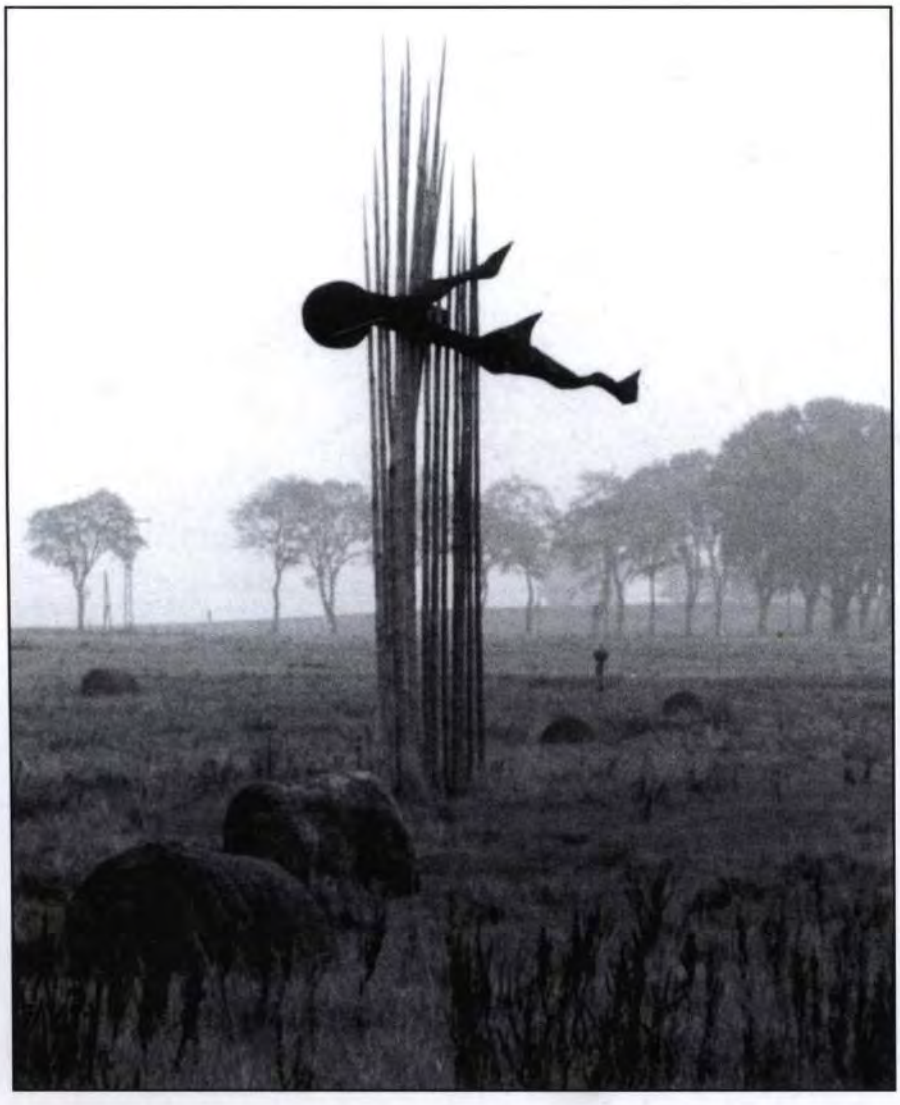
ISSN 1435-8387

Loccumer Pelikan

2/02

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



»Den müssen Sie mal richtig zusammenfalten …«
Gewalt-Tabus

Gewalt ist geil

Wenn zwei sich streiten, schlichtet der Dritte

Konfliktlotsen

Mediale Gewalt

RAP im RU

Kinder als Kirchenpädagogen

Neuer Schülerwettbewerb

Mit »Big Brother« auf der Suche nach Orientierung

Fremdes näher bringen

Religionspädagogisches Institut Loccum
der ev.-luth. Landeskirche Hannovers

Titelfoto: Künne, Skulpturenpark Katzow bei Greifswald

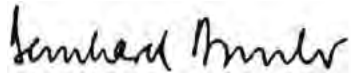
Bernhard Dressler	Editorial	57
	grundsätzlich	
Dietmar Peter	„Den müssen Sie mal richtig zusammenfalten“	59
Bernhard Dressler	Gewalt-Tabus? Wahrnehmungsprobleme zwischen den Generationen	65
	praktisch	
Bernd Abesser	Gewalt ist geil Anmerkungen zu (k)einem Jugendphänomen	69
Evelyn Schneider	Wenn zwei sich streiten, schlichtet der Dritte – Mediation und Konfliktschlichtung in der Schule	73
Hans-Jürgen Bollmann	Einbindung der Konfliktlotsen an den Berufsbildenden Schulen und im Kirchenkreis Osterholz-Scharmbeck	82
Michael Künne	Mediale Gewalt wirkt immer – aber wie!	83
Dietmar Peter	RAP im Religionsunterricht	86
	schule und gemeinde	
Irmfried Garbe	Kinder als Kirchenpädagogen – ein Greifswalder Projekt zum Nachmachen	88
Konföderation ev. Kirchen in Niedersachsen Kath. Büro Niedersachsen	Erklärung zur Vereinbarung zum Erlass des Nds. Kultusministeriums vom 13. Februar 1998	92
Bärbel Husmann	Neuer Schülerlandeswettbewerb im Schuljahr 2002/2003	93
Petra Müller	„Fremdes näher bringen ...“ Filme für den Religionsunterricht	95
Lars Klinnert	Mit „Big-Brother“ auf der Suche nach Orientierung	97
AEED	Zur Bedeutung der „Neuen Medien“ für die Schule	103
	informativ	
	RPI online-offline	104
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	105
	Dekade zur Überwindung der Gewalt	107
	Aus dem Schnabel gefallen	107
	Leserbrief	108
	Impressum	108
	Buch- und Materialbesprechungen	109
	Personelle Veränderungen im RPI	110
	Veranstaltungshinweise	111

editorial

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieses Heft widmet seinen Schwerpunkt dem Thema "Gewalt". Die vom Ökumenischen Rat der Kirchen initiierte "Dekade zur Überwindung der Gewalt" hat dieses Thema nun auch in die besondere kirchliche Aufmerksamkeit gerückt. Dass Gewalt verwerflich ist, ist eine gewissermaßen gefährlich plausible *Selbstverständlichkeit. Wer mag ihr widersprechen? Andererseits wissen wir, dass Gewalt nicht einfach durch moralische Appelle oder Kampagnen zu überwinden ist. Zu dieser realistischen Sicht trägt nicht zuletzt ein Blick in die Bibel bei. Schon auf ihren ersten Seiten verbindet sie in der Geschichte von* Kain und Abel *gleichsam den Beginn der Zivilisation mit einer Gewalttat. Die immer wieder ersehnte Gewaltlosigkeit bleibt, wo sie denn gelingt, immer wieder nur ein Vorschein des von Gott verheißenen Friedens. Dass Gewalt nicht sein soll, gehört zu jenen lebensdienlichen Regeln, an denen auch Gutwillige immer wieder scheitern. Zur Selbstgerechtigkeit eignet sich die Forderung nach Gewaltfreiheit so wenig wie jedes andere moralische Gebot. Das können wir besonders gut verstehen, wenn wir unsere Erfahrungen bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen bedenken. Umso mehr gilt: Das Postulat der Gewaltfreiheit hat gerade für das Erziehungshandeln besondere Bedeutung – als Erziehungs*ethos *und als Erziehungs*ziel.
Über der Evidenz, mit der die Friedensbotschaft des Evangeliums Gewaltfreiheit postuliert, wird freilich oft vergessen, dass es sich dabei um eine religiöse Botschaft handelt und nicht um einen moralischen Appell. Begegnung mit Religion bedeutet immer auch Begegnung mit einer Verheißung, die nicht mittels moralischer Regeln einholbar ist. Um die Friedensbotschaft nicht zum Verhaltensprogramm zu degradieren, ist in der Religionspädagogik die Widersprüchlichkeit zu entfalten, in die wir Menschen uns mit dem Frieden wie mit der Gewalt verwickeln: Friedenssehnsucht stößt immer auch auf friedloses Verhalten, Verheißungen reiben sich an der armseligen Gegenwart. Dass wir vor Gott als „Sünder und Gerechtfertigte zugleich" qualifiziert sind, gehört zu dieser Widersprüchlichkeit. Damit ist aber auch das Nachdenken über Verhaltensanforderungen und Handlungsregeln ins Recht gesetzt. Anderenfalls wäre Religion nur da möglich, wo das Denken aussetzt. Reflexionsfähigkeit bewahrt vor einem Wechselbad von Frustration und Begeisterung, wenn sie sich den Ambivalenzen unserer Lebenswelt stellt. Glatte Antworten auf die auch an den Schulen akuten Gewaltprobleme sind nicht möglich. Uns diesen Problemen dennoch im Religionsunterricht und im schulischen Zusammenleben nach besten Kräften zu stellen, dazu sollen die Schwerpunktbeiträge in diesem Heft dienen. Dazu wünsche ich Ihnen Zuversicht, Geistesgegenwart und Handlungsstärke!

Ihr



Dr. Bernhard Dressler
– Rektor –

P.S. Im Impressum dieses "Pelikans" erscheint zum letzten Mal der Name Michael Künne. Über zehn Jahre hat Michael Künne den "Pelikan" als verantwortlicher Redakteur maßgeblich zum Fliegen gebracht. Zuvor war er lange Jahre Dozent für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. Nun geht er in den Ruhestand. Unser Dank und unsere guten Wünsche begleiten ihn.

Photo: Künne

Dietmar Peter

»Den müssen Sie mal richtig zusammenfalten ...« –

Schülergewalt und Prävention

Spätestens seit Anfang der 90er Jahre ist das Thema »Gewalt in der Schule« mit Vehemenz ins Blickfeld der öffentlichen Diskussion gerückt. Berichte über spektakuläre Einzelfälle bestimmen den Diskurs. Selbst Fachpublikationen stimmen gelegentlich dramatisierend ein: »Prügelei, Schikane, Erpressung und kleine Seelendramen – im Klassenzimmer geben immer mehr Faustrecht und kalte Verachtung den Ton an. Zahlreiche Eltern schließen die Augen vor der sich immer weiter verschärfenden Lebenssituation von Jugendlichen, denn das Gewaltpotential scheint umfassend und tiefgehend wie noch nie.«[1]

Beschreibungen wie diese ließen sich beliebig ergänzen. Sie sind keineswegs neu. 1849 stellt Reverend H. Worsley in England fest: »Die zahlreichen jugendlichen Angreifer, deren frühreife Niederträchtigkeit jedem gesund Denkenden ein Gegenstand des Bedauerns und Schreckens sein muss, (...) die überwältigende Masse von Schande und Verbrechen, die unser Land überschwemmt, (...) die zunehmende Degeneration der jugendlichen Bevölkerung, (...) das Aufscheinen der Ungerechtigkeit, die gegenwärtig durch unsere Straßen zieht, (...) die Statistik des Verbrechens kann nicht annähernd mit dem vollen Ausmaß dieser Entwicklungen mithalten.«[2]

Trotz des zeitlichen Abstandes beschreiben beide Aussagen die Welt der Kinder und Jugendlichen als Raum der Gewalt. In der »friedlichen« Welt der Erwachsenen scheint beim Blick auf Kindheit und Jugend Fassungslosigkeit zu herrschen. Aktuelle Medieninszenierungen schulischer Gewaltexzesse und die zahlreichen Instrumentalisierungsversuche der Gewaltdiskussion für politische Zwecke (wachsende Unsicherheit durch eine Zunahme von Gewalt) nutzen und bestätigen diese Perspektive. Dass Kinder und Jugendliche in aller Regel nicht Gewalttäter sondern Gewaltopfer sind, wird dabei ebenso ausgeblendet wie die vielfältigen schulinternen und schulexternen Ursachen.

Weniger öffentlichkeitswirksam hingegen wird die Diskussion um Schule und Gewalt in den Lehrerkonferenzen und Elternversammlungen geführt. In der Regel »wissen« dabei alle Beteiligten, was mit »Gewalt« gemeint ist. Dieser Trugschluss ist mitverantwortlich für das Fehlen geeigneter schulischer Sanktions- und Präventionsmaßnahmen. Folgendes Pausengespräch aus einem Lehrerzimmer irgendwo am Rande der norddeutschen Tiefebene steht beispielhaft dafür:

»Das war heute mal wieder unerträglich in der 8b. Alles verlernt, sogar die einfachsten Regeln der Bruchrechnung. Ich weiß auch nicht, wo das mal enden soll.«

»Gestern Mittag hatte ich Aufsicht an der Bushaltestelle. Die Rangeleien werden immer schlimmer. Dieser Kai aus der Siebten ist immer mitten drin.«

»Solche kleinen Kämpfe zwischen Jungen sind doch normal, mir gibt viel mehr zu denken, dass auf dem oberen Flur seit letzter Woche die ersten Hakenkreuzschmierereien an dieser Schule aufgetaucht sind.«

»Das Schülermaterial ist auch nicht mehr das, was es mal war.«

»Ihr müsstet euch mal genauer auf dem Pausenhof umsehen. Nach der zweiten großen Pause sieht es dort aus wie auf der Deponie, übersät mit Papier und Joghurtbechern. Die donnern sich manchmal ihr Papier wie Wurfgeschosse an die Köpfe.«

»Ist doch völlig klar, dass die Schülerinnen und Schüler auf dem engen Schulhofgelände aggressiv werden. Der Schulträger hat bei der Schulplanung völlig versagt. Ich sage nur ›Institutionelle Gewalt‹ und dann noch der bewegungsarme, kognitive und leistungsorientierte Unterricht.«

»Ihr redet und redet. Ich bin total verzweifelt. Der Raoul hat heute zu mit »Schlampe« gesagt. Diese Kraftausdrücke machen mich total fertig.«

»Da musst du drüber stehen. Bei der Familie ist das kein Wunder.«

»Den müssen Sie mal richtig zusammenfalten. Wenn ich Ihnen helfen soll, komme ich mal mit und scheiße den zusammen! Das hilft.«

»Komisch, bei mir ist der Raoul immer ganz friedlich.«

Der kurze Ausschnitt aus dem Schulalltag zeigt, dass die Aus-

Verhaltensweisen	Schulleiter-rInnen	Lehrer-rInnen	Hausmeister-rInnen	Sekretär-rInnen	Schüler-rInnen Kl. 7-13	Eltern
Bedrohung mit einer Waffe	97,3%	100 %	66,7%	100 %	86,4 %	99,0 %
Erpressung: jmd. zur Herausgabe von Sachen zwingen	96,4 %	99,4 %	66,7 %	100,0 %	84,4 %	97,9 %
Vandalismus am Schulinventar	94,6 %	97,5 %	76,2 %	95,7 %	78,6 %	97,9 %
Zerstören oder Entwenden fremden Eigentums	92,8 %	95,7 %	76,2 %	82,6 %	75,4 %	93,8 %
Raufen/Prügeln mit Verletzungen	64,0 %	68,9 %	33,3 %	43,5%	*	67,0 %
»Spaßkloppe«: Körperkräfte messen	15,3 %	13,0 %	38,1 %	4,3 %	30,6 %	12,4 %
Verbale Aggression: Beleidigung unter SchülerInnen	63,1 %	62,7 %	57,1 %	30,4 %	30,3 %	32,0 %
Verbale Aggression: SchülerIn gegen LehrerIn	55,9 %	52,2 %	33,3 %	21,7 %	22,3%	38,1 %
Verbale Aggression: LehrerIn gegen SchülerIn	64,0 %	62,1 %	38,1 %	43,5 %	39,5 %	50,5 %
Drohungen: LehrerIn droht mit schlechten Noten	56,8 %	50,3 %	19,0 %	34,8 %	37,7 %	46,4 %

