftlichen Klärungen bedarf es der persönlichen Vergewisserung, Rollenfindung und Auslotung von Öffnungen und Grenzziehungen angesichts ihres mehrdimensionalen fachlichen, pädagogischen und auch seelsorgerlichen Handelns. RPI und ARO werden ihre Angebote diesbezüglich verstärken müssen. Damit verbunden ist das immense Ausmaß der Nachfrage nach dem Weiterbildungsangebot Schulseelsorge.
8. Inklusion wird auch in den kommenden Jahren ein brennendes Thema sein. Hier wird es wichtig sein, die Lehrkräfte bei der Entwicklung inklusiver pädagogischer Ansätze mehrdimensional zu unterstützen: auf der Ebene der Unterrichtsmaterialien, durch das Durchdenken didaktischer Fragen, durch supervisorische Begleitung in den veränderten Unterrichtsstrukturen und durch bessere Nutzung von Raum als drittem Pädagogen in Überlegungen zur architektonischen Gestaltung der Schulen. Dabei könnte Kirche auf politische Widersprüche hinweisen. Insgesamt wird die Aufgabe alle Arbeitsbereiche des RPI und der ARO in den nächsten Jahren betreffen und entsprechend verändern.
9. Damit eng verbunden ist das Thema der Bildungsgerechtigkeit. Noch immer haben Kinder und Jugendliche in unserem Land aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft nicht die gleichen Chancen, am Bildungssystem gebührend zu partizipieren und zu erfolgreichen Schulabschlüssen zu kommen. Hier liegt ein diakonischer Auftrag der Kirchen, der weiterhin aktuell und zu thematisieren ist.
10. Im Prozess der sich verändernden, teils aufweichenden Schulformen ist die Rolle von Religion neu zu vermesen. Das bedeutet Bemühungen dahingehend, Religion als Dimension wahrzunehmen und die Entwicklung von Religion als Unterrichtsfach voranzubringen. Hinsichtlich der inneren Schulentwicklung ist die Förderung religionssensibler Schulkultur verstärkt als religionspädagogischer Aufgabenbereich wahrzunehmen. Dies betrifft zum einen den Ausbau interreligiöser und interkultureller Kompetenzen, aber auch eine Antwortkultur auf Ereignisse und Erfahrungen des Pathischen. In diesem Setting bekommt der Ausbau der im Schulalltagskontext deutlicher zu profilierenden Schulseelsorgearbeit (Klärung und Gestaltung der Kooperation mit Beratungslehrkräften, Notfallplanarbeit etc.) ein noch größeres Gewicht.
11. Die Landeskirche hat in den letzten Jahren den Aufbau, die Gründung und die Entwicklung evangelischer Schulen dankbar propagiert, geschaffen und gefördert. Evangelische Schulen sind nicht nur Modelle für Lern-, sondern auch für Lebensorte. Insofern stehen sie allgemeinbildenden staatlichen Schulen, auch gerade in ihren unterschiedlichen Schulformen, Modell. Es kristallisieren sich diesbezüglich neue Bedarfe an Bildung für diese Evangelischen Schulen heraus (z. B. Schulleitungsfortbildungen, schulinterne Fortbildungen, Elternräte, Schülerräte), deren Strukturen Formate fordern, in denen Evangelisch-Sein als profilierte und kontextualisierte Lebens- und Glaubensform pädagogisch entwickelt wird.
12. Im Zuge des Wandels von (Aus-)Bildungsstrukturen kann die regionale Vernetzung der Einrichtungen eine sinnvolle Nutzung von Ressourcen und die Gestaltung kontextueller Bildungsarbeit bedeuten. Die kooperativen Verbindungen der ARO in ihrem Umfeld kristallisieren sich deutlich als Ressourcen und Synergien heraus; das RPI Loccum wird seine Rolle und Aufgabe im Geflecht räumlicher und institutioneller Verzahnungsmöglichkeiten weiterentwickeln.

Ute Beyer-Henneberger ist Leiterin der Arbeitsgemeinschaft für evangelische Religionspädagogik in Ostfriesland.

Dr. Silke Leonhard ist Rektorin des Religionspädagogischen Instituts Loccum.

Kirsten Rabe vervollständigt das Team am RPI

Seit 1. Februar ist das Dozentenkollegium am RPI wieder vollständig. Die seit August vakante Stelle für den Bereich Gymnasium und Gesamtschule ist durch Oberstudienrätin Kirsten Rabe besetzt. Seit 2005 war sie Lehrerin am Gymnasium in Bad Essen. Dort hat sie Evangelische Religion und Deutsch unterrichtet und war Fachobfrau für die Fächergruppe Religion/Werte und Normen. An ihrer Schule hat sie den Abiturgottesdienst eingeführt und die Möglichkeit, Religion als Prüfungsfach auf erhöhtem Niveau zu belegen, mit auf den Weg gebracht.

Die Teilnahme am Wettbewerb „Erinnerung“ der Ev.-luth. Landeskirche, bei dem alle Teilnehmenden ihres Prüfungskurses einen Preis gewonnen haben, Theater- und Bibliotheksarbeit sind einige ihrer über den Unterricht hinausgehenden Tätigkeiten an der Schule gewesen.

In jüngster Zeit hat sie an dem neuen Schulbuch „Moment mal“ mitgearbeitet; in mehreren Arbeitshilfen des RPI und im „Loccum Pelikan“ ist sie ebenfalls als Autorin vertreten.

Als Dozentin möchte sich Kirsten Rabe der religionspädagogischen und theologischen Basisarbeit widmen. „Religion ist ein Fach mit wissenschaftlichem Background, das man braucht, um gesellschaftlich mündig zu sein“, sagt sie. In der Schule war es ihr wichtig, dass Schülerinnen und Schüler ein solches Bild von Religion bekommen. Am RPI hat Kirsten Rabe Gelegenheit, die konzeptionelle Arbeit so zu gestalten, dass Religionspädagogik im theoretischen Sinne weiter gedacht wird und sich dadurch neue Ideen und Gestaltungen in der Praxis entwickeln und ausprägen lassen.

Wir sagen: Herzlich willkommen und einen guten Start im RPI.



Zweite bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit

Die Konfirmandenarbeit ist eines der bedeutendsten Arbeits- und Handlungsfelder der evangelischen Kirche! fasst Friedrich Schweitzer die Begründungen für eine zweite Studie zur Konfirmandenarbeit innerhalb von sechs Jahren zusammen. Mit jährlich rund 230.000 teilnehmenden Jugendlichen allein in Deutschland sei sie das aktuell größte und umfassendste außerschulische Bildungsangebot im evangelischen Bereich und damit von kaum zu unterschätzender Bedeutung für die Zivilgesellschaft. Ziel der ersten Studie zur Konfirmandenarbeit (2007/2008) war es daher, erstmals ein empirisches Gesamtbild der Praxis der Konfirmandenarbeit aus Sicht der Mitarbeitenden und der Jugendlichen bereitzustellen – im bundesweiten ebenso wie im internationalen Kontext. Die zweite Studie (2012-2016) nimmt nun aufbauend auf den Ergebnissen von 2008 die längerfristigen Wirkungen der Konfirmandenarbeit in den Blick, insbesondere am Beispiel der Übergänge ins freiwillige Engagement als Teamerin und Teamer. Denn in der zweiten Studie sollen die Jugendlichen zu drei Zeitpunkten befragt werden: zu Beginn der Konfirmandenzeit, kurz vor der Konfirmation und dann noch einmal nach zwei Jahren.

An dieser Studie beteiligen sich 19 Landeskirchen und die Evangelisch-Methodistische Kirche in Deutschland (EMK). Auf internationaler Ebene nehmen protestantische Kirchen in den Ländern Dänemark, Finnland, Norwegen, Österreich, Polen, Schweden, Schweiz und Ungarn teil. Insgesamt werden in Europa 22.000 Fragebögen an Jugendliche versandt. Darüber hinaus startete 2013 eine Paralleluntersuchung in den Vereinigten Staaten. Alle

Ergebnisse sollen bis zum Jubiläumsjahr 2017 veröffentlicht werden. Aus der Hannoverschen Landeskirche beteiligen sich nach einem anonymisierten Verfahren über 30 Kirchengemeinden an der Studie. Diese, sowohl auf Ebene der Landeskirchen wie auch auf EKD-Ebene, repräsentative Zufallsauswahl wurde durch das Gesis-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim vorgenommen. Die ausgewählten Befragungseinheiten umfassen immer jeweils eine Konfi-Gruppe der ausgewählten Gemeinde, die 2013 konfirmiert wurde, sowie alle für diese Gruppe zuständigen haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden. Der Rücklauf der Fragebögen beläuft sich EKD-weit auf ca. 10.000 Konfis aus dem Juli 2012 (t-1) und 9.500 Konfis aus dem Mai 2013 (t-2). Über 4.000 Jugendliche haben schriftlich ihre Zustimmung gegeben, im Jahr 2015 erneut einen Fragebogen (t-3) ausfüllen zu wollen.

Auch die zweite Studie wird getragen vom Lehrstuhl für Religionspädagogik der Universität Tübingen (Prof. Dr. F. Schweitzer) und dem Comenius-Institut Münster (Direktor Volker Elsenbast) in Zusammenarbeit mit dem Kirchenamt der EKD (OKR Matthias Otte).

Derzeit werden die Fragebögen eingelesen. Die ersten Ergebnisse sollen am 3. Juli 2014 auf einer bundesweiten Tagung in Frankfurt am Main veröffentlicht werden. Vielleicht gelingt es aber, zum Treffpunkt Konfirmandenarbeit am 23. und 24. Juni 2014 in Loccum einige dieser Daten schon vorab zur Verfügung zu stellen. Wir sind jedenfalls gespannt auf die Ergebnisse und den Vergleich mit der Auswertung der ersten Studie (weitere Informationen unter www.konfirmandenarbeit.eu)!

Sönke von Stemm

„Initiative für die Zukunft“ –

Vier evangelische Kirchen starten gemeinsames Diakonisches Werk in Niedersachsen

Das neue Diakonische Werk in Niedersachsen hat Ende Januar seinen Zusammenschluss zu einem der größten Wohlfahrtsverbände des Bundeslandes gefeiert. Der Ratsvorsitzende der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, der hannoversche Landesbischof Ralf Meister, nannte die Fusion beim Gottesdienst im Braunschweiger Dom „eine Initiative für die Zukunft“.