* Item ist im Schülerfragebogen nicht enthalten.

einandersetzung mit Gewalt auf verschiedenen Ebenen geführt wird und viele Unterschiedliches meinen, wenn sie von Gewalt sprechen.
Zu diesem Ergebnis kommt auch die 1997 veröffentlichte Untersuchung von Schwind, Roitsch und Gielen. Kernfrage der Studie war, welches Verhalten unterschiedliche Gruppen als Gewalt ansehen.[3]

Deutlich wird, dass die Zuschreibung von Gewalt vom Bezugssystem der Beurteiler abhängt und Rückschlüsse auf das subjektive Sicherheitsempfinden der Befragten zulässt. Dieser Befund erschwert gesicherte Aussagen über Ausmaß und die Entwicklung von Gewalt. Auffallend ist, dass große Diskrepanzen in der Beurteilung von Gewalt auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer (besonders deutliche Abweichungen wurden grau hinterlegt) eine Einigung über Sanktions- bzw. Präventionsmaßnahmen im Kollegium erschweren. Im folgenden soll daher nach angemessenen handlungsrelevanten Definitionen gesucht werden.
Im Alltagsverständnis wird der Begriff »Gewalt« in der Regel negativ konnotiert. Dabei sind die semantischen Dimensionen weitaus vielschichtiger, als es sich in dem obengenannten Beispiel andeutet. Der Begriff »Gewalt« wird zunächst nahezu bedeutungsgleich mit »Macht« verwendet. Im weiten Sinn schließt er die Fähigkeit ein, Wirkungen hervorzubringen (lat. potentia) bzw. über etwas zu verfügen. Im engeren (sozialen) Sinn meint er die Herrschaft über Menschen (lat. potestas), wobei mit Gewalt qua Herrschaft meist sowohl die juridische Herrschaftsbefugnis als auch die Fähigkeit zur Erzwingung von Verhalten gemeint ist. Der zweite semantische Schwerpunkt leitet sich von den lateinischen Begriffen *vis* (physische Kraft, Stärke) und *violentia* (Anwendung der physischen Kraft auf ein anderes Lebewesen oder dessen Habe gegen dessen Willen) her.[4]
Die Bestimmungskriterien werden dabei nicht nur im Bewirken einer Schädigung gesehen, sondern schließen die Phänomene Macht und Herrschaft ein. Folgt man der Definition, geht Gewalt in der Schule sowohl von Schülern (situativ, durch Ungleichverteilung der Machtmittel) als auch von Lehrern bzw. der Institution (generelle Machtverhältnisse) aus. Nicht nur die Prügelei auf dem Schulhof ist im Blick, sondern auch gewaltförmige Aspekte der Institution, die sich beispielsweise in Noten, Ordnungsmaßnahmen usw. ausdrücken. Noch weitergehende Definitionen öffnen den Begriff sowohl zur Täterseite als auch zur Opferseite: »Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle, somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.«[5] Durch die Einführung der Dimension »strukturelle Gewalt« driftet der Gewaltbegriff im Zusammenhang mit der hier geführten Diskussion ins Uferlose ab. Eine sinnvolle Verständigung wird so unmöglich.

Um einer größeren Klarheit willen scheint eine Konkretisierung unabdingbar. Damit verbunden ist das Ziel, die notwendigen innerkollegialen Verständigungsprozesse voranzutreiben und die Suche nach geeigneten Präventionsmaßnahmen zu erleichtern. Als Diskussionsgrundlage für die Arbeit vor Ort bietet sich das Gewaltkonzept von Hurrelmann u.a. an. Danach lässt sich Gewalt an bestimmten Handlungen festmachen, die zur Schädigung eines anderen oder zur Schädigung von Sachen beitragen. Formen von Gewalt sind demnach

»– physische Gewalt, die Schädigung und Verletzung eines anderen durch körperliche Kraft und Stärke;
– psychische Gewalt, die Schädigung und Verletzung eines anderen durch Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, durch seelisches Quälen und emotionales Erpressen;
– verbale Gewalt, die Schädigung und Verletzung eines anderen durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte;
– sexuelle Gewalt, die Schädigung und Verletzung eines anderen durch erzwungene intime Körperkontakte oder andere sexuelle Handlungen, die dem Täter eine Befriedigung eigener Bedürfnisse ermöglichen;
– frauenfeindliche Gewalt, als physische, psychische, verbale oder sexuelle Formen der Schädigung und Verletzung von Frauen, die häufig unter Machtausübung und in diskriminierender und erniedrigender Absicht vorgenommen werden;
– fremdenfeindliche und rassistische Gewalt, als physische, psychische und verbale Formen der Schädigung und Verletzung eines anderen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit.

Photo: Künne

Von diesen zwischenmenschlichen Formen der Gewalt sind zwei Ausprägungen zu unterscheiden:

– strukturelle Gewalt als physische, psychische und verbale Form der Verletzung und Schädigung eines anderen unter Ausnutzung von Macht, Hierarchie und Abhängigkeit sowie in Ausübung hoheitsrechtlicher Funktionen;
– ›vandalistische‹ Gewalt als Form der physischen Beschädigung und Zerstörung von Gegenständen.«[6]

Überzeugend an der Definition ist, dass sich die einzelnen Unterpunkte relativ leicht in Fragen umsetzen lassen, die sich sowohl an die Schülerinnen und Schüler als auch an die Unterrichtenden richten (Beispiel: »Verletze ich andere durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte?«). Gleichzeitig wird das schulische Regelwerk vor Ort auf die Auswirkungen struktureller Gewalt befragt. Eine solche Herangehensweise befreit die Diskussion um die Gewalt an der Schule vom eingeengten Blick auf unerwünschtes Schülerverhalten. Durch eine so initiierte Konzeptionsdebatte gewinnt die Schule wieder die Initiative zurück und befreit sich von oben angedeuteten Ohnmachtstendenzen.

Dieses ist umso notwendiger, als sich die These, dass Gewalt zwar in der Schule aufbricht, aber ›von außen‹ importiert wird, als zu simpel erweist und modifiziert werden muss. Selbstverständlich spielen schulexterne Gründe eine wesentliche Rolle im Ursachengefüge. Klar ist, dass schulische Präventionsprogramme hier an ihre Grenzen stoßen. Allerdings gibt es durchaus viele »hausgemachte« Ursachen für ein gewaltbelastetes Schulklima. Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit von Gewalt und dem von den Schülerinnen und Schülern erlebten Schulalltag sind belegbar.[7]

Interessant ist, dass es entgegen landläufigen Meinungen keinen nachweisbaren Zusammenhang zwischen der Schulgröße und der Häufigkeit von Gewalthandlungen gibt. Hingegen korrespondiert die Dimension der vorhandenen Lernkultur leicht mit dem Auftreten von Gewalthandlungen der Schülerinnen und Schüler. So kann davon ausgegangen werden, dass ein Unterricht, der sich an den Schülern orientiert, gewaltmindernd wirkt. »Bei physischer Gewalt kommt der Lebensweltbezug der Lerninhalte hinzu, bei der psychischen Gewalt das Angebot an außerschulischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten.«[8] Wesentlicher für das Entstehen von Gewalt an einer Schule ist das dort herrschende Sozialklima. Je stärker dieses durch Vertrauen, wechselseitige Akzeptanz und Liberalität bestimmt wird, desto seltener kommt es zu Gewalthandlungen. Des weiteren spielen Desintegrationsprozesse eine Rolle. Demnach werden Gewalthandlungen durch fehlende Anerkennung bei Mitschülerinnen und Mitschülern, etikettierendes und restriktives Verhalten der Lehrer, scharfe Konkurrenz unter den Schülern und eine selbst empfundene Außenseiterposition erheblich befördert. Insbesondere für Schüler aus sozial benachteiligten Verhältnissen ist die Schule ein Ort, an dem sie Kränkungs-, Ausgrenzungs- und Ohnmachtserfahrungen machen. Eine kognitive Auflösung dieses Gefühlsstaus innerhalb des Unterrichts ist Illusion – die Umgestaltung der Schule zu einem Ort von Toleranz und Verständigung scheint erfolgversprechend.[9]

Angelsächsische und skandinavische Schulen können sich bei der Entwicklung entsprechender Präventionskonzepte auf vielfältige Erfahrungen berufen. Zur Zeit setzen sich auch an deutschen Schulen Streitschlichterprogramme, Schülermediation, Täter-Opfer-Ausgleich, Konflikttraining und soziales Lernen, Schülerpatenschaften, aber auch Öffnung der Schule und Kooperationsformen mit Jugendeinrichtungen, Jugendverbänden und Vereinen durch. Viele Konzepte beziehen sich dabei auf den norwegischen Psychologen Dan Olweus, dessen Interventionsprogramm verschiedene Ansatzpunkte zum Ausgang des prä-

ventiven Handelns macht. Das Programm kann auf eine fundierte Evaluation zurückblicken[10], was zu seiner Übernahme an weiteren Schulen geführt hat. Interessant ist, dass das Konzept auf die Standardschritte von Organisationsentwicklungsprozessen (Bestandsaufnahme, Maßnahme, Planung, Durchführung und gegebenenfalls Veränderung) zurückgreift. Dieses mag ein Grund dafür sein, dass das entsprechende Vorgehen im Zusammenhang mit der Schulprogrammdiskussion an Bedeutung gewonnen hat. Hauptziel aller Interventionen nach Olweus ist, »(...) soweit möglich bestehende Gewalttäter/Gewaltopfer-Probleme innerhalb und außerhalb der Schulumgebung zu vermindern und die Entwicklung neuer Probleme zu verhindern – idealerweise vollständig zu beseitigen«[11]. Gleichzeitig geht es um den Aufbau besserer Beziehungen zwischen Gleichaltrigen. Dazu gliedert sich das Interventionsprogramm in zwei Teile: Zunächst geht es um Hintergrundinformationen, die sich mit der Typologie möglicher Gewalttäter und –opfer befassen. In einem zweiten Teil steht die inhaltliche Darstellung möglicher Maßnahmen im Mittelpunkt.

Von zentraler Bedeutung ist der Begriff »bulling«. Der Bully ist jemand, der gelernte aggressive Reaktionsmuster einsetzt.[12] In seiner Aktion gegen das Opfer erscheint er überlegen, durchsetzungsfähig und grenzenlos. Sein Opfer hingegen wirkt ängstlich-verunsichert und reagiert schließlich mit Passivität, Rückzug und Schweigen auf die ihm gegenüber ausgeübte Gewalt. Die MitschülerInnen reagieren ambivalent, ängstlich aber auch fasziniert – die Lehrerinnen und Lehrer unentschlossen, ohnmächtig, schwach und inkonsistent. Die Eltern erfahren in der Regel nichts von dem Vorfall und bleiben von möglichen Interventionen ausgeschlossen.[13] Mit »bulling« ist allerdings nicht nur die »große« Gewalttat gemeint. Ebenso ernst zu nehmen ist drangsalierendes, über eine längere Zeit anhaltendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern untereinander (Mobbing) als Vorstufe von eigentlich dramatischen Gewaltvorfällen.

Das Interventionsprogramm ordnet sich um vier Schlüsselprinzipien. Zunächst geht es darum, eine schulische Umgebung (und idealerweise auch ein Zuhause) zu schaffen (1), die (das) von Wärme, positiver Anteilnahme und Beteiligung der Erwachsenen gekennzeichnet ist. Auf der anderen Seite sollen die Erwachsenen feste Grenzen für inakzeptable Verhaltensweisen setzen (2). Bei Grenzüberschreitung und Regelverletzungen folgen konsequent nichtfeindliche und nichtkörperliche Strafen (3). Letztlich sollten die Erwachsenen sowohl in der Schule als auch zu Hause als Autorität handeln.

Für die einzelne Schule sind mit der Einführung des Interventionsprogramms folgende Schritte verbunden:

1. Die Schaffung eines Bewusstseins für das Täter/Opfer-Problem: Dabei geht es darum, die in Lehrerzimmern immer wieder anzutreffenden Mythen zu enttarnen und sich mittels einer Befragung[14] wesentliche Erkenntnisse über die Häufigkeit und die Formen des Gewaltproblems an der eigenen Schule zu verschaffen.
2. Eine aktive Beteiligung seitens der gesamten Lehrerschaft und der Eltern: Mit aktiver Beteiligung verbindet sich die Bereitschaft, sich für das außerunterrichtlichte Geschehen an der Schule zu interessieren. Dabei lautet die Grundbotschaft: »Wir tolerieren keine Gewalt an unserer Schule und werden dafür sorgen, dass sie aufhört.«
3. Die Verständigung über das, was als inakzeptables Verhalten innerhalb der Schule gilt und mit welchen Regeln darauf zu reagieren ist: Eine solche Verständigung sollte unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler erfolgen.
4. Die Unterstützung und der Schulz der Opfer: Mittels eingeführter Regeln erfahren Kinder und Jugendliche, die leicht Opfer werden, Stärkung. Darüber hinaus gilt es, den Kindern Möglichkeiten aufzuzeigen, um sich in der Klasse zu behaupten.[15] Interessant ist, dass hier die Opfer in den Blick kommen, eine Gruppe, die in der Vergangenheit häufig vernachlässigt wurde.