Die hannoversche und die braunschweigische Landeskirche lassen ihre bisherigen Werke in dem neuen Zusammenschluss aufgehen. Die Diakonie der Evangelisch-reformierten Kirche sowie der Landeskirche Schaumburg-Lippe bleiben eigenständig. Beide sind aber zugleich Mitglieder im landesweiten Werk. Die Diakonie der oldenburgischen Kirche beteiligt sich zunächst nicht am Zusammenschluss. Sie wird aber vom niedersächsischen Diakonischen Werk als politischer Spitzenverband vertreten. Die fünf Einzelwerke waren bisher durch einen Verein locker miteinander verbunden.

Zum dreiköpfigen Vorstand des neuen Werkes gehören der bisherige hannoversche Diakonie-Direktor Christoph Künkel und sein Stellvertreter Jörg Antoine. Als Vertreter der braunschweigischen Landeskirche rückt Landeskirchenrat Cornelius Hahn in das Gremium.

Der hannoversche Landesbischof Meister hob die Sozialpartnerschaft hervor, die die Diakonie mit der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di und dem Marburger Bund

anstrebt. In Niedersachsen wird sie künftig direkt mit den Gewerkschaften Tarifverhandlungen führen. Sie setzt damit eine Forderung des Bundesarbeitsgerichts nach einer Neuregelung des kirchlichen Arbeitsrechts um.

Auch der niedersächsische Ministerpräsident Stephan Weil (SPD) begrüßte die angestrebten Tarifverträge. Viele Träger von sozialen Einrichtungen seien in „arge wirtschaftliche Probleme“ geraten, ohne etwas dafür zu können. Mit dem diakonischen Werk werde die soziale Verantwortung im Bundesland gebündelt. „Wir sehen in der Diakonie einen starken und sehr vertrauten Partner.“

In der Diakonie sind rund 50.000 hauptberuflich Beschäftigte in etwa 3.000 sozialen Einrichtungen tätig. Durch die Fusion der diakonischen Werke von Braunschweig und Hannover sei kein Arbeitsplatz verloren gegangen, betonte Diakonie-Vorstandssprecher Künkel. Die Mitgliedseinrichtungen und auch die Politik profitierten künftig von einer spezialisierten Beratung, beispielsweise bei Fragen der Entlohnung oder im Qualitätsmanagement. Künkel unterstrich, dass zu den künftigen Herausforderungen neben einem Tarifvertrag für Soziales auch die größer werdende Schere zwischen armen und reichen Menschen zähle. Allen gemeinsam müsse die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden. Bei Flüchtlingsfragen müsse sich die Diakonie mit den Kommunen zudem intensiver um eine Willkommenskultur bemühen. *epd*

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Anlaufstelle für Opfer und Fragen sexuellen Missbrauchs und Diskriminierung in Schulen und Tageseinrichtungen für Kinder

Die Niedersächsische Landesregierung hat eine „Anlaufstelle für Opfer und Fragen sexuellen Missbrauchs und Diskriminierung in Schulen und Tageseinrichtungen für Kinder“ eingerichtet. Die Anlaufstelle steht nicht nur den Opfern sexueller Gewalt und Übergriffen (auch anonym) offen, sondern nimmt auch Hinweise von Kindern und Jugendlichen, Eltern, örtlichen Beratungsstellen, Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften auf Missbrauch oder Diskriminierung entgegen.

Sie ist unter der Hotline-Nummer 0511/120-7120 erreichbar. Die Hotline ist montags bis donnerstags von 08:00 bis 16:00 Uhr und freitags von 08:00 bis 12:00 Uhr besetzt. Außerhalb dieser Zeiten ist ein Anrufbeantworter geschaltet. Per E-Mail ist die Anlaufstelle unter anlaufstelle@mk.niedersachsen.de erreichbar.

„Ich stehe hier und singe“

Chorbuch zum Deutschen Evangelischen Chorfest 2014
Für das Deutsche Evangelische Chorfest 2014 in Leipzig vom 27. bis 29. Juni sind die Noten zum gemeinsamen Singen erschienen. Das Buch ist auf 70 Seiten gefüllt mit geistlichen Volksliedern und Chorälen für das Singen auf dem Markt. Außerdem enthält es Chorwerke unterschiedlicher Stilrichtungen für den Abschluss im Leipziger Stadion. Nähere Informationen unter www.evks.de/aktuelles/nachrichten/22891.html.

80 Jahre Barmer Theologische Erklärung:

Andachtsreihe und eine Gottesdienstreihe im Internet
Im Mai dieses Jahres jährt sich die Verabschiedung der Barmer Theologischen Erklärung zum 80. Mal. Die Theologische Erklärung der Bekenntnissynode in Barmen vom 31. Mai 1934 ist die zentrale theologische Äußerung der Bekennenden Kirche unter der nationalsozialisti-

schen Herrschaft 1933-1945. Sie richtete sich gegen die falsche Theologie und das Kirchenregime der so genannten „Deutschen Christen“, die damit begonnen hatten, die evangelische Kirche der Diktatur des „Führers“ anzugleichen.

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) bestätigt in Artikel 1 (3) ihrer Grundordnung mit ihren Gliedkirchen die von der Bekenntnissynode getroffenen Entscheidungen. Ganz überwiegend betrachten die Gliedkirchen der EKD die Barmer Theologische Erklärung als wegweisendes Lehr- und Glaubenszeugnis der Kirche. Nicht wenige messen ihr darüber hinaus verpflichtende Bedeutung bei, einige rechnen sie ausdrücklich zu ihren Bekenntnisgrundlagen.

Die EKD hat anlässlich des Jubiläums eine Andachts- und eine Gottesdienstreihe zu den sechs Thesen zusammengestellt. Beide Reihen sowie Hintergrundmaterialien sind im Internet unter www.geistreich.de/fokusbarmen verfügbar.

Reformation HEUTE

Neue Schriftenreihe des SI zum

Reformationsjubiläum 2017

Das Sozialwissenschaftliche Institut der EKD (SI) in Hannover hat anlässlich des Reformationsjubiläums 2017 jetzt mit einer neuen Schriftenreihe begonnen. „Reformation HEUTE“ heißen die Broschüren, in denen wichtige sozialethische Themen im Lichte der reformatorischen Tradition präzise und gut verständlich beleuchtet werden. Die Autoren sind namhafte Experten und Expertinnen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Theologie. Die ersten drei Broschüren von mindestens 20 Heften liegen jetzt gedruckt vor. Es geht dabei um Beruf (Gerhard Wegner), Diakonie (Johannes Eurich) und Kapitalismus (Christoph Deutschmann). Weitere Veröffentlichungen sind in den kommenden Jahren geplant (u.a. zu den Themen Bildung, Soziale Marktwirtschaft, Toleranz, Alter, Glück, Freiheit, Familie, Geschlechterverhältnisse, Geld, Liberalismus, Priestertum aller Gläubigen, Säkularisierung, Rechtfertigung, Rechtsstaat, Sozialstaat und Liebe). Im Jahr 2017 werden alle Texte als Buch (deutsch/englisch) erscheinen.

Bestellungen unter: info@si-ekd.de oder Telefon: 0511-55474110 (Stückpreis pro Broschüre: 2,95 Euro plus Porto). Download als pdf-Datei im Internet unter www.ekd.de/si/downloads/reformation_heute.html.

Broschüre hilft Jugendlichen beim Surfen im Internet

In einer neuen Broschüre geben das niedersächsische Kultusministerium und die Landesmedienanstalt Jugendlichen Tipps zum gefahrlosen Surfen im Internet. Darin finden junge Leute Hinweise zu sicheren Passwörtern und richtigen Einstellungen der Privatsphäre sowie Hilfe zum Umgang mit Cybermobbing. Die Tipps sind von Jugendlichen selbst zusammengestellt worden. In die Broschüre sind Erfahrungen der Internet-Plattform www.juuuport.de eingeflossen; dort beraten speziell ausgebildete Jugendliche zwischen 15 bis 21 Jahren Ratsuchende zu Fragen und Problemen des Internet. Die Broschüre

kann als pdf-Datei unter www.juuuport.de/downloads/infomaterial/pdf/Tipps_der_juuuport_Scouts.pdf heruntergeladen werden.

Schülerfriedenspreis 2013 verliehen

Die Gewinnerinnen und Gewinner des diesjährigen Niedersächsischen Schülerfriedenspreises kommen aus Osnabrück, dem Landkreis Hameln-Pyrmont, Steinhude, Wildeshausen und Berenbostel.

Der 1. Preis geht an die Overbergschule Osnabrück für das Projekt „Aufarbeitung der Schulgeschichte unter besonderer Berücksichtigung der Entwertung des Menschen im Nationalsozialismus im Außenlager des KZ Neuengamme, untergebracht in der Overbergschule“.

Der 2. Preis wurde gleich zweimal vergeben: Zum einen an das Schulzentrum Steinhude, die Graf Wilhelm-Schule Steinhude und das Gymnasium Steinhude. Und zum anderen an die Handelslehranstalt Hameln. Die Steinhuder Schulen werden für das gemeinsame Projekt „Weltethos in sechs Kapiteln“ ausgezeichnet. Die Weltethos-Idee möchte die Völkerverständigung fördern, das Zusammenleben mit Fremden und den Austausch der Kulturen und Religionen. Die Handelslehranstalt Hameln wurde für das Projekt „Die Reichserntedankfeste auf dem Bückeberg bei Hameln 1933 bis 1937. Ein Volk dankt seinem Verführer“ ausgezeichnet.

Den 3. Preis hat die Realschule Wildeshausen mit dem Projekt „Ausstellung des 9. Jahrgangs anlässlich des Holocaust-Gedenktages in Wildeshausen“ gewonnen.

Den Zivilcouragepreis, der seit 2011 als Sonderpreis in Niedersachsen vergeben wird, erhielt das Geschwister-Scholl-Gymnasium Berenbostel in Garbsen für das Musical-Projekt „Linie 1“.