Die in Folge zu leistenden Maßnahmen sind auf der Schul-, der Klassen- und der persönlichen Ebene durchzuführen:

Maßnahmen auf Schulebene

Die auf Schulebene zu treffenden Maßnahmen umfassen das gesamte Schulleben und sollen dazu beitragen, Bedingungen zu schaffen, die aggressivem und gewalttätigem Verhalten entgegenwirken oder selbiges verhindern. Die Zielrichtungen können aufgrund der verschiedenen Schulebenen ausgesprochen unterschiedlich sein.[16] Im einzelnen gehören dazu:

- Fragebogenerhebung bei den Schülerinnen und Schülern – Ziel: Abschätzung des Ausmaßes von Mobbing und Gewalt an der eigenen Schule
- Schulinterne Lehrerfortbildung zur Diskussion der Fragebogenergebnisse
- Entwicklung eines schulspezifischen Programms zur Gewaltprävention und Verabschiedung desselben in der Gesamtkonferenz
- Maßnahmen zur Verbesserung der Pausenaufsicht
- Ggf. Umgestaltung des Schulhofes
- Einrichtung eines Kontakttelefons für Betroffene
- Durchführung schulinterner Lehrerfortbildungen mit dem Ziel der Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule
- Themenbezogene Kooperationen zwischen Lehrkräften
- Initiierung von Arbeitsgruppen
- Bildung einer Koordinationsgruppe

Maßnahmen auf Klassenebene

Die Maßnahmen auf Klassenebene zielen auf die intensive Auseinandersetzung mit Einstellungen, Vorurteilen, Gewohnheiten und anderen Prozessen, die zu gewalttätigem Verhalten führen. Dazu gehört sowohl inhaltliche Auseinandersetzung mit entsprechenden Thematiken als auch die Sensibilisierung für gruppendynamische Prozesse.[17] Im einzelnen werden von Olweus folgende Punkte genannt:

- Diskussion, Einführung und kontinuierliche Evaluation von Klassenregeln gegen Gewalt
- Diskussion und Einführung und kontinuierliche Evaluation von Konsequenzregeln
- Regelmäßige Klassengespräche über die Bewährung und Einhaltung der Regeln
- Verstärkung kooperativer Lernangebote, bei denen die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen zusammenarbeiten
- Gruppenfördernde Aktivitäten
- Thematisierung von Konfliktsituationen im Unterricht

Prävention	Intervention	Nachsorge (»Postvention«)
Unspezifisch – kinderfreundliche angstfreie Schule – Gestaltung der Räume – Gestaltung der Flure – Einrichtung von Spielecken – Aktive Spielangebote (Flipper, Air-Hockey) – Ausgabe von Spielzeug – Verstärkte Aufsicht u.a.	*Time-out-Verfahren* – Wiedergutmachung – Soziale Auflagen – Sofortiger Vollzug – Elternbenachrichtigung	– Schutz und Hilfe für Opfer – Gespräche mit »Angegriffenen« – Gespräche mit »Tätern« – Verhaltensmodifikation – Vermittlung / Zusammenarbeit mit psychologischem Beratungsdienst, Jugendamt

Maßnahmen auf persönlicher Ebene

Die Maßnahmen auf persönlicher Ebene richten sich sowohl an die Opfer als auch an die Täter. Die Maßnahmen verfolgen das Ziel, das Verhalten oder die Situation eines einzelnen Schülers oder einer einzelnen Schülerin zu verändern. Im einzeln geht es um

- ernsthafte Gespräche mit den gewalttätigen Kindern und ihren Opfern (hierfür sollte ausreichend Zeit zur Verfügung stehen)
- Einbeziehung der Eltern der beteiligten Kinder
- Vermittlung von Hilfen für den familiären Bereich
- Diskussionsgruppen für Eltern von Tätern und Opfern
- ggf. Klassen- und Schulwechsel betroffener Schüler[18]

Die Erarbeitung eines entsprechenden Interventionsprogramms ist häufig mit schulorganisatorischen Umstrukturierungen verbunden. Besondere Aufmerksamkeit verdienen einzelne Schulen, die erfolgreich den Versuch unternommen haben, Gewalthandlungen mit schulspezifischen Mitteln entgegenzusteuern. Als Beispiel ist hier das »Programm gegen Gewalt« der Matthias-Claudius-Schule in Neumünster[19] zu nennen, das sich in drei Bereiche gliedert:

Als übergeordnete Aspekte des Programms werden die folgenden Punkte benannt:

- Thematisierung von Aggression
- Elternbriefe
- Entschärfung der Problemzonen
- Interviews
- Hörszenen, Videofilm
- Rollenspiele zur Einweisung in alternative Konfliktlösung
- Patenschüler
- Kontakttelefon
- Sensibilisierung aller Beteiligten
- Opferbezogenheit
- mehrdimensionaler Zugriff
- schuleigenes Programm ohne Fachleute
- Kostenneutralität
- Flexibilität (Bausteinprinzip)
- Elternbeteilung

Ergänzt man die von Olweus benannten Maßnahmen durch die von Tillmann u.a.[20] aus ihrer Studie abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten, erhält man für die Arbeit vor Ort weitere Anregungen.

Dabei geht es zunächst darum, die Ausrichtung des Unterrichts in die Präventionsarbeit einzubeziehen. Da Frustrationen und fehlende Anerkennung Gewalttendenzen begünstigen, ist ein Unterricht anzustreben, »der sich durch didaktisch-methodische Phantasie, durch individualisierte Lernzugänge und Lernformen und durch eine Vielfalt der Lernorte und Lerngelegenheiten kennzeichnen sollte«[21]. Dazu gehören Wahl- und Neigungsangebote sowie Schulprojekte, die auch schwächeren Schülerinnen und Schülern Anerkennung verschaffen. Da »Leistungsdruck« eine, wenn auch nicht eklatante Rolle bei der Entstehung von Gewalt spielt, sollten die Kriterien der Leistungserbringung und –beurteilung transparent sein. Gleichzeitig trägt ein förderndes Lernklima insbesondere im Blick auf schwächere Schüler dazu bei, das Gewalthandeln zu vermindern.

Da beachtliche Zusammenhänge zwischen dem sozialen Klima innerhalb einer Schule (Klasse) und dem an ihr auftretenden Gewalthandeln feststellbar sind, sollte hier ein besonderes Interesse der Präventionsarbeit liegen. Das bedeutet zunächst, Schülerfreundschaften zu fördern und auf ein pädagogisches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern zu setzen, das von Takt und sozialer Anerkennung geprägt ist. Die gewaltfördernden Qualitäten restriktiver Erziehungsstile sollten Anlass genug sein, die Unterrichtenden dahingehend zu sensibilisieren, dass sie Schülerprobleme durchschauen und Kommunikationsformen erlernen, die insbesondere schwierigen Jugendlichen das »Bleiben in einer fördernden Beziehung« ermöglichen. Hier besteht unbedingter Handlungsbedarf, dem durch entsprechende Fortbildungsangebote entsprochen werden kann. Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)[22] hat sich hier als gute Möglichkeit zur Selbsthilfe bewährt, da es ohne professionelle Trainer auskommt. Ziel des Programms ist

»– Erhöhung der pädagogischen Kompetenz durch den Aufbau eines reflektierten und angemessenen Handlungsrepertoires
– Abbau von Störungen und Aggressionen in der Klasse zugunsten von kooperativen und konstruktiven Umgangsformen
– Verminderung von zwischenmenschlichen Belastungen und Steigerung des schulischen Wohlbefindens von Schüler/innen und Lehrer/innen.«[23]

Was hier für die Unterrichtenden gilt, ist auch auf die SchülerInnen zu beziehen. Die Erweiterung sozialer Kompetenzen ist unerlässlich im Kontext präventiven schulischen Handelns. Möglichkeiten zur Aggressionsbewältigung wie auch pädagogische Situationen, die soziales Lernen ermöglichen, sind daher in die Stundenplanung aufzunehmen.

Die bereits von Olweus vorgeschlage Aufnahme und Etablierung von Regeln und deren Einhaltung sehen Tillmann u.a. ebenso als unverzichtbar an. Ist eine Regelverletzung mit kör-

perlichen Attacken verbunden, ist ein Eingreifen durch die Lehrkräfte unerlässlich. In Anlehnung an Walker[24] gestaltet sich dieses wie folgt:

1. In die Auseinandersetzung eingreifen, die Gewalt unterbrechen
2. Sich einen Überblick von der Lage verschaffen
3. Opferhilfe leisten
4. Signale an den Täter geben
5. Unterstützung holen
6. Zuschauende wegschicken
7. Die Konfliktparteien beruhigen
8. Konflikt aufarbeiten
9. Konsequenzen ziehen.

Die Langfristigkeit der Intervention hängt entscheidend von den Schritten 8 und 9 ab.

Neben den angedeuteten Schritten nennen Tillmann u.a. noch
- eine gezielte Jungenarbeit,
- eine Stärkung und Sensibilisierung von Mädchen und Jungen,
- eine sachangemessene Medienerziehung,
- die Kooperation mit der Jugendhilfe
  und
- die Öffnung der Schule in den Ort.[25]

Voraussetzung aller angesprochenen Handlungsebenen ist, dass innerhalb des Kollegiums eine Verständigung auf entsprechende Präventionsmaßnahmen stattgefunden hat und »alle an einem Strang ziehen«. Dieses gilt verstärkt noch für die Kolleginnen und Kollegen, die eine schwierige Klasse unterrichten. Eine Verständigung über die Grundlinien des pädagogischen Handelns ist unerlässlich. Die Einigung darüber, welches Verhalten im Unterricht toleriert bzw. nicht toleriert wird, erleichtert mittelfristig das Unterrichten erheblich. Für die Schülerinnen und Schüler trägt die Eindeutigkeit im Klassen- und Schulleben dazu bei, Schule als wichtigen Bestandteil eines formativen Lebensabschnittes wahrzunehmen.
Selbstverständlich sind alle genannten Maßnahmen auf die Situation der Schule vor Ort abzustimmen. Die differenzierte Analyse der Gewaltprobleme einer Einzelschule und die Herausarbeitung ihrer Entwicklungspotentiale bilden – neben der Annäherung an einen Konsens im Kollegium – die Grundlage auf dem Weg zu einer gewaltfreieren Schul- und Lernkultur.

Literatur

Basler, H.; Schrewe, H.; Schaaf, N. (Hg.): Schulprogramm Gewaltprävention. Ergebnisse aktueller Modellversuche. 2. Aufl., Neuwied 2001

Dann, H.-D.: Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule. In: Holzappels, H.-G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W; Tillmann, K.-J.: Forschung über Gewalt an Schulen. 2. korr. Aufl., Weinheim und München 1999

Forschner, M.: Gewalt und politische Herrschaft. In: Schöpf, A. (Hg.): Aggression und Gewalt. Würzburg 1985

Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Reinbek 1975

Hanewinkel, R.; Knaack, R.: Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein. Kiel und Kronshagen 1997

Hurrelmann, K.; Palentien, C.: Gewalt als »soziale Krankheit« der Gesellschaft. In: Hurrelmann, K.; Palentien, C.; Wilken, W. (Hg.): Anti-Gewalt-Report: Handeln gegen Aggression in Familie, Schule und Freizeit. Weinheim, Basel 1995

Langer, I. (Hg.): Überlebenskampf im Klassenzimmer. Was Schüler und Eltern gegen den Gewaltterror tun können. Freiburg 1994

Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – tun können. 2. korrigierte Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1996

Olweus, D.: Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, H.-G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W; Tillmann, K.-J.: Forschung über Gewalt an Schulen. 2. korr. Aufl., Weinheim und München 1999

Popp, U.: Gewalt in der Schule. Eine qualitative Studie aus Sicht der Beteiligten. In: Die deutsche Schule. 90. Jg. 1998. S. 427-441

Schwind, H.-D.; Roitsch, K.; Gielen, B.: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.-J. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, München 1997

Tillmann, K.-J.; Holler-Nowitzki, B; Holtappels, H. G.; Meier, U.; Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 2. Aufl. Weinheim, München 2000

Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I, Spiele und Übungen. Frankfurt a. M. 1995

Worsley, Reverend H.: Juvenile Depravity, 1849. Nach: Pearson, G.: Hooligan: A history of respectable fears. London 1983

Anmerkungen

1. Klappentext zu: Langer, I. (Hg.): Überlebenskampf im Klassenzimmer. Was Schüler und Eltern gegen den Gewaltterror tun können. Freiburg 1994
2. Worsley, Reverend H.: Juvenile Depravity, 1849. Nach: Pearson, G.: Hooligan: A history of respectable fears. London 1983
3. vgl.: Schwind, H.-D.; Roitsch, K.; Gielen, B.: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.-J. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, München 1997. S. 82-100
4. vgl.: Forschner, M.: Gewalt und politische Herrschaft. In: Schöpf, A. (Hg.): Aggression und Gewalt. Würzburg 1985
5. Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Reinbek 1975, S. 9
6. Hurrelmann, K.; Palentien, C.: Gewalt als »soziale Krankheit« der Gesellschaft. In: Hurrelmann, K.; Palentien, C.; Wilken, W. (Hg.): Anti-Gewalt-Report: Handeln gegen Aggression in Familie, Schule und Freizeit. Weinheim, Basel 1995. S. 16 f.
7. vgl.: Tillmann, K.-J.; Holler-Nowitzki, B; Holtappels, H. G.; Meier, U.; Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 2. Aufl. Weinheim, München 2000.
8. Tillmann, K.-J. u.a., a.a.O. S. 237
9. vgl.:Basler, H.; Schrewe, H.; Schaaf, N. (Hg.): Schulprogramm Gewaltprävention. Ergebnisse aktueller Modellversuche. 2. Aufl., Neuwied 2001, S. 172
10. »Ein deutlicher Rückgang des Gewaltproblems – um 50 % oder mehr – wurde in den zwei auf die Einführung des Interventionsprogramms folgenden Jahren festgestellt.« Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – tun können. 2. korrigierte Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1996. S. 110
11. Olweus, D., a.a.O., S. 70
12. Nach skandinavischen Langzeituntersuchungen werden in den Jahrgängen 2 – 6 11,6% der Schüler (Jungen 12,5%, Mädchen 10,6%) Opfer von Bulling. In den Jahrgängen 7 – 9 sind es durchschnittlich 5,4% (Jungen 7,4%, Mädchen 3,3%).
    Bullies (Täter) sind in den Klassen 2 – 6 zu 10,7% Jungen, zu 4% Mädchen, während in den Klassen 7 – 9 11,3% der Jungen dazugehören, aber nur noch 2,5% der Mädchen.
13. vgl.: Hanewinkel, R.; Knaack, R.: Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein. Kiel und Kronshagen 1997. S. 4 f.
14. Als Beispiel eignet sich der aus dem Internetangebot der Zentralstelle für Unterrichtsmedien abrufbare Fragebogen (http://www.zum.de/Faecher/evR2/BAYreal/dats/kgewalt.exe).
15. vgl.: Olweus, D.: Täter-Opfer-Probleme in der Schule : Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holzappels, H.-G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W; Tillmann, K.-J.: Forschung über Gewalt an Schulen. 2. korr. Aufl., Weinheim und München 1999. S. 296 f.
16. vgl.: Bildungsserver Rheinland-Pfalz: Maßnahmen gegen Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. http://www.rhrk.uni-kl.de/~zentrum/lapsus/lapsus.html
17. vgl.: Bildungsserver Rheinland-Pfalz, a.a.O.
18. vgl.: Hanewinkel, R.; Knaack, R.: Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein. Kiel und Kronshagen 1997. S. 6 ff. und Olweus, D.: Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holzappels, H.-G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W; Tillmann, K.-J.: Forschung über Gewalt an Schulen. 2. korr. Aufl., Weinheim und München 1999. S. 295 sowie Olweus 1996 a.a.O., S. 69 f
19. Das Projekt ist unter der Internetadresse http://members.aol.com/mcsnms/programm.htm zu finden. Weitergehende Fragen können über Email an die Schule gerichtet werden (mcsnms@aol.com).
20. Tillmann, K.-J. u.a., a.a.O.
21. Tillmann, K.-J. u.a., a.a.O. S. 302
22. Genaueres zum Programm ist auf den Internetseiten des Berliner Bildungsservers unter der Adresse »http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/stoerungen/ktm.htm« abrufbar.
23. vgl.: Dann, H.-D.: Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule. In: Holzappels, H.-G u.a., a.a.O., S. 359
24. Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I, Spiele und Übungen. Frankfurt a. M. 1995. S. 40
25. Tillmann, K.-J. u.a., a.a.O. S. 311 ff.

Bernhard Dressler

Gewalt-Tabus?