Der Schülerfriedenspreis wird in Niedersachsen seit 1993 jedes Jahr für besondere Leistungen an Schulen vergeben. Er soll der Förderung der Menschenrechte und der Menschenwürde dienen, der Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern, der Vertiefung der Völkerverständigung, der Gewalt- und Extremismusprävention und dem Abbau von Vorurteilen.

Hanns-Lilje-Stiftungspreis Freiheit und Verantwortung ausgeschrieben

Die Hanns-Lilje-Stiftung lobt den Hanns-Lilje-Stiftungspreis Freiheit und Verantwortung für das Themenfeld „Die bildende Kraft von Kunst und Kultur“ aus. Die Ausschreibung erfolgt bundesweit. Bewerben können sich herausragende Wissenschaftler/innen und erfolgreiche Initiativen.

Mit 20.000 Euro Preisgeld ist die Auszeichnung der höchst dotierte Preis, den kirchliche Stiftungen in Deutschland an Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler und Initiativen verleihen. Der Hanns-Lilje-Stiftungspreis Freiheit und Verantwortung wird seit 2010 alle zwei Jahre mit wechselnden Themenvorgaben ausgeschrieben. Für die Verleihung des Stiftungspreises gilt das besondere Interesse zukunftsorientierten Themen, Fragen und Lösungsansätzen.

Der Preis wird in zwei Kategorien vergeben: 1. der Wissenschaftspreis (10.000 Euro) für herausragende wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten aller Fachbereiche (Promotion oder Habilitation) und 2. der Initiativpreis (10.000 Euro) für erfolgreiche Initiativen und Projekte von herausragender Bedeutung.

Bewerbungsschluss ist der 1. Dezember 2014. Die Jury ist interdisziplinär zusammengesetzt aus renommierten Experten und Mitgliedern des Kuratoriums der Stiftung. Der Preis wird 2015 im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung überreicht.

Kirchen zeichnen Gemeinden und Einrichtungen für „fairen Einkauf“ aus

Die evangelischen Kirchen in Niedersachsen verleihen in diesem Jahr zum zweiten Mal einen Preis für „fairen Einkauf“. Mehr als 2.000 Kirchengemeinden und über 1.000 Einrichtungen in Kirche und Diakonie können sich um den „Fairen Einkaufswagen“ bewerben. Voraussetzung ist, dass sie ökologisch hergestellte Produkte und „fair“ gehandelte Waren aus Entwicklungsländern einsetzen. Den ersten „Fairtrade Award“ gewann 2012 das Evangelische Bildungszentrum Bad Bederkesa.

Schirmherr des bundesweit einzigartigen Wettbewerbs ist der hannoversche Landesbischof und Ratsvorsitzende der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Ralf Meister. Die Verbundenheit mit den Partnerkirchen

in Asien, Afrika und Lateinamerika verpflichte die Christen in Deutschland zu einem Umdenken, sagte er: „Unser Konsum von Produkten aus diesen Ländern wirkt sich auf die Lebensbedingungen der Menschen dort aus.“ Fairer Handel, Klimaschutz, ein nachhaltiger Lebensstil und ökologisches Wirtschaften seien deshalb der erklärte Wille der Kirchen.

Beim „Fairtrade Award“ gehe es nicht nur um Lebensmittel, sondern auch um Reinigungsmittel, Blumen oder das Papier im Büro, erläuterten die Initiatoren von Kirchlichen Entwicklungsdienst. Für Kirchengemeinden gibt es drei Preise in Höhe von 3.000, 2.000 und 1.000 Euro. Zudem wird ein Sonderpreis von 1.000 Euro an eine kirchliche oder diakonische Einrichtung vergeben. Initiativen können sich bis zum 31. Mai bewerben. Landesbischof Meister wird den Preis im Dezember verleihen. *epd*

Vorschau auf das nächste Heft:

Schwerpunktthema der Ausgabe 2/2014:
Jesus Christus

Erscheinungstermin:
Ende Mai 2014

Buch- und Materialbesprechungen

Hilde Fritz und Gottfried Orth

Gewaltfreie Kommunikation in der Schule

Wie Wertschätzung gelingen kann.

Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben u. arbeiten

Paderborn 2013

ISBN 978-3-87387-943-0, 180 Seiten, 19,90 Euro



Das vorliegende Buch von Gottfried Orth und Hilde Fritz richtet sich in erster Linie an Lehrer und Lehrerinnen. Die beiden Autoren, die Sehnsucht nach Leichtigkeit und Freude an der Arbeit in Lehr- und Lernprozessen neu entfachen, haben dabei den Ansatz der „gewaltfreien Kommunikation“ für sich als eine hilfreiche Grundhaltung erkannt. So

ist dieses Buch entstanden, um Lehrkräften zu helfen, sich selbst in ihrer Rolle wichtig zu nehmen, sich zu behaupten, eigene Grenzen zu ziehen und diese – gewaltfrei! – zu schützen. Damit sie tun können, weshalb sie den Beruf

gewählt haben: gut unterrichten. Das Hauptanliegen des Buches besteht deshalb darin, im Kontext der Schule eine Kommunikationsart zu entwickeln, in der Wachstum möglich wird – sowohl für den Einzelnen als auch für die Schulgemeinschaft als Ganzes.

In 17 Kapiteln wird das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation entfaltet, jeweils verschränkt mit praktischen Übungen für die Leserin, um in die spezifischen Haltungen und Methoden einzuführen.

Ausgehend von der Annahme M. B. Rosenbergs, dass alle Menschen in ihrem Handeln bestimmte Bedürfnisse befriedigen, geht es dabei zunächst darum, Bedürfnisse, Gefühle und Strategien voneinander zu unterscheiden. Sicherlich aber sind die Strategien, um das eigene Bedürfnis zu befriedigen gerade in der Schule nicht immer zielführend eingesetzt. Hierzu werden die Lesenden zur Suche nach eigenen Beispielen ermuntert, die anschließend in Übungen zu bearbeiten sind. Eines ändert sich dadurch sicherlich: Denn die Frage nach Schuld stellt sich nicht mehr, wenn nach den Bedürfnissen der Beteiligten gefragt wird.

Das dritte Kapitel widmet sich der unangenehmen Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler auf eine Bitte

mit einem „Nein“ reagieren: Ein Schüler hat z. B. seine Arbeitsmaterialien nicht auf dem Tisch und ändert dies auch nach der Aufforderung durch die Lehrkraft nicht. Eine solche und ähnliche Reaktionen nicht wertend wahrzunehmen, sondern gewaltfrei lösen zu können ist Ziel der nachfolgenden Übungen. Um das Thema Wertschätzung und Empathie sowie Selbstempathie geht es im vierten Kapitel, wobei neben der Wertschätzung für andere genauso die Wertschätzung mir selbst gegenüber gemeint ist. Die Grundhaltungen werden im fünften Kapitel auf dem Hintergrund eines neuen Umgangs mit Macht als schützende Macht vertieft.

Alle Teilschritte sind mit umfangreichen Beispielen erläutert. Die vielen praktischen Übungen helfen, das Gelesene anwenden zu lernen und in Alltagssituationen der Schule auszuprobieren. Texte literarischer, poetischer und wissenschaftlicher Art vertiefen die Themen und wären auch im schulischen Unterricht einsetzbar.

Ab dem siebenten Kapitel werden im zweiten Teil des Buches schulische Themen aufgegriffen, um die Relevanz und die Wirksamkeit des Ansatzes an konkreten Beispielen zu zeigen. Ein Kapitel widmet sich dem Thema Fehlerfreundlichkeit, ein anderes der grundlegenden Haltung „Bitten statt fordern“ als „Energiesparmodell“, um den anstrengenden Lehreralltag auch durchhalten zu können. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer wird ebenso reflektiert wie deren Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern. In eigenen Kapiteln werden die Chancen der Gewaltfreien Kommunikation für

Settings wie die Einführung eines Klassenrates oder auch für Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern bearbeitet. Dabei wird klar, dass der Ansatz der GFK den Schulalltag verändern kann, wenn er in eine Grundhaltung übergegangen ist. Den Schluss des Buches bildet eine Dokumentation eines Einführungstages zur Gewaltfreien Kommunikation in einer Schulklasse samt der dabei eingesetzten Materialien.

So ist dieses Buch tatsächlich ein umfangreiches Lern- und Übungsbuch für die Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation in der Schule. Mit Feinfühligkeit und Engagement werden die immer wieder herausfordernden Situationen, denen Lehrerinnen und Lehrer in der Schule ausgesetzt sind, bearbeitet. Gewaltfreie Kommunikation wird hier als Möglichkeit beschrieben, wie Autonomie und Verbundenheit keine Gegensätze bilden, und wie Bedürfnis- und Gefühlsorientierung im Kontext von schützender Macht eine neue Kultur der Wertschätzung hervorbringt. So kann es gelingen, Konflikte in der Schule gewaltfrei zu lösen sowie innere und äußere Wachstumsprozesse zu ermöglichen. Das Lern- und Übungsbuch ist eine eingängige Einführung für Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit dem Ansatz der gewaltfreien Kommunikation im schulischen Kontext auseinandersetzen wollen. Viele der Übungen und Methoden lassen sich auf andere Kontexte des Lehrens und Lernens übertragen.

Bettina Wittmann-Stasch

Veranstaltungen von März bis Mai 2014

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Kirchenpädagogik

Kirchenpädagogik meets Kulturkirche

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

21. – 23. März 2014

Leitung: *Christiane Kürschner*

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Fachtagung Religionsunterricht an Waldorfschulen

Gottesbilder

für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen Religionsunterricht an Waldorfschulen erteilen

3. – 5. März 2014

Leitung: *Dr. Silke Leonhard, Almuth Tippkötter*

Religionspädagogische Schulexkursion

Unterwegs zur guten Schule: CjD-Schule Droyßig

(geschlossener Teilnehmerkreis)

9. – 12. März 2014

Leitung: *Dr. Silke Leonhard, Prof. Dr. Bernd Schröder, Dr. Barbara Hanusa*

Fachtagung Studierende

Passion

für Studierende des Faches Evangelische Religion an der Universität Hannover

20. – 23. März 2014

Ort: *Freizeitheim Sattenhausen*

Leitung: *Dr. Silke Leonhard, Prof. Dr. Hans-Martin Gutmann, Ina Schröder, Swantje Luthé*