Wahrnehmungsprobleme zwischen den Generationen

1. Dramatisierungen im Generationenverhältnis: Wahrnehmungsverzerrungen und Schuldprojektionen

Über Kinder und Jugendliche reden Erwachsene heute in der Regel auf eine stark dramatisierende Weise, jedenfalls besonders dann, wenn es sich nicht um die eigenen Kinder handelt. Offenbar ist das Generationenverhältnis aber immer schon besonders affektbeladen gewesen, und die jeweils *heutige* Jugend erscheint schon seit der Antike der jeweiligen Erwachsenengeneration als besonders problematisch. Diese Beobachtung ist vor allem in kulturellen Krisen- und Umbruchzeiten zu machen: Daher sind die Themen im Umfeld des Generalthemas »Erziehung« *gegenwärtig besonders stark* durch Dramatisierungen und Affekte belastet.[1]

Der allgemeine Ruf nach »Werteerziehung« geht z. B. häufig mit einer kulturpessimistischen Zeitdiagnose einher: Allgemein ist vom Werteverfall die Rede, der angeblich besonders deutlich bei Kindern und Jugendlichen zu konstatieren sei. Kinder werden, wenn man dem Lamento vieler Pädagogen Glauben schenken darf, immer dümmer, frecher, unkonzentrierter, verhaltensgestörter, gewalttätiger usw.. Dieses Lamento halte ich nicht nur empirisch für falsch, es ist vor allem eine falsche und unproduktive *Haltung* gegenüber den Fragen und Problemen, die sich mit unserem Verhältnis – sei es als Eltern, als Erzieher oder als Lehrende – zu Kindern und Jugendlichen verbinden. Dabei ist es gleichgültig, ob dieses Lamento denunziatorisch geäußert wird (auch das gibt es leider häufig) oder im Sinne einer Selbstanklage der Erwachsenenwelt.

Nun sind harte Problemlagen gar nicht zu bestreiten. Aber wenn diesen Problemlagen immer sogleich Schlüsselcharakter für die *Normallage* von Kindern und Jugendlichen zugesprochen wird, ist hinter dieser Fixierung auf Extremprobleme ein Mangel an Wahrnehmungsfähigkeit und an Interpretationskategorien zu vermuten.[2] Zu den Veränderungen der ganz unspektakulären Normalität des Lebens- und Erziehungsalltags fällt vielen Beobachtern schlicht nichts auf oder nichts ein. Übersehen werden die enormen, aber im Lebensalltag unauffällig gewordenen Fortschritte zivilen Verhaltens bei der großen Mehrheit der Kinder und Jugendlichen, die es z.B. in einem Maße gelernt haben, mit Pluralität und Fremdheit umzugehen, wie es für den größten Teil der älteren Generation noch undenkbar war. Wahrnehmungsbereitschaft und Wahrnehmungsfähigkeit sind aber das erste, was wir als Erziehende den Kindern und Jugendlichen schulden.

Neben die allgemeinen Gründe für die Bereitschaft zur Dramatisierung treten jeweils zeitspezifische Bedingungen hinzu. Ich vermute hier Aufschluss über den seltsamen Sachverhalt, dass die von Erwachsenen, insbesondere von Eltern und Pädagogen, zu hörenden Urteile über Kinder und Jugendliche mit den aus größerer Distanz herausgefundenen sozialempirischen Daten oft so wenig übereinstimmen.[3] Beim Thema »Gewalt« zeigt sich dieses Problem besonders deutlich: Viele Äußerungen bei Fortbildungsveranstaltungen, viele Presseberichte stehen in deutlichem Gegensatz z.B. zu den empirischen Untersuchungen über Gewalt an den Schulen.[4] Wie ist das zu erklären?

Ich wage, eher in Frageform, einige mögliche Erklärungen:

- Gut belegt ist die Zunahme der *Intensität* von Gewaltbereitschaft und Gewaltakten bei einer kleinen Minderheit. Liegt den vermeintlichen Beobachtungen über die dramatische zahlenmäßige Zunahme von Gewalttaten bei Kindern und Jugendlichen vielleicht eine Verwechslung von Qualität und Quantität zugrunde, indem das Bedrängende der Intensitätssteigerung verallgemeinernd »hochgerechnet« wird?
- Es gibt offensichtlich so etwas wie veränderte Wahrnehmungsmuster durch medial verstärkte Problematisierungswellen. Damit sind gleichsam »Aufmerksamkeitsverschärfungen« verbunden: Was früher als alterstypische Rangelei oder Schlägerei wahrgenommen wurde, gilt heute als Gewaltphänomen und als Symptom eines allgemeinen Trends. Entsprechend verändern sich die Sanktionsbereitschaft und das Anzeigeverhalten. Die Kriminalitätsstatistik spiegelt immer auch solche Wahrnehmungsverschiebungen und nicht nur die objektive Zahl der Vorkommnisse wider. Am Rande gesagt: Mit solchen Problematisierungswellen gehen auch sozialpädagogische Professionalitätsinteressen einher! Man braucht bestimmte Statistiken für die Bestandssicherung z. B. von sozialpädagogischen Stellen. Häufig werden Dunkelziffer-Schätzungen zitiert, deren Quellen aber selbst im Dunkeln bleiben.
- Zu beobachten sind Befremdungen und damit verbundene versteckte Aggressionen im Generationenverhältnis, z.B. die Enttäuschung der sog. »68er«-Generation darüber, dass die Folgegenerationen oft anders denken und ganz anderen politischen Handlungspräferenzen folgen. Hier wirkt sich dann auch die Hegemonie der »68er« in pädagogischen und sozialpädagogischen Berufen aus. Was in der neuesten Shell-Jugendstudie[5] ermittelt wurde, zeichnet sich schon seit längerem ab: Viele Jugendliche denken heute pragmatisch und nüchtern, dabei eher (wenn auch verhalten) zukunftsoptimistisch. Manchmal sind ihre Einstellungen fast erschreckend »früherwachsen«. Der Jugendlichkeitskult, die Selbstverwirklichungsbemühungen der Älteren kommen im Urteil heutiger Jugendlicher nicht gut weg, gelten als geradezu lächerlich. Und was handeln sich

die Jugendlichen ein? Es überwiegen im Urteil vieler Erwachsener die Vorwürfe: »Spaßkultur«, »Hedonismus« – also das glatte Gegenteil der Befunde. Der Vorwurf etwa, Kinder und Jugendliche seien überwiegend Egoisten, trifft nicht mehr zu als es der allgemeine Trend ist, auch und gerade bei Erwachsenen. Oder der Vorwurf mangelnden politischen Interesses, angeblicher Kritiklosigkeit – daran ist nur so viel richtig, dass Jugendliche heute die Möglichkeiten und Grenzen politischen Handelns nüchterner (keinesfalls zynischer) einschätzen als diejenigen, die Ende der 60er und in den 70er Jahren jung waren. Aber bestimmten Erwachsenen können es die Jugendlichen nicht Recht machen, was sie auch tun und denken. Sie müssen ja auch das Objekt sozialpädagogischer Besorgnis bleiben! Und: müssen die Jugendlichen immer »besser« sein als alle anderen?!

- Im Zusammenhang mit Entwicklungen, auf die unter den Stichworten »Früherwachsensein« und »verinselte Kindheit« gleich noch zurückzukommen sein wird, wächst das Bedürfnis vieler Kinder und Jugendlicher nach Entlastungen und Gegenwelten zum Ausgleich wachsender alltäglicher Belastungen und Kompetenzanforderungen: Der Bedarf an »Undiszipliniertsein« wächst, je früher Leistungen der Selbstdisziplinierung verlangt werden. Entsprechende »Toberäume«, in denen ungebärdige Kindlichkeit und Jugendlichkeit ausagiert werden können, werden aber immer knapper. So drängen diese Bedürfnisse in die »geordnete Welt« hinein, wo sie für die »Verwalter der Ordnung« (Eltern, Lehrer, Hausmeister...) nur als *Störung* wahrzunehmen sind.[6] Dem entspricht ein sozialpädagogischer Umgang, der auch sprachlich Kindheit und Jugend in die Perspektive »potentieller Devianz« rückt: Wo von sozialpädagogischen *Präventions*maßnahmen die Rede ist, werden Kinder und Jugendliche als *Risiken* betrachtet. Es liegt aber in der Natur der Sache, dass Präventionskonzepte pädagogische Allmachtsphantasien beflügeln können, während ihre Wirksamkeit nie seriös überprüfbar ist, weil die zugrunde liegenden Prognosen sich angesichts der Komplexität sozialer Entwicklungen weder verifizieren noch falsifizieren lassen. (Treten sie ein oder bleiben sie aus, *weil oder obwohl* die Präventionsmaßnahmen wirken?)

Ich stelle eine Frage als Fazit: Werden auf die Jugendlichen die Enttäuschungen der gegenwärtig noch kulturell vorherrschenden Elterngeneration projiziert? Spiegelbildlich und analog zu der absurden Behauptung mancher älterer und konservativer Journalisten während der ersten Welle ausländerfeindlicher Gewalttaten Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre, wonach die antiautoritäre Erziehung dafür haftbar zu machen war.[7]

2. Einige Gegenwartsprobleme im Generationenverhältnis

Ich komme nach dieser Vorbemerkung nun auf einige *Gegenwartsprobleme* zu sprechen, die unser Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen besonders betreffen. Ich konzentriere mich dabei auf die Veränderungen im Verhältnis zwischen den Generationen.

2.1 »Früherwachsensein«: Das Verschwinden der Kindheit

Ich nenne erstens das Verschwinden der Kindheit, wie wir sie bis in die jüngste Vergangenheit kannten. Kindheit ist, daran sei hier erinnert, ein relativ spätes Kulturphänomen! Das hat der Kulturhistoriker Philippe Aries in seinem Buch »Erfindung der Kindheit« erforscht und belegt.[8] Vor dem späten 18. Jahrhundert sind Kinder immer nur wie, freilich defizitäre, Erwachsene betrachtet worden. Seit etwa 15 Jahren nun ist ein Phänomen zu beobachten, das man mit Thomas Ziehe »Früherwachsensein« nennen könnte.[9] Dieses Phänomen ist im Zusammenhang damit zu sehen, dass Familiensoziologen zunehmend von »verinselter Kindheit« sprechen: Kinder werden in ihren jeweiligen sozialen Feldern zu Minoritäten. Dadurch wird so etwas wie spontanes Zusammensein unter Kindern immer weniger möglich; man muss sich verabreden, das geschieht auf »erwachsene« Weise über das Telefon, Terminkalender werden geführt etc.. Minoritäten werden übrigens entweder in ihren Rechten zu wenig geachtet – oder sie leiden unter dauernder Überaufmerksamkeit, gleichsam unter der gesellschaftlichen Variante der sprichwörtlichen mütterlichen »Overprotectiveness«.

Mit Früherwachsenheit ist aber noch mehr gemeint: Wir können gegenwärtig so etwas wie den Abbau von Generationsschranken beobachten. Die heute 35- bis 40jährigen Eltern teilen mit ihren Kindern viel mehr kulturelle, habituelle und mentale Gemeinsamkeiten, als es zwischen ihnen und ihrer Elterngeneration der Fall war. Schon deshalb ist übrigens heute ein Generationsbruch wie der von »1968« undenkbar. Mit diesem Abbau von Generationsschranken verbunden ist der Wegfall eines bis in die 60er Jahre hinein wirksamen pubertären Lebensgefühls, das Thomas Ziehe etwas salopp, aber sehr treffend als »Schlüssellochperspektive« der Kinder im Verhältnis zu ihren Eltern bezeichnet hat. Das liegt *auch* an den Medien, also an der allgemeinen Zugänglichkeit generationsübergreifender Informationen, es liegt aber ebenso am Habitus, mit dem Erwachsene heute Kindern begegnen. Die Kategorien »jugendlich« und »erwachsen« verschwimmen. Es gibt zwar noch kognitive Grenzen, aber keine so engen symbolisch-kulturellen Grenzen mehr zwischen Jugendlichkeit und Erwachsenheit.[10]

Es stellt sich ein scharfes Problem: Das früherwachsene Einbezogensein durch den Abbau von Generationsgrenzen stößt *zugleich* auf den Ausschluss von »richtiger« Erwachsenheit durch eine sich immer weiter verlängernde ökonomische Abhängigkeit und durch das »overprotective« Verhalten der Erwachsenenwelt. Dieser Widerspruch hat, ohne dass das im Einzelnen empirisch nachzuweisen wäre, erhebliche destrukturierende und infantilisierende Wirkungen.[11]

2.2 Angleichungen im Lebensstil und im Lebensgefühl

Heute beobachten wir eine Pluralität, eine *Gleichzeitigkeit* vieler Lebensstile im Vergleich zu den großen »kulturellen

Wellen«, mit denen bis in die 70er Jahre – und das gilt besonders für die Jugendkultur – *bestimmte* Lebensstil-Formen als typisch für eine ganze Generation galten. Das ist das eine. Das andere: Bis in die 70er Jahre vermittelte sich über Lebensstil-Formen ein habitueller Protest der Jugendlichen gegen die Erwachsenenwelt. Das funktioniert heute nicht mehr. Die inszenatorische »Feier der Übertretung«, wie das Thomas Ziehe einmal genannt hat, greift nun nicht mehr. Über das, was vor noch nicht langer Zeit als höchst provokant galt, regt sich heute niemand mehr auf. Provokationen provozieren nicht mehr – und es ist nahezu unmöglich geworden, sich unmöglich zu machen. Neue Selbststilisierungsformen kommen und gehen wie andere Moden auch. Auch in diesem Zusammenhang ändert sich das Generationenverhältnis. Weil Jugendlichkeit und Erwachsenheit heute keine gegenseitig abgeschotteten kulturellen Lebenssphären mehr sind, lassen sich die demonstrativen Abgrenzungen gegen die Eltern immer schwerer als ein epochaler Kulturkampf deuten. Die Generationsgrenze wird heute weder dadurch definiert, dass Jugendliche von bestimmten Themen ferngehalten werden, noch dadurch, dass Jugendlichkeits-Stile auf die Jugendlichen und erwachsene Habitus-Formen auf die Erwachsenen beschränkt bleiben. Es gibt heute keine grundsätzlichen Weltdeutungsdifferenzen mehr zwischen 18- und 40jährigen, allenfalls Jargon-Differenzen. Jugendlichkeit ist nicht mehr kontrastiv gegen die Erwachsenenwelt zu wenden. Man bedenke nur die ungeheure Flexibilität bei der Vermarktung von Lebensstilen, mit der etwa die exaltierteste und extremste jugendliche Abgrenzungsform der späten 70er und frühen 80er Jahre, der Punk, modisch domestiziert wurde. Der »früherwachsene« Ernst vieler Jugendlicher und der Verzicht auf jeden rebellischen Gestus z. B. in der Techno-Szene sind wohl Ausdruck des paradoxen Befundes von Ulrich Beck: »Wenn Abweichung normal wird, wird die Wahl der Normalität schon zur Vorform des Protestes«.[12] An die Stelle großer Zusammenstöße zwischen Eltern und Jugendlichen tritt ein wortreiches, fast spielerisches Austesten von Grenzen. Je weniger Verhaltensregeln über Traditionen normiert werden, je mehr Verhaltensmöglichkeiten offen stehen, desto mehr tritt an die Stelle fester Regeln die Suche nach Verträglichkeitsspielräumen im zwischenmenschlichen Verhältnis. Ein großer Teil der Zeit, die heute Familien miteinander verbringen, dient dem Aushandeln solcher Verträglichkeitsspielräume. Und dabei dient dann die »distanzierte Verständigung über Lebensstile und Lebensziele« als Kompromissform in den »Tarifverhandlungen« der Generationen: Ulrich Beck spricht von der »toleranten Gleichgültigkeit« im »Waffenstillstand der Ichlinge«.[13] Es gibt also durchaus noch Generationenkonflikte, aber sie sind nicht mehr quasi-weltanschaulich aufgeladen. Es sind Konflikte wie zwischen irgendwelchen anderen Interessengruppen auch. Entsprechend setzt sich in der neuesten Shell-Jugendstudie ein schon seit längerem beobachtbarer Trend durch: Das Verhältnis zu den Eltern wird überwiegend partnerschaftlich, fast freundschaftlich beschrieben. Noch Mitte der 80er wollten 48% der Jugendlichen ihre Kinder einmal »anders« oder »ganz anders« erziehen, als sie selbst erzogen wurden; inzwischen ist dieser Anteil auf 28 % gesunken. Eher wird mit Blick auf den vorherrschenden liberalen Erziehungsstil gelegentlich darüber geklagt, dass er mit zu wenig aufmerksamem, zuwendungsbereitem Interesse der Eltern verbunden sei.

J. Grützke: Eine Faust ballen 1968, Ausschnitt

3. Das Generationenverhältnis bei gewaltanfälligen Jugendlichen

Als allgemeiner Konsens unter Erziehungswissenschaftlern wie unter Soziologen gilt, dass die Disposition zur Gewalttätigkeit durch eigene Gewalterfahrungen wächst. Gewalttäter waren überdurchschnittlich oft Gewaltopfer. Das muss vor allem gegenüber der Legende von der Entstehung der Gewaltbereitschaft durch eine zu »grenzenlose« Erziehung festgehalten werden. Diese Erkenntnis ist durch die Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts in Hannover empirisch bestätigt und differenziert worden. Ein besonders hoher Anteil von Gewalttätern findet sich bei männlichen türkischen Jugendlichen, ebenso bei Jungen aus Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus Aussiedlerfamilien. Es stellt sich natürlich gleich die Frage, ob so etwas gesagt werden darf, ohne ausländerfeindliche Ressentiments zu bestärken. Nun sind die überrepräsentativ hohen Herkunftsanteile jugendlicher Gewalttäter (und eben auch Gewaltopfer!) aus solchen Familien gut belegt; dass die problematischen Fälle auch innerhalb ihrer kulturellen bzw. ethnischen Milieus Minderheiten sind, wenn auch vergleichsweise größere Minderheiten, gehört allerdings ebenso zu den Tatsachen.

Erklärbar werden diese empirischen Befunde vor allem auch dadurch, dass Immigrantenfamilien generell erhebliche, die psychischen Tiefenstrukturen berührende Irritationen aufgrund der Brüche zwischen ihren Herkunftskulturen und ihrem neuen sozialkulturellen Umfeld verarbeiten müssen. Dazu gehört besonders der Kontrast zwischen den Erziehungsstilen und den tradierten Geschlechtsrollen. In Immigrantenmilieus gilt oft noch eine starke Männerdominanz. Ein Erziehungsstil, der Gewalt einschließt, gilt vielfach noch als selbstverständlich. Das sollte nicht moralisierend verurteilt werden! Wir haben es mit kulturellen Ungleichzeitigkeiten zu tun, denen gegenüber wir uns in Erinnerung rufen müssen, dass Frauenemanzipation und gewaltfreie Erziehung ja relativ neue und keineswegs durchgängig anerkannte Errungenschaften der westlich-europäischen Kultur sind. Aber ebenso wenig hilft es weiter, die fremden Lebensmuster zu mystifizieren, nach dem Motto: die Fremden sind ursprünglicher, herzlicher, gastfreundlicher etc. Traditionelle Männlichkeitskonzepte, die kulturell vermittelten Rollenkonflikte zwischen gelerntem Machismo und vorgefundenen »weicheren« Rollenmustern sind übrigens relativ unabhängig von der sozialen Lage. Insofern sind die Gründe für die Gewaltbereitschaft hier nicht gleichzusetzen mit Armut und vergleichbaren Formen sozialer Diskriminierung. Dabei sind die Jugendlichen nicht nur Opfer elterlicher Gewalt. Sie werden z.B. auch signifikant häufiger für zu Hause erzählte Gewaltauseinandersetzungen gelobt oder nicht bestraft, im Gegensatz zu ihren Schwestern. Türkische Mädchen votieren deutlich stärker als ihre Brüder für ganz andere Lebensführungskonzepte, wenn sie erst einmal selbstständig leben. Sie liegen in ihren Urteilen und Präferenzen entsprechend näher bei ihren deutschen Altersgenossinnen. Und: Je länger die Jugendlichen in Deutschland sind, desto häufiger sind sie gewaltanfällig. Je länger die Familien in Deutschland sind, desto häufiger werden Generationskonflikte mit Gewalt ausgetragen. Offensichtlich wird die Unterminierung der anfangs unbestrittenen Rolle der Väter im Laufe längerer kultureller Konfrontationserfahrungen stärker erlebt – und es wächst die Angst vor dem kulturellem »Verlust« der Kinder, wenn sie anfangen, selbstbewusst ihren eigenen Lebensstil zu wählen. »Die Familie wird so zum Austragungsort von Konflikten, in denen ein Teil der Väter unter Einsatz körperlicher Gewalt versucht, eine traditionelle Ordnung aufrechtzuerhalten. Die besonders hohe Gewaltrate männlicher türkischer Jugendlicher erscheint damit auch als Ausdruck eines Männlichkeitskonzepts, das unter den sozialen Bedingungen unseres Landes in eine Legitimationskrise gerät.«[14]

4. Schlussbemerkung

Gewaltfreiheit der Erziehungsstile ist die wichtigste Prävention gegen Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Entgegen einem gegenwärtig beliebten Erklärungsmuster in populärwissenschaftlichen Büchern über Erziehungsfragen und Werteverfall dürfen die Ursachen nicht vorschnell einer vermeintlich zu großen Liberalisierung zugeschrieben werden.[15] Die Erwachsenen haben als Erziehende wie als Unterrichtende ihre eigenen Wahrnehmungsmuster zu schärfen, sowohl hinsichtlich der »blinden Flecke« von Wahrnehmungsverengungen, Projektionen etc., aber auch hinsichtlich der eigenen verinnerlichten »political correctness«, die den Blick auf Minderheitenprobleme verstellt und tabuisiert.

Wir haben eine Paradoxie zu bedenken: Wenn es stimmt, dass abnehmende Gewalt in den Familien einen Rückgang der Gewaltdisposition bei den Kindern zur Folge hat (und die weitgehend gewaltfreie Erziehung ist eine relativ junge historische Errungenschaft!), dann ist das allgemeine Meinungsklima über die Zunahme von Jugendgewalt vielleicht eher ein Ausdruck gewachsener Sensibilität gegenüber Gewalt als ein Reflex auf tatsächlich zunehmende Gewalt. Umso wichtiger ist es dann, die tatsächlichen – und ja nicht zu verharmlosenden – Entwicklungen der Gewaltbereitschaft genau zu verstehen. Nicht zuletzt, um wohlfeilen Parolen gegen angeblich zu liberale Erziehung nicht auf den Leim zu gehen. Wenn aus Gründen fataler Rücksicht darauf, dass über »Ausländer« nicht schlecht geredet werden darf, die falschen Schlüsse hinsichtlich unseres Erziehungsverhaltens gezogen würden, würden wir ja weder »uns« noch den »Ausländern« einen Gefallen tun. Und für all die löblichen und wohl auch notwendigen Projekte zur Gewaltprävention kann es nur gut sein, wenn man in der Ursachenanalyse genau ist.

Anmerkungen

1. Exemplarisch hierfür: S. Gaschke, Die Erziehungskatastrophe, Stuttgart 2001.
2. Th. Ziehe, Die Veränderung des Selbstverständlichen. Wissens- und Erfahrungshorizonte Jugendlicher; in: H.-P. Burmeister/B. Dressler (Hg.), Lebensraum Schule (Loccumer Protokolle 14/95), Loccum 1996, S. 34f.
3. Zum Beispiel: Die sozialstatistischen Daten über Kinder, die nicht bei beiden leiblichen Eltern aufwachsen, schwanken zwischen ca. 15-18%. Ein familienpolitischer Rundfunkkommentar begann kürzlich mit der rhetorischen Frage: »Welches Kind wächst denn heute noch in einer intakten Familie auf?«.
4. »Das ›Schlachtfeld Schule‹ ist ein Mythos. Obwohl die Zahl der Gewalttaten steigt, warnen Bielefelder Forscher vor Dramatisierung« (Süddeutsche Zeitung v. 2.2.1999). Vgl. z. B. H.G. Holzappels/W. Heitmeyer/W. Melzer/K.-J. Tillmann, Forschung über Gewalt an Schulen, Weinheim/München 1997.
5. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, 2 Bde., Leverkusen 2000.
6. Vgl. R. Münchmeier, Jugend – Werte – Religion. Über die Lebenslage und die Probleme alltäglicher Lebensbewältigung von jungen Leuten heute; in: H. Rupp u.a., Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus, Stuttgart 2002, S. 129.
7. Auf das Problem ausländerfeindlicher und rechtsradikaler Gewalt gehe ich hier nicht näher ein, weil das eine eigene, ausführliche Analyse voraussetzen würde. Es verlangt auch unter kultursoziologischen Aspekten eine ausgesprochen differenzierte Untersuchung, warum sich seit etwa Mitte der 80er Jahre – also noch während der »alten« Bundesrepublik – jugendlicher Protest überwiegend in rechtsextremen Mustern artikulierte. Unter dem Stichwort »Prävention« hat der Bielefelder Jugend- und Extremismusforscher W. Heitmeyer mit Blick auf rechtsradikale Einstellungen bereits 1992 betont, dass »Belehrung nicht gegen Erfahrung ankommt« und der Kampf gegen den Rechtsextremismus schon verloren sei, wenn er zum Gegenstand und Ziel einer Unterrichtseinheit gemacht werde. Vgl. B. Dressler, Extremismus und Schule – was tun, wenn Belehrung nichts gegen Erfahrung ausrichtet?; in: »Loccumer Pelikan« 1/1993, S. 6ff.
8. Ph. Aries, Geschichte der Kindheit, München 1998.
9. Th. Ziehe, Optionen und Ohnmacht. Zur Modernisierung jugendlicher Lebenswelten; in: Loccumer Pelikan 2/1993, S. 10.
10. Vgl. ebd.
11. Vgl. ebd.
12. U. Beck, Demokratisierung der Familie; in: ders. (Hg.), Kinder der Freiheit, Frankfurt/M. 1998, S. 213.
13. U. Beck, a.a.O., S. 214f.
14. Chr. Pfeiffer/P. Wetzels, Junge Türken als Täter und als Opfer von Gewalt; in Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 30.3.2000, S. 14. Vgl auch Chr. Pfeiffer/P. Wetzels/D. Enzmann, Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen, Forschungsbericht 80 des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen, Hannover 1999.
15. Der große Erfolg des Buches von S. Gaschke (s. oben Fußn.1) hat vor allem diagnostischen Wert in Bezug auf die ressentimentgeladenen Verarbeitungsmechanismen von Erziehungsproblemen in jenen Mittelschichtmilieus, die nun von libertären zu autoritären Erziehungsstilen zurückpendeln.

Bernd Abesser

Gewalt ist geil

Anmerkungen zu (k)einem Jugendphänomen

I. Drei Vorbemerkungen

Erste Vorbemerkung: Es sind schon genug kluge Aufsätze geschrieben worden; Hintergründe, individuelle wie gesellschaftliche Ursachen jugendlicher Gewalt sind erforscht worden; regelmäßig werden politische Forderungen erhoben; Pessimisten beklagen vermeintlichen allgemeinen Wertverlust, andere sprechen von Wertewandel – allein, Eltern wie Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Sozialpädagogen hilft's im Alltag vermutlich wenig. Viele haben den – zutreffenden – Eindruck, dass die Problemlage allzu komplex und die Ursachen zu vielfältig sind, als dass ein/e Pädagoge/ Pädagogin oder auch eine Schule ihnen wirksam begegnen könnte. Bei vielen machen sich Resignation und Kapitulation breit.

> **1. Eine Schultasche fliegt durch den Raum**
>
> *In Klasse 7b der dreizügigen Realschule in Z. fliegt während der fünften Stunde, als Frau S. gerade Geschichte unterrichtet, eine Schultasche durch den Raum. Sachen fallen zu Boden, und es besteht die Gefahr, dass jemand verletzt wird.*
>
> **Was hätten Sie getan?**

Zweite Vorbemerkung: Es gibt auf der anderen Seite in vielen Schulen kleine Schritte, aber keine Patentlösungen. Und es ist ein langer Weg, weil wir Erwachsenen ein Teil des Problems sind – auch da, wo wir weitab jeglicher Gewalt sind oder sein wollen. Insofern braucht es im Hinblick auf unser Thema eine gehörige Portion »Gelassenheit« und die Bereitschaft, die Dinge einmal aus der Distanz anzuschauen – um einer möglichst angemessenen Praxis willen und um der Resignation und Kapitulation wehren zu können. Dazu möchte ich Sie gerne einladen.

Und schließlich: ein Zitat: »Kaum hatte der junge Lehrer den Saal verlassen, da zupften und stießen die Kameraden G. von allen Seiten. ›Ausgeschlafen?‹ fragte einer und grinste. ›Feiner Schüler‹ höhnte einer ... und sie ergriffen ihn an Armen und Beinen, um ihn unter Gelächter wegzutragen. So aufgeschreckt wurde G. zornig; er schlug um sich, suchte sich zu befreien, bekam Püffe und wurde schließlich fallen gelassen, während einer ihn noch an einem Fuße festhielt. Von diesem trat er sich gewaltsam los, warf sich auf den ersten besten, der sich stellte und war alsbald mit ihm in einen heftigen Kampf verwickelt. Sein Gegner war ein starker Kerl und alle sahen dem Zweikampf mit Begierde zu. Als G. nicht unterlag und dem Starken einige gute Fausthiebe beibrachte, hatte er schon Freunde unter den Kameraden, noch ehe er einen von ihnen mit Namen kannte.« (H. Hesse, Narziß und Goldmund)

II. Fünf Thesen

1. Die Zusammenstellung von Jugend und Gewalt ist mehrfach gefährlich:

- *sie verschleiert den Blick auf die Gewalttätigkeit der Erwachsenen*
- *und stilisiert Gewalt so zu einem Jugendproblem;*
- *sie verstellt den Blick auf strukturelle Gewaltverhältnisse*

Die Focussierung gesellschaftlich vorhandener Gewalt auf Kinder und Jugendliche – verständlich aus einer spezifischen Wahrnehmung und gefördert durch absatzsteigernde Berichterstattungen – läßt uns unversehens in eine Falle tappen und trägt u.U. zur Handlungsunfähigkeit bei. Gewalt ist in unserem Lande immer noch vor allem Gewalt von Erwachsenen – an anderen Erwachsenen und an Kindern und Jugendlichen.

Auch Kriminalstatistiken sind da verführerisch. Es gibt nämlich polizeilicherseits

nur Verdächtigen-Statistiken, in denen Jugendliche als Tatverdächtige überproportional auftauchen. Und es gibt darin keine genauen Differenzierungen, was die Delikte angeht. So werden – siehe Titel des Magazins Spiegel »Kleine Monster« – mit einer Mischung aus spektakulären Fällen und zurechtgebogenen Zahlen Klischees kolportiert. Ich sage dies nicht, um zu verharmlosen, denn jeder Fall von gewalttätigem Umgang ist für sich ein Aufruf, zu handeln, aber ich möchte die Debatte gerne versachlichen – auch um der »normalen« Jugendlichen willen. Auf der anderen Seite gibt es alltägliche Erfahrungen, die sich zu Vor-Urteilen verdichten.

➔ Als Beispiele struktureller Gewalt können Wirtschaft und Individualverkehr genannt werden.

➔ Medien werden von Erwachsenen gemacht.

Darüber hinaus gilt: Jugendliche sind Täter und Opfer, oftmals in ein und der selben Person. Sie geben weiter, was sie empfangen haben.

An dieser Stelle ist eine kurze Verständigung über den Gewaltbegriff angebracht. Dieser wird ja nicht trennscharf zu anderen wie insbesondere Aggression, Macht und Herrschaft gebraucht. Wir erkennen Gewalt ursprünglich als Teil der Natur, also als physischen Vorgang (hier hat er seine Wurzeln: »walten« meint etymologisch »kraftvoll sein«, daraus: etwas in Besitz, unter seine Herrschaft bringen). Dort wo diese Wirkungen Leib und Leben von Menschen, ihre Freiheit, ihr Eigentum, ihre soziale Integration bedrohen, verletzen oder vernichten, wollen wir von Gewalt reden. Gewalt dient individuellen oder Gruppeninteressen zu ihrer Durchsetzung gegen Widerstände. Dass wir Gewalt als solche erfahren und benennen, hat etwas mit unserer Menschwerdung zu tun, theologisch gesprochen mit der Erkenntnis von Gut und Böse und der damit zusammenhängenden Fähigkeit zu Selbstbewusstheit und Selbstreflexion. Daher muss in menschlichen Gesellschaften Zivilisation als Regelwerk an die Stelle natürlicher Ökologie treten, um sie als ganze zu bewahren. Gewalt geschieht weiterhin, aber sie wird in einem Regelwerk gezähmt, zivilisiert, indem sie bspw. nur bestimmten Instanzen juristisch zugestanden wird (Gewaltmonopol). Die Bewertung von Gewalt ist innerhalb einer Gesellschaft also notwendigerweise divergent (»legitime« Staatsgewalt, akzeptierte strukturelle Gewalt, kriminelle Gewalt auf der Straße) und führt in den Raum des Rechts und der Politik. Was wir also im Raum der Schule oder auch auf der Straße oder medial vermittelt als Gewalt von Kindern und Jugendlichen wahrnehmen, ist ein bestimmter, allerdings Betroffenheit und Besorgnis erregender Ausschnitt vorhandener Gewalt.

2. Gewaltbereitschaft und Gewaltanwendung Jugendlicher sind von politischen Optionen für Rechtsextremismus und den daraus folgenden Konsequenzen zu trennen.

Sowohl die Gewaltbereitschaft und -anwendung als auch Rechtsextremismus sind keine exklusiven Jugendphänomene. Insofern dürften uns nicht allein und zuerst die jungen Menschen beunruhigen (wieso sollen sie anders sein als die Erwachsenen?), sondern die Erwachsenen, die in Ressentiments und Parolen geistigen Nährboden liefern. Dies ist kein Plädoyer für Verharmlosung, es soll aber bewusst machen, dass es nicht *eine* Strategie gegen ganz unterschiedliche Motivationen und Erscheinungsformen geben kann.

3. Erklärungsmuster (Theorien), die Gewalt nicht auch als anthropologische Kategorie berücksichtigen, greifen für die Ausbildung wirksamer Konsequenzen zur Eindämmung von Gewalt zu kurz.

Gewaltausübung ist ein natürlicher Vorgang. Sie ist kein moralischer Defekt, sondern gehört zu unserer Grundausstattung; sie ist eine anthropologische Konstante, die allenfalls in persönlichen Reifeprozessen überwunden wird (Mahatma Gandhi/ Martin Luther King). Die Bibel – vornehmlich das Alte Testament – selbst konstatiert Gewalt zur Durchsetzung von Interessen in dieser Welt: es beginnt gleich bei Kain und Abel; aber auch die Psalmen zeugen davon, in denen fast jede nur denkbare Gewalttat als erlittene wie als erbetene Strafe[1] zur Sprache kommt; das Recht Gottes darf mitunter gewaltsam durchgesetzt werden[2]; Gott selber hat das Gewaltmonopol[3]; er läßt den Sieg über feindliche Völker zu und man darf ihn um seine mitunter gar nicht gewaltfreie Hilfe bitten; zugleich kennt u.a. die prophetische Kritik die Klage über Gewalt gegen Arme und Schwache und die Vision des Shalom. Frieden und Gerechtigkeit sind die Insignien der Gemeinschaft, die sich auf dem Weg der Tora befindet. Die Überwindung gewaltsamer Interessendurchsetzung durch Jesus ist und bleibt der radikale Gegenentwurf aus der Perspektive der Reich-Gottes-Vorstellung und entsprechender (Nah-) Erwartung.

Gesellschaftliche Aufgabe ist daher zunächst, ein mehr oder weniger hohes Maß

2. Lars und Murat prügeln sich

Sie haben Aufsicht in der ersten großen Pause. Umringt von mehreren Schülern bemerken Sie, daß Murat auf dem Bauch von Lars sitzt und ihm die Haare auszureißen droht, während Lars wild mit den Beinen strampelt.

Was hätten Sie getan?

an Zivilisation zu schaffen, also ein Regelwerk einzusetzen, durch welches das vorhandene Gewaltpotential in mehr oder weniger geordnete Bahnen gelenkt wird. Als Urbeispiel können dabei die 10 Gebote gelten, die es ohne den Verstoß gegen sie nicht gäbe. Die Frage nach praktischen Konsequenzen zur Eindämmung individueller Gewalt ist die nach der Bereitschaft zu zivilisiertem Verhalten – des einzelnen und einer Gesellschaft und entsprechenden Strategien zur Entwicklung solcher Bereitschaft.[4]

3. »Fick deine Mutter!« Gewalt mit Worten

In einer Hauptschule in S. streiten sich in der kleinen Pause zwei Jugendliche um ein banales Thema. Weil nicht zu klären ist, wer recht hat, brüllt einer der beiden schließlich: »Ach, fick deine Mutter!« Der so Beschimpfte will gerade auf den anderen losgehen, als Herr G. den Klassenraum betritt. Er hat den Ausruf gerade noch gehört.

Was hätten Sie getan?

4. Bekämpfung von Gewalt kann nicht geschehen ohne Einsicht in ihre subjektiven »positiven« Effekte.

Ich zähle eher schlagwortartig auf: Gewaltanwendung ist insbesondere für den größeren Teil der Jungen und Männer in mancher Situation Identität stiftend: in Ermangelung realer männlicher Identifikationsfiguren und folglich in Anlehnung an medial vermittelte können sie zu »kleinen oder großen Helden« werden. Gewalt klärt wenigstens kurzfristig die Verhältnisse, denn Gewalt klärt die Fronten, aber integriert auch in eine Gruppe; Gewalt schafft Solidarität, fordert zur Stellungnahme heraus und ist intensive (Körper)erfahrung in einer entsinnlichten Welt. Insofern gilt: Gewalt stiftet subjektiv Sinn.

Damit aber birgt Gewalt ein subjektives Erfolgspotential, das bei Aktivierung ungemein animierend wirkt.

Nach von Verhaltensforschern entwickelten Modellen entwickelt sich aggressives und in seiner Konsequenz gewaltförmiges Verhalten in vier Stufen: Auf der untersten Ebene der Wahrnehmung fällt bereits eine Grundentscheidung. Da der Mensch gar nicht alles mitbekommen kann, was um ihn herum geschieht, beobachtet er eher das, was er erwartet. Jedes Ereignis wird sofort klassifiziert: ist es günstig oder bedrohlich? Ist es nützlich oder schädlich für die eigenen Intentionen? Auf der zweiten Stufe wird entschieden, wie man auf die Wahrnehmung »bedrohlich/schädlich« reagiert: aggressiv – ja oder nein. Was der Mensch an Verhaltensweisen kennt, wird rasend schnell durchgespielt, bis sich ein passendes Muster findet; dabei rasten eingeschliffene Programme am ehesten ein. Also: je häufiger jemand bereits (erfolgreich) aggressiv reagiert hat, desto wahrscheinlicher trifft er die gleiche Wahl. Auf Stufe drei wird der aggressive Impuls auf seine Konsequenzen hin durchgespielt: überwogen in vergleichbaren früheren Handlungen der Nutzen oder die Unannehmlichkeiten? War der befreiende Impuls des Zuschlagens größer als eine evtl. folgende Sanktion? Je nach Beantwortung dieser Frage regelt sich die Hemmschwelle. Auf Stufe vier wird die so in Aussicht genommene Tat noch einmal auf ihre Zukunftsfolgen hin durchgespielt. Hier spielen Alter, Intelligenz und Fähigkeit zur Selbstdistanz eine große Rolle. Je weniger ein Kind/Jugendlicher in der Lage ist, über die unmittelbare Situation hinaus zu schauen, desto größer die Wahrscheinlichkeit der Gewaltanwendung. Angst vor Sanktionen und eine aufgeklärte Kosten-Nutzen-Abwägung sind wesentliche gewalthemmende Faktoren. Das macht deutlich, dass man gegen Gewalt etwas tun kann, aber auch, wie schwierig das ist.[5]

5. Gewalt wird pädagogisch »zivilisiert« nicht durch den moralischen Zeigefinger, sondern durch das Erlernen von Regeln und das konsequente Sanktionieren von Regelverstößen. Dazu müssen die Mittel bereit gestellt werden.

Mit Moral ist dem Problem aus unterschiedlichen Gründen nicht beizukommen. Neben der politischen Konsequenz (s.u.) bedarf es einer pragmatisch-pädagogischen: Gelernt werden müssen Regeln, die einen klaren Raum und Zeitbezug haben; und ausgeübt werden müssen konsequente Sanktionen: U. u. kommen erst Belohnung oder Strafe, dann das Gespräch. Dies gilt vor allem für den Elementar- und Grundschulbereich.

Ich mache dies gern am Beispiel Fußball bzw. Mannschaftssport deutlich, auch wenn dieses Beispiel wie alle hinkt. Aber dieses Beispiel kann im Hinblick auf einen der Realität angemessenen Pragmatismus zu Einsichten verhelfen und auf jugendliche Lernfähigkeiten hinweisen.

Also »spielen« wir es einmal durch.

- Im Fußball begegnet uns ein klar umgrenztes Regelwerk, das für einen bestimmten Raum und eine bestimmte Zeit kontinuierlich gültig ist. Es geht um den Fußballplatz und das unmittelbare Umfeld (Spielfeldrand, Kabine,Tribüne...) und um 90 Minuten Spielzeit (ggf. plus Verlängerung und das unmittelbare zeitliche Umfeld). Für schulische Regelwerke gilt also: sie beziehen sich auf das »Spiel« Unterricht und gelten von bspw. 7.30 – 14 Uhr in der XY-Schule. Sie zielen vordergründig nicht ab auf die »Werteerziehung« der Schüler (auch wenn sie faktisch und durchaus gewollt solche leisten), sondern auf das Funktionieren des Spiels – also des Unterrichts.
- Wesentliches Moment im Spiel ist die personale Trennung von Schiedsrichter und Trainer. Während der Schiedsrichter für die Sanktion zuständig ist, obliegt dem Trainer die »Seelsorge«. Schiedsrichter müssen und wollen nicht geliebt, sondern respektiert werden; Trainer tadeln durchaus auch die Verstöße, bauen aber vor allem die Person wieder auf. Beide zusammen sind für das Funktionieren des Spiels notwendig, denn die Trainer müssen die sportlichen Fertigkeiten wie die Kenntnis des Regelwerks vermitteln, das die Schiedsrichter dann anwenden. Hier wird die Analogie zu Schule und Unterricht schwierig, denn allzu oft muss die Lehrerin / der Lehrer beide Rollen spielen. Eine konfliktbereite und –fähige Schulleitung kann hier u.U. gute Entlastung schaffen
- Sanktionen werden im Spiel zeitnah und der Schwere des Verstoßes entsprechend ausgesprochen. Sie sind transparent und auf das Spiel bezogen. Und schließlich: es gibt in aller Regel eine neue Chance, evtl. aber erst im nächsten Spiel, also nach vorübergehendem Ausschluss. Das bedeutet: Schulische Sanktionen sind ebenfalls

abgestuft, zeitnah und vor allem auf das Ziel des ganzen abgestellt, nämlich Unterricht veranstalten zu können. Sie apellieren nicht an das Gute im Menschen, sondern setzen dem »Bösen« Grenzen. Sie trennen zugleich zwischen Tat und Täter.

4. Reizgas im Unterricht

Während Frau B. in der Mathestunde an die Tafel schreibt, zieht Schüler X eine Reizgasflasche hervor und besprüht seinen Tischnachbarn. Beide sind 11 Jahre alt.

Was hätten Sie getan?

Ich will an dieser Stelle nicht unerwähnt lassen, dass das Einüben solcher Regelwerke natürlich auch Teil des Spiels ist, auch wenn an dieser Stelle z.B. Eltern als außerschulische Co-Trainer in Betracht kommen. Darüberhinaus sind sicherlich (Zeit und Geld beanspruchende) Trainingsprogramme für Lehrerinnen und Lehrer vonnöten.

Hand in Hand mit dem Erlernen der Spielregeln geht die schrittweise Bildung des Gewissens. Religiöse Erziehung, das Wissen um Gut und Böse, die Reflexion der Regeln werden altersgemäß Teil des Unterrichts sein. In diesem Zusammenhang läßt sich m.E. konstatieren, dass das Wertebewusstsein gar nicht in dem Maße verändert scheint, wie dies in schöner Regelmäßigkeit proklamiert wird.

Conclusio: Was können wir tun? Ein Schulvertrag als ein Modell?

In der gegebenen Situation einer insgesamt aggressiven Gesellschaft plädiere ich für ein möglichst pragmatisches Vorgehen anhand einer doppelten Fragestellung:

a.: Was schützt die potentiellen Opfer (Schüler wie Lehrer)?

b.: Was verhilft zu Aggressionen mindernden bzw. kanalisierenden Lernprozessen?

In diesem Zusammenhang kann ein Menschenbild hilfreich sein, das die Unzulänglichkeit und Fehlerhaftigkeit des Menschen einkalkuliert[6] und zugleich ihn nicht dabei behaftet (vgl. These 3), ihn auch im Licht der Welt als Gottes geliebtes Geschöpf versteht und ihn dementsprechend behandelt. Dieses Menschenbild ist in der Lage, immer wieder zwischen Tat und Täter zu differenzieren: es nennt die böse Tat Schuld und Konsequenz der Sünde, den Menschen aber Gottes Geschöpf. Vielleicht liegt hier – vor aller ethischen Erziehung – die unverzichtbare Aufgabe des Religionsunterrichts wie der Kinder- und Jugendarbeit: Schülerinnen und Schüler, Kinder und Jugendliche, aber zugleich auch Erwachsene wahrnehmungsfähig zu machen für die Essentials unserer Religion: für die Liebe Gottes, die auch die/den nicht verloren gibt, die/der nicht fähig ist, sich selbst wie die/den andere/n zu lieben. Eine Liebe, die bereit ist, den Gewalttätigen konsequent zu begegnen, weil sie mit ihnen wie mit den Opfern (manchmal ja ein und derselbe; s.o.) leidet – und nicht nur unter ihnen.