Tagung Landesschülerrat

in Kooperation mit dem Landesschülerrat Niedersachsen und den Kreisschülerräten

28. – 29. März 2014

Leitung: *Dr. Melanie Beiner*

Loccumer Elternratstagung

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

16. – 17. Mai 2014

Beginn: *10.00 Uhr*

Leitung: *Christiane Kürschner, Dr. Silke Leonhard*

Fachtagung Schulaufsicht / Schulinspektion

für Dezernentinnen und Dezernenten, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren

26. – 27. Mai 2014

Beginn: *10.00 Uhr*

Leitung: *Dr. Silke Leonhard*

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Bei den Seminaren, die in Kooperation mit dem Diakonischen Werk (DW) stattfinden, erfolgt die Anmeldung über das DW. Es gelten die vom DW festgelegten Tagungssätze. Diakonisches Werk Hannover, Ebhardtstraße 3 A, 30159 Hannover, Telefon: 05 11 / 3 60 42 53, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de

Einführung in die Religionspädagogik

für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gem. Rundverfügung G14/2000 in Kooperation mit dem Diakonischen Werk

19. – 23. Mai 2014

Leitung: Frauke Lange, Petra Bauer

Kolloquium Kindergarten

für Fachkräfte in Aus- und Fortbildung und Fachberatung

28. – 30. April 2014

Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: Frauke Lange

■ 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 in Kooperation mit dem Haus kirchlicher Dienste (HkD) Hannover, Arbeitsstelle Friedensarbeit

Nähere Informationen sind unter www.ubuntu-projekt.de zu finden.

6. – 7. März 2014

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Beate Peters, Maik Bischoff

Inklusion und Religion –

Biblische Geschichten als Chance für die Arbeit mit Vielfalt

für Kolleginnen und Kollegen aus Kindertagesstätten, Grund- und Förderschulen

25. – 27. März 2014

Leitung: Birte Hagestedt, Frauke Lange, Beate Peters

Ferienkurs

Biblische Geschichten und ihre Spielräume – Propheten

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

2. – 4. April 2014

Leitung: Dietmar Peter, Beate Peters

Ich will euch erzählen. Ich muss euch erzählen!

Erzählen im Religionsunterricht

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

8. – 10. Mai 2014

Leitung: Beate Peters

■ HAUPT-, REAL- UND OBERSCHULE

Gespräche zwischen Tür und Angel –

Kurzgespräche in der schulischen Seelsorge- und Beratungsarbeit für Fachkonferenzleiterinnen und Fachkonferenzleiter an Haupt-, Real- und Oberschulen

5. – 7. März 2014

Leitung: Dietmar Peter

Weiterbildung

Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I

für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die das Fach Evangelische Religion in der Sekundarstufe I qualifiziert unterrichten möchten

Kurs XI: Kolloquium

13. – 15. März 2014

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Ferienkurs

Biblische Geschichten und ihre Spielräume – Propheten

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

2. – 4. April 2014

Leitung: Dietmar Peter, Beate Peters

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.

Paulus – als Thema des Religionsunterrichts
für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion

7. – 9. Mai 2014

Leitung: Dietmar Peter

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

**Loccumer Konferenz
der Schulleiterinnen und Schulleiter an Gesamtschulen
Unterrichtsqualität**

für Direktorinnen und Direktoren an niedersächsischen Gesamtschulen

12. – 14. März 2014

Leitung: Kirsten Rabe

Ferienkurs

Abi-Werkstatt: Zentralabitur

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

3. – 5. April 2014

Leitung: Kirsten Rabe

Neu in der Schule –

Gymnasien und Gesamtschule

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

Modul 1

14. Mai 2014

Beginn: 10.00 Uhr

Ende: 19.00 Uhr

Leitung: Kirsten Rabe, Matthias Hülsmann

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

Niedersächsische Konferenz

für Schulpastorinnen und -pastoren sowie für Schuldiakoninnen und -diakone

Katechetische Lehrkräfte als Grenzgänger zwischen zwei Welten für Pastorinnen und Pastoren und Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen, Gymnasien oder Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

5. – 6. März 2014

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Kirsten Rabe

Fachleiter-Konferenz

für Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

11. – 12. März 2014

Ende: 17.00 Uhr

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Heiko Lamprecht

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 Berufsschulondervikariat absolvieren. Bei Interesse wenden Sie sich bitte an das Landeskirchenamt, Telefon: 0511/1241607.

Didaktisches Seminar I

13. – 15. März 2014

Leitung: Dirk Bischoff

**Weiterbildung Evangelischer Religionsunterricht
an Berufsbildenden Schulen**

für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)

Nähere Informationen erteilt Frau Hantelmann vom NLQ, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim, Telefon: 05121/1695263.

Kurs IV:

Jesus Christus – wahrer Mensch und wahrer Gott

23. – 26. April 2014

Ort: Hanns-Lilje-Haus, Hannover

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Sabine Berger, Dirk Bischoff

**Werkstattarbeit mit dem Kerncurriculum
an Berufsbildenden Schulen**

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

28. – 30. April 2014

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Karl Koch

Interkulturelle Kompetenz

Schwerpunkt Islam

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

14. – 16. Mai 2014

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch

■ INKLUSION

Abrufangebot, Evangelische Schulen

Schule inklusiv – Sich auf den Weg machen!