Anmerkungen

1. Ps 58!
2. 5. Mose 21 u.ö.: Du sollst das Böse wegtun aus deiner Mitte
3. Lk 1,46ff: »Die Mächtigen stößt er vom Thron«
4. s. Dazu: Peter Schneider, Erziehung nach Möln in: Kursbuch, Heft 113 »Deutsche Jugend«, Berlin 1993
5. vgl. Spiegel 15/98
6. 1. Mose 8,21: des Menschen Trachten ist böse von Jugend auf

Manchmal ist es ganz einfach, etwas zu unternehmen. Ein Beispiel: Eine Frau wird von einem Jugendlichen bedroht. Sie werden zufällig Zeuge der Tat. Was jetzt?

1. **Ruhig bleiben!** So schwer es auch fallen mag. Panik hilft nicht weiter. Schauen Sie sich um. Sie sind nicht allein. Steigen da drüben nicht gerade zwei Männer in einen Lieferwagen?
2. **Greifen Sie den Täter nicht an!** Bei gewaltbereiten Menschen hat man mit Gewalt wenig Chancen. Rufen Sie die beiden Männer zu Hilfe. Am besten so laut und deutlich, dass es auch der Täter hören kann.
3. **Den Täter nicht unnötig provozieren!** Sie wollen nicht selbst zum Opfer werden. Der Täter weiß ja bereits, dass er nicht ungestört weitermachen kann. Denn mit den beiden Männern sind Sie in der Überzahl.
4. **Dem Opfer Hilfe signalisieren!** Haben Sie ein Handy? Dann rufen Sie sofort die Polizei. Aber nicht nur das. Machen Sie auch dem Opfer deutlich, dass bereits Hilfe unterwegs ist.
5. **Als Zeuge zur Verfügung stehen!** Vielleicht haben sie die Situation entschärft. Vielleicht ist aber auch schon etwas passiert. Stellen Sie sich in jedem Fall als Zeuge zur Verfügung und helfen Sie so, den Täter zu finden.

Stimmt!

Niemand fordert von Ihnen Heldentaten. Aber gerade das Opfer kann verlangen, dass jeder Umstehende das Mögliche tut!

Tipps für Frauen

Viele Frauen unterschätzen ihre Fähigkeiten. Auch wenn Sie für Ihre Kinder oft wie Löwinnen kämpfen können – sind sie selbst in Gefahr, fällt es ihnen oftmals schwer, Grenzen zu setzen und Forderungen zu stellen.

Also: Raus aus der Opferrolle! Sagen Sie »Nein!«, wenn Sie nein meinen.

Tipps für Männer

Viele Männer überschätzen ihre Kräfte. Aber mit unüberlegter Aggressivität schaukelt man die Situation meistens erst richtig hoch. Besser ist es, sich nicht auf die Mittel des Täters einzulassen.

Also: Vertreten Sie ruhig und selbstbewusst Ihren Standpunkt. Helfen Worte nicht, holen Sie Hilfe.

Tipps für Jugendliche

Klar kommen kleine Rempeleien immer mal vor. Aber es ist überhaupt nicht cool, wenn immer der Schwächste dran ist. Und: »Abziehen« ist keine kleine Sache, sondern echter Raub.

Also: Zeigt denen, die glauben, sie sind immer die Stärksten, dass sie mit Gewalt nicht durchkommen.

Am besten, indem ihr Hilfe holt. Bei der Polizei, Eltern und Lehrern.

Übrigens: Die Polizeidirektion Hannover bietet Selbstbehauptungskurse an. Fragen Sie uns danach.

Quelle: Faltblatt »Aktion gegen Gewalt«. Eine Initiative der Polizeidirektion Hannover. Schirmherrin: Landesbischöfin Dr. Margot Käßmann

Evelyn Schneider

Wenn zwei sich streiten, schlichtet der Dritte

– Mediation und Konfliktschlichtung in der Schule –

Die Klasse ist schon im Raum. Der Unterricht kann beginnen, nur Sabrina fehlt. Die Unterrichtende fragt nach und erhält von Nadine zur Antwort: »Die darf nicht mit rein, die stinkt!«
Auf dem Pausenhof ist eine Schlägerei: Der sonst schüchterne Sven hat Torben angegriffen, beide kämpfen erbittert. Als die Lehrkraft einschreitet, sind die Verletzungen schon schlimm. Die Eltern müssen benachrichtigt werden.
Dimitri wartet im Klassenraum auf Vladimir. Auf den Platz neben ihm stellt Lars seinen Rucksack ab und geht noch einmal raus. Als Vladimir kommt, nimmt er den Rucksack und stellt ihn einen Platz weiter. Lars sieht das: »Ey du fucking Ausländer, nimm deine stinkenden Hände von meinem Rucksack!«

Streiten ist Alltag in den Schulen. Das war schon immer so und angesichts der vielen Menschen, die auf engstem Raum so viel Zeit miteinander verbringen müssen, nicht weiter verwunderlich. Nachdenklich stimmt aber der Trend zu gewalttätigen Lösungsversuchen, der aus einem Defizit in der individuellen Ausprägung deeskalierender Verhaltenstendenzen resultiert.[1] Am häufigsten äußert sich Schülergewalt in verbalen Aggressionen[2], die allerdings von der Mehrzahl der Schüler nicht als »Gewalt« eingestuft werden. Sie scheinen alltäglicher Bestandteil im Schulleben zu sein, mit der Tendenz, dass auch Lehrer zunehmend von Schülern verbal attackiert werden. Zusammen mit dem – allerdings regional und schulspezifisch unterschiedlichen – zweithäufigsten Gewaltproblem an Schulen, dem Vandalismus, ergeben sich hier zwei Erscheinungsformen von Gewalt, die nachhaltig auf Schulklima und Schulleben einwirken. Gewalttätige Auseinandersetzungen gehören zu relativ weitverbreiteten Regelverletzungen nahezu an jeder Schule. Besonders häufig ist hier die sogenannte »Spaßkloppe«, ein spielerisches Kräftemessen ohne Verletzungsabsicht, zu beobachten. Auffällig ist hierbei, dass diese von Schülern stärker unter dem Gewaltbegriff gefasst wird als von Lehrern.

In der Ursachenforschung ist hinreichend festgestellt worden, dass Gewalt in Schulen Teil gesamtgesellschaftlicher Probleme ist. Dazu gehören die fehlgeschlagenen Integrationsbemühungen – es gibt Klassen mit bis zu zehn verschiedenen Nationalitäten –, dazu gehört das jeweilige soziale Milieu, biographische Belastungen und Lebensumstände, aus denen je individuelle Verhaltenspotentiale erwachsen, und dazu gehören entwicklungspsychologisch normale Formen der Auseinandersetzung. Dies alles gilt es in pädagogischen Maßnahmen zum Gewaltabbau wie der Konfliktschlichtung zu berücksichtigen. Auf eine Ursache sei hier aber besonders verwiesen: Dass unsere allgemein akzeptierte Streitkultur nicht ausreichend dazu befähigt, zwischenmenschliche Konfliktsituationen akzeptabel zu bewältigen und erfolgreich zu lösen. Daran ändern auch die in aller Öffentlichkeit ausgetragenen (Pseudo-)Streits in den Fernsehshows nichts, weil sie nicht auf Konfliktlösung abzielen, sondern auf Spektakularität angelegt sind und zunehmend voyeuristische Züge enthalten.[3]

Das Unvermögen zur Konfliktlösung hat u. a. seine Ursachen darin, dass sich traditionelle Gewalt- und Streitregulierungsmechanismen im Zuge des gesellschaftlichen Wandels, z. B. durch Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse, verändert haben. Regulierungsfunktionen erfüllten die engen und die weiten familiären Kreise, kulturelle Verbindlichkeiten und gesellschaftliche Strukturen, aus denen sich allgemein akzeptierte Formen der Konfliktregulierung ergaben. Verlieren diese an Einfluss oder fallen ganz weg, müssen Jugendliche ihr Konfliktlösungspotential selbst zusammenstellen. An die Stelle alter Strukturen treten aber neue: Einen großen Teil der Erziehung in Konfliktfragen übernehmen die Medien.[4] An dieser Stelle setzen Konfliktschlichterprogramme und Mediation an: indem sie das Unvermögen, mit zwischenmenschlichen Problemsituationen umzugehen, abbauen und sozial-integrative, deeskalierende Lösungen finden und trainieren.

Positives Menschenbild – positiver Konfliktbegriff

Zwei Grundannahmen sind für die konstruktive Konfliktlösung unerlässlich: Das positive Menschenbild und der positive Konfliktbegriff. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche durchaus bereit sind, Streitsituationen konstruktiv-deeskalierend zu lösen, wenn sie einen Weg dafür sehen. Gewalttätige Ausschreitungen sind für sie u. U. nur die letzte und einzige Möglichkeit.[5] Ganz gleich, wie der Konfliktbegriff definiert wird, entscheidend für die Vermittlung in Streitsituationen ist die Grundposition, dass Konflikte als etwas Positives zu betrachten sind. Ein negatives Konfliktbild führt dazu, in ihnen ausschließlich Störfaktoren zu sehen, die bedrohlich und destruktiv sind, und entsprechend im pädagogischen Umgang als etwas, was beseitigt werden muss. Geht man aber davon aus, dass ein Konflikt selbst ein Signal ist, bietet er eine Chance zur Veränderung und Weiterentwicklung von Beziehungen und Strukturen. Besonders gefährlich sind diejenigen Konflikte, die nicht wahrgenommen oder verdrängt werden. Sie können derart eskalieren, dass die Beteiligten darunter leiden und keinen Ausweg mehr finden oder sogar zu gewalttätigen Lösungen greifen.

Mediation bietet in Konfliktfällen Vermittlung durch unparteiische Dritte an, die von beiden Seiten akzeptiert werden. Die Mediatorinnen und Mediatoren helfen den Streitenden, eine einvernehmli-

che Lösung für ihre Probleme zu finden. Sie hören sich die Anliegen aller Beteiligten an, lassen sie ihre Gefühle ausdrücken und helfen bei der Klärung der Interessen der Konfliktparteien. Das Ziel ist eine Einigung, die beide Konfliktparteien unterschreiben und umsetzen.

Mediation in der Praxis

Die Methode der Konfliktlösung dauerhaft an Schulen einzurichten, ist ein immer häufiger geäußerter Wunsch unter Pädagogen. Die Institutionalisierung der Streitschlichtung zielt auf ein verbessertes Schulklima ab, auf die Ausbildung sozialer Kompetenz der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Peergroups und auf die Entlastung der Lehrkräfte. Durch die mit Schülern durchgeführten Übungen werden die Fähigkeiten der Selbstregulierung und des Perspektivenwechsels gefördert.
Im Hinblick auf Streitsituationen ermöglicht Selbstkontrolle, impulsive Handlungen zu vermeiden und Verhaltensweisen zu reflektieren. Der Perspektivenwechsel ermöglicht hier, den in der voroperatorischen Kindheitsphase typischen Egozentrismus zu überwinden und der Erkenntnis Raum zu geben, dass es mehr als eine (die eigene) Sichtweise gibt.
Neben diesen grundlegenden Fähigkeiten für Schlichterinnen und Schlichter werden in der Ausbildung weitere wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten der Konfliktschlichtung vermittelt:

- Zuhören
- Paraphrasieren (mit eigenen Worten wiedergeben, was der andere gesagt hat)
- Nonverbal ausgedrückte Gefühle erkennen
- Konfliktgegenstände und Lösungsmöglichkeiten kennen
- Den Mediationsablauf beherrschen
- Mit einem Partner im Schlichtungsgespräch kooperieren[6]

Die Mediatorenausbildung kann als eigenständiges Streitschlichterprogramm für Interessierte in Schulen angeboten werden (vgl. das Programm von Faller, Kerntke und Wackmann) oder sich an einen Klassenverband wenden (so Jefferys-Duden), zumindest aber lassen sich Bausteine des Programms sinnvoll auch im Unterricht, z. B. im Religionsunterricht einsetzen, um die o. g. Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nachhaltig auszubilden und zu stärken.

Klima der Hoffnung

Grundlegend für jede Arbeit mit dem Mediationsprogramm ist es, ein »Klima der Hoffnung« herzustellen. Nach Tom Leimdorfer, einem englischen Pädagogen und Mediatoren, sind dafür fünf Bestandteile zu beachten:

1. Ein Klima der Bestätigung zu schaffen, in dem wertgeschätzt wird, was jemand ist und nicht was er macht.
2. Ein Klima des aktiven Zuhörens und der Zuwendung zu schaffen.
3. Ein Klima der Kooperation zu schaffen.
4. Ein Klima der Problemlösung aufzubauen, in dem Probleme und Konflikte als Chancen erkannt werden.
5. Ein Klima der Menschenrechte aufzubauen.[7]

Grundannahme ist immer, dass in zwischenmenschlichen Beziehungen Konflikte normal sind und dass die Parteien in der Regel guten Willens sind, friedliche Lösungen zu finden. Auch, dass die Beteiligten grundsätzlich bessere Entscheidungen über sich und ihren Streitfall treffen können als Unbeteiligte, gilt als eine Voraussetzung für die Schlichtung. Die Akzeptanz gegenüber einer Übereinkunft, die von beiden Beteiligten herbeigeführt wird, ist größer als gegenüber einer durch Autoritäten bestimmte, denn sowohl für den Prozess wie für das Ergebnis sind die Streitparteien selbst verantwortlich. Eine für Mediatoren häufig schwer zu akzeptierende Folgerung daraus ist, den gemeinsam erarbeiteten »Kontrakt« nicht nachzubessern oder zu verändern. Am schwersten ist die Einsicht, dass es nicht um Gerechtigkeit, sondern um eine für beide Seiten akzeptable Lösung geht.

Die fünf Phasen der Mediation

Im folgenden sollen die fünf Phasen der Mediation eingeführt und erläutert werden und entsprechende Trainingsmethoden vorgestellt werden.

Phase 1: Das Gespräch beginnen
Zunächst geht es darum, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, z. B. indem ein Ort gewählt wird, der nicht direkt mit dem Konflikt zu tun hat und indem sich der Mediator beiden Parteien freundlich zuwendet und ihre Gesprächsbereitschaft anerkennend hervorhebt. Es werden Grundregeln vereinbart: **Nicht unterbrechen! Ausreden lassen! Nicht beschimpfen! Keine Gewalt!**
Der Mediator weist darauf hin, dass nicht er, sondern die Beteiligten selbst den Fall lösen werden. Unparteilichkeit und Vertraulichkeit wird beiden versichert und letztere auch von allen erwartet. Der Mediator erklärt, dass der Ablauf vorsieht, dass jeder aus eigener Sicht den Ablauf schildern soll und der andere zuhören soll. Anschließend können Lösungen vorgeschlagen werden und im günstigen Verlauf Entscheidungen über eine Einigung gefällt werden.
Um in die folgende Phase überzuleiten, fasst der Mediator den bisherigen Informationsstand des Konfliktes zusammen. Das dient dem Ziel, dass alle die gleichen Ausgangsvoraussetzungen haben. Unklarheiten und Befürchtungen sollten nun ausgesprochen werden und für das Gespräch wird eine zeitliche Vereinbarung getroffen.

Phase 2: Sich mitteilen
Die Konfliktparteien tragen nacheinander ihre Standpunkte vor und können dabei noch einmal richtig »Dampf ablassen«. Die Kommunikation läuft über den Mediator, der an geeigneten Stellen den Sachstand sowie die Gefühle des Gesprächspartners zusammenfasst. Dabei kann der Schlichter wertende Aussagen und Schuldzuweisungen neutral umformulieren.
In dieser Phase muss er vor allem noch sehr auf die Einhaltung der Regeln achten, da häufige Unterbrechungen und Gefühlsäußerungen vorkommen können. Noch ist der Schlichter am stärksten gefordert, besonders durch aktives Zuhören. Dazu zählt auch, die Mimik, Gestik und Betonung des Gesprächspartners zu beachten, denn sie spiegeln die Gefühlslage des anderen wider. Voraussetzung für das Gelingen des guten Zuhörens ist die ungeteilte Aufmerksamkeit und der Blickkontakt, sowie die Überprüfung des eigenen Gesichtsausdrucks. Langeweile oder Desinteresse wirken nicht vertrauenser-

öffnend; auch Wertungen und Parteilichkeit können sich in der Mimik verraten und ein offenes Gespräch verhindern. Der jeweilige Gesprächspartner sollte nicht unterbrochen oder mit unpassenden Bemerkungen verunsichert werden.
Als Übungen eignen sich alle Methoden, die auf die kommunikative Kompetenz abzielen, die Empathie und den Perspektivenwechsel fördern und Einblicke in das menschliche Kommunikationsverhalten eröffnen.
Erste Übung: »Ein Bild wird diktiert«: Ein Schüler erhält ein Bild (**M 1**) mit der Aufgabe, durch präzise Angaben den anderen das Bild so zu diktieren, dass sie es nachzeichnen können. An den Ergebnissen lässt sich herausfinden, wie gut jemand erklären und wie gut jemand zuhören kann. Diese Übung kann auch partnerweise gespielt werden.
Zweite Übung: Zwei Gesprächspartner (A + B) setzen sich in die Mitte mit der Aufgabe, sich über ein kontroverses Thema zu unterhalten (z. B. Handy im Unterricht). Der Zuhörer (A) hat die Aufgabe, ein Argument von B mit eigenen Worten zusammenzufassen. Erst wenn B einverstanden ist mit der Fassung, darf A ein Argument vortragen. Nun wird genauso verfahren wie vorher.
Dritte Übung: Du-Sätze in Ich-Botschaften umformulieren. Weil in Stresssituationen Menschen dazu neigen, in (anklagenden) Du-Sätzen zu sprechen, eskalieren Streitfälle häufig. Förderlich ist aber, das eigene Interesse und die eigene Betroffenheit in dieser Situation mitzuteilen. Das gelingt besser mit Ich-Botschaften (in der Fachsprache: Selbstmitteilung). Die Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit Du-Sätzen, die sie in Ich-Botschaften übersetzen sollen. (**M 2**)
Vierte Übung: Nach dem klassischen Kommunikationsmodell nach F. Schulz von Thun teilen sich Menschen immer auf vier Ebenen einander mit: als Selbstmitteilung, als Beziehung, als Appell und als Sachinformation. Ein Kind, das sagt »Hab Hunger« gibt demnach eine Selbstmitteilung weiter (Esswunsch), nimmt dafür Beziehung zu Vater oder Mutter auf, appelliert daran, etwas zu essen zu erhalten und erteilt die Information (Hungerzustand). Vgl. hierzu eine ausführliche Bearbeitung in: Reinhold Miller, „Du dumme Sau", Von der Beschimpfung zum fairen Gespräch, Kap. 3: Versteh mich doch endlich, S. 15-19. Mit **M 3** können die Schülerinnen und Schüler versuchen, eigenformulierte Sätze oder welche aus **M 2** in die vier Kommunikationsebenen einzuordnen.

Phase 3: Was ist unter der Oberfläche?
Diese Phase dient der Konflikterhellung. Alle wichtigen Hintergründe der Probleme sollen deutlich werden und zu einem tieferen Verständnis des Konfliktes führen und das eigene Verhalten im Konflikt reflektieren. In dieser Phase wird schrittweise die Kommunikation zwischen den Beteiligten wieder angestrebt. Es wird davon ausgegangen, dass gemäß dem sogenannten »Eisberg-Modell« (**M 4**)[8] zu dem sichtbaren Konflikt ein wesentlicher, nicht sofort sichtbarer Hintergrund von Bedürfnissen, Ängsten und Problemen verborgen liegt. Fragen, die darauf abzielen, diese Hintergründe herauszufinden, können das Bild der Konfliktlage vervollständigen und dazu führen, die eigene und die Position des anderen besser wahrzunehmen. Hilfreich ist es, wenn die Kontrahenten aufgefordert werden, einmal »in den Schuhen des anderen zu gehen«. Damit wird das Verständnis für die andere Seite gefördert.
Es eignen sich für diese Phase Übungen, die die Aufmerksamkeit gegenüber dem Verhalten anderer fördern.
Erste Übung: den Code knacken.[9] Ein Teilnehmer verlässt den Raum. Der Rest der Klasse einigt sich auf einen geheimen Code, der bei dem folgenden Klassengespräch immer wieder eingesetzt wird (z. B. sich nach einem Beitrag an die Nase zu fassen, o. ä.). Der einzelne Teilnehmer wird hereingeholt und soll nun den Code knacken. Erst wenn er das Zeichen weiß und selber einsetzt, gehört er zur Gruppe. Bei diesem Spiel können auch mehrere Schüler zugleich versuchen, den Code zu knacken.
Zweite Übung: Einen Konfliktfall mit dem Eisberg bearbeiten (s. **M 4**, für jüngere Schüler **M 5**)
Dritte Übung: Pantomimisches Familie-Meier-Spiel (**M 6**) Das Arbeitsblatt wird zerschnitten, jeder erhält einen Schnipsel mit einer Gefühlseigenschaft. Nun gehen alle durcheinander im Raum und tauschen die Zettel aus, ohne sie anzusehen. Auf Kommando liest jeder seine Eigenschaft. Ohne zu reden, mit pantomimischer Darstellung, sollen sich nun die Familien finden, die zusammengehören.
Für eine gelingende Bearbeitung eines Streitfalls ist es nötig, die verschiedenen Arten von Konflikten zu kennen, denn unterschiedliche Konfliktursachen erfordern unterschiedliche Interventionen. Fünf Arten lassen sich hier unterscheiden:[10]

Sachverhalts-Konflikte
Sachverhaltskonflikte sind meist verursacht durch falsche Informationen und unterschiedliche Bewertungen einer Sachlage. Eine Intervention zielt auf Informationsgewinnung ab und strebt eine Einigung über die Bewertung der Daten an. (Bsp. 5 aus M 7)

Interessen-Konflikte
Sie entstehen durch die Kollision unterschiedlicher Bedürfnisse und Wünsche oder schlicht dadurch, dass ein gemeinsames Vorhaben unterschiedlich angegangen wird. Hier bieten sich Kompromisslösungen an oder auch das Aushandeln, um den Bedürfnissen jeder Seite gerecht zu werden. (Bsp. 2 aus M 7)

Beziehungs-Konflikte
Sie sind stark gefühlsgeleitete, oft durch Fehlwahrnehmungen und mangelnde Kommunikation verfestigte Personenkonflikte. Die Förderung der Kommunikation unter den Streitparteien, in der die Gefühle mitgeteilt werden können, sowie die Klärung der Wahrnehmung des je anderen sind hier geeignete Umgangsweisen. (Bsp. 1 aus M7)

Werte-Konflikte
In einer pluralen Gesellschaft treten Werte-Konflikte vermehrt auf, verursacht durch unterschiedliche Werthaltungen oder kulturell-religiöse Hintergründe. Ideen, Verhaltensweisen, Lebensformen werden aufgrund verschiedener Kriterien und Maßstäbe unterschiedlich bewertet. Eine Intervention sollte Wertungen, vor allem *Ab*wertungen vermeiden und ggf. nach gemeinsamen Zielen und Wertebündeln fragen. (Bsp. 4 aus M 7)

Struktur-Konflikte
Sie beziehen sich auf alle Probleme, die aus ungleichen Verteilungen bzw. Verhältnissen oder aus unterschiedlichem Status der Beteiligten hervorgehen. Wo es möglich ist, sollte eine In-

tervention die Veränderung der Verhältnisse anregen, vor allem aber sollte ein Gespräch bedürfnisorientiert geführt werden, um Einblicke in die Situation des Anderen zu ermöglichen. (Bsp. 3 aus M7)

Um die verschiedenen Ebenen der Konflikte kennen zu lernen und um zu einer klaren Einschätzung von Konfliktsituationen zu kommen, bietet sich eine Übung mit Beispiel-Situationen (**M 7**) an:
Die Klasse wird in fünf Gruppen geteilt, jede Gruppe erhält einen andersfarbigen DIN-A-3-Karton. An fünf Stellen im Klassenzimmer liegt je ein Konfliktfall aus. Die Gruppen erhalten die Aufgabe, den Konflikt nach o. g. Schema einzuordnen und Interventionsmöglichkeiten zu benennen. Diese werden auf den Karton geschrieben. Am Ende sind die Ergebnisse zu vergleichen und zu diskutieren.

Phase 4: Problemlösung
Wenn die vorangehenden Phasen einer Schlichtung erfolgreich verlaufen sind, d. h. wenn ein Austausch über den Konflikt stattgefunden hat und ein Verständnis über die Situation der anderen Seite entwickelt werden konnte, beginnen die Beteiligten, über eine Lösung des Problems nachzudenken. Zunächst sollten viele verschiedene Möglichkeiten gesammelt und anschließend eine Bewertung und Auswahl versucht werden. Durch die doppelte Perspektive in der Fragestellung zur Problemlösung: »Was möchte ich? Was bin ich bereit zu tun?« kommt das Bemühen zum Ausdruck, das Anliegen der Gegenseite zu berücksichtigen.
Festzuhalten ist an dieser Stelle noch einmal, dass eine wie immer geartete Einigung der Streitparteien nicht immer auch dem Gerechtigkeitsempfinden des Konfliktlotsen entsprechen muss. Dieser muss vielmehr durch gute Beobachtung und ausgleichende Gesprächsführung darauf vertrauen, dass die Kontrahenten zu einer Einigung kommen, in der beide Sieger und nicht einer der Verlierer ist.
Sollte es zu keiner zufriedenstellenden Einigung kommen, muss der Mediator das Gespräch noch einmal zurück in die Phase 3 lenken: es sind offenbar noch nicht geklärte, aber den Konflikt aufrechthaltende Issues[11] vorhanden, die eine Lösung verhindern.
Für den Fall, dass ein Schlichtungsgespräch festgefahren ist, hat sich auch bewährt, die Parteien zu bitten, ihre Plätze zu tauschen und nun aus der Position des anderen heraus zu argumentieren.
Als Training für solche Einigungsprozesse können Übungen herangezogen werden, die die Kreativität in Lösungsvorschlägen fördern und solche, die den Prozesscharakter der Einigung nachzeichnen.
Erste Übung: Ein Klassenkonflikt (z. B. Ziel der Klassenfahrt, Sitzordnung etc.) soll so gelöst werden, dass alle zufrieden sind. Zunächst werden alle SchülerInnen aufgefordert, einen oder mehrere Lösungsvorschläge auf Karten zu schreiben. Das soll so kreativ und phantasievoll wie möglich vorgehen, es darf auch Egoistisches und Unrealistisches formuliert werden. Anschließend teilt sich die Klasse in Gruppen auf und diskutiert die Vorschläge, mit dem Ziel, eine Auswahl zu treffen:
- Auf grünem Papier werden die Ideen gesammelt, die für alle akzeptabel sind.
- Auf rotem Papier die Ideen, die nur für einige/einzelne gut sind
- Auf blauem Papier landen die Vorschläge, die die Gruppe für unwichtig hält.

Im Anschluss daran werden die Gruppenergebnisse verglichen und ggf. weiter sondiert.
Zweite Übung: Eine Phantasiereise, **(M 8)** in der Beziehungen bildhaft werden und komplizierte Einschätzungen in einer verfremdeten Perspektive durch »natürliche« Bildersprache zum Ausdruck kommen.[12]
Dritte Übung: Auch das Statuentheater als eine Ausdrucksmöglichkeit für eine Situation oder Gefühlslage kann für das Training der Phase 4 herangezogen werden. Eine Gruppe bildet als ›Baumaterial‹ den Konflikt. Eine Gruppe baut nun eine ›Vergangenheitsstatue‹ mit dem Ziel, den Auslöser des Konfliktes und das Verhalten der Parteien nachzuzeichnen. Eine andere Gruppe versucht eine ›Zukunftsstatue‹, aus der deutlich wird, welchen Stellenwert der Konflikt in Zukunft hat und wie die Parteien sich zueinander verhalten werden.

Phase 5: Vereinbarung
Um den Streit nachhaltig zu beenden, gehört zur Mediation als letzte Phase eine schriftliche Vereinbarung. Wenn verschiedene Lösungsvarianten geprüft wurden und eine Entscheidung gefunden wurde, wird diese in einem Einigungsformular (**M 9**) festgehalten. Der Mediator sollte aber zuvor ausreichend sichergestellt haben, dass dies ein *Konsens* ist, der für beide akzeptabel ist und der eine realistische Lösung der Probleme ermöglicht. Die Konsequenzen des Vertrages müssen für beide Parteien ausreichend geklärt sein. Es ist bei der Formulierung auf klare Festlegungen und eine positive Sprache zu achten. Bevor die Streitparteien den Vertrag unterschreiben, liest ihn der Mediatior noch einmal laut vor.

Konfliktschlichtung an Schulen

Konfliktschlichtung kann in einzelnen Klassen eingeführt werden, eignet sich aber besonders als Teil des Schulprogramms. Es sollte dafür eine möglichst breite Basis der Akzeptanz im Kollegium und in der Schulleitung geschaffen werden.
Für die breite Umsetzung ist eine Ausbildung von Multiplikatoren unerlässlich, die von professionellen Einrichtungen angeboten wird.[13] Eine Finanzierung könnte z. B. mit anderen interessierten Schulen geteilt werden. Ein Projektaufbau in der Schule verläuft auf zwei Ebenen:
- Der allgemeinen Konfliktsensibilisierung. Alle Klassen eines Jahrgangs erhalten ein Training zur Verbesserung kommunikativer und sozialer Fähigkeiten und zur Sensibilisierung für gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien.
- Die schulinternen Multiplikatoren errichten eine Projektgruppe, die Organisation und Information etc. übernimmt und bilden ihrerseits interessierte Konfliktlotsen aus.

Wo es möglich ist, sollten auch Eltern für die Idee der Konfliktschlichtung gewonnen, zumindest aber über deren Einrichtung