Interessierte Schulleitungen werden gebeten, sich für weitere Informationen mit Birte Hagedstedt im RPI in Verbindung zu setzen: Birte.Hagedstedt@evlka.de

Termin nach Absprache

Leitung: Birte Hagedstedt

Da kann ja jede(r) kommen ...

Inklusiver (Religions-)Unterricht in der Sekundarstufe I?

für Förderschullehrerinnen und -lehrer, Lehrerinnen und Lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Rahmen von Inklusion oder Integration evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I erteilen oder begleiten

13. – 15. März 2014

Leitung: Birte Hagedstedt

Über Tische und Bänke ...?

**Handlungsmöglichkeiten in einem inklusiven Unterricht –
Classroom Management, Co-Teaching & Co –
Grundschule**

für Lehrerinnen und Lehrer, Förderschullehrerinnen und -lehrer, Katechetinnen und Katecheten, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Rahmen von Inklusion oder Integration evangelischen Religionsunterricht erteilen oder begleiten

7. – 9. Mai 2014

Leitung: Birte Hagedstedt

Stille selbstständig einfordern lernen?

**Rituale und ihre Bedeutungen in einem „inklusive“
Religionsunterricht**

für Förderschullehrerinnen und -lehrer, Lehrerinnen und Lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Rahmen von Inklusion oder Integration evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I erteilen oder begleiten

15. – 17. Mai 2014

Leitung: Birte Hagedstedt

■ LERNWERKSTATT

Abrufangebot:

Ein Tag/ein Nachmittag in der Lernwerkstatt

für Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religion

Termin nach Absprache

Leitung: Beate Peters

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Photoshop & Co

Digitale Bildbearbeitung im Religionsunterricht

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

19. – 21. März 2014

Leitung: Steffen Marklein

Als die Bilder laufen lernten

Wir drehen Stummfilme

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

15. – 17. Mai 2014

Leitung: Steffen Marklein

■ SCHULSEESORGE

Grundkurs Schulseelsorge

Grundkurs 2014/1

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen
Im Anschluss an einen der Grundkurse ist die Anmeldung zur Weiterbildung möglich.

18. – 19. März 2014

Beginn: 10.00 Uhr

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

Weiterbildung Schulseelsorge

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen (geschlossener Teilnehmerkreis).

Voraussetzung für die Teilnahme ist der „Grundkurs Schulseelsorge“

Kursreihe VIII – Seminar 5

19. – 21. März 2014

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

Fachtag Schulseelsorge

Umgang mit religiöser Pluralität im Kontext von Schulseelsorge für Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung Schulseelsorge

9. – 10. Mai 2014

Beginn: 10.00 Uhr

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

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare umfasst drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum sowie ein gemeindepädagogisches Projekt. Schule und Gemeinde werden in den Blick genommen; didaktische und methodische Grundlagen für die Arbeit an unterschiedlichen Lernorten werden erarbeitet und an den Ausbildungsorten Schule und Gemeinde in religionspädagogisches Handeln umgesetzt.

Vikarskurs 17: Lehrgang Religionspädagogik

17. – 21. März 2014

Beginn: 14.00 Uhr

31. März – 4. April 2014

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 17: Mentorentag

19. – 20. März 2014

Leitung: Dr. Melanie Beiner

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Evangelisch in Rom –

eine kirchenpädagogische Studienreise

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

6. – 12. April 2014

Leitung: Christiane Kürschner

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

8. Ausbildung Kirchenpädagogik 2014

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

Treffpunkt Kirchenpädagogik RPI Loccum

21. – 23. März 2014

Beratungsbesuche in den Regionen

März und April

Marktkirche und Kreuzkirche, Hannover

26. April 2014

St. Petrikerche, Hannover Döhren

10. Mai 2014

Leitung: Christiane Kürschner

■ KONFIRMANDENARBEIT

Konfi-Tage –

Lust auf kleine Events für die Konfirmandenzeit

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

10. – 11. März 2014

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

YoLo – oder: mit Hoffnung leben!

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

11. – 12. März 2014

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Langzeit-Weiterbildung:

Beratung für die Konfirmandenarbeit Kursreihe VI

(geschlossener Teilnehmerkreis nach vorangegangener Bewerbung)

Teilkurs 4: Konzeptberatung II

31. März – 2. April 2014

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Sabine Spieker-Lauhöfer

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) im Sprengel Ostfriesland

in Kooperation mit dem Kirchenkreisjugenddienst Emden und dem Kirchenkreisjugenddienst Aurich

1. – 4. Mai 2014

Ort: Asel/ Ostfriesland

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

Konfirmandenarbeit – best of

Einheiten, Ideen und Materialien austauschen und erarbeiten

für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren in den ersten Amtsjahren (FEA-Kurs)

12. – 14. Mai 2014

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Claudia Prössel

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt



Der Pelikan im Internet:

<http://www.rpi-loccum.de/download/pelikan1-14.pdf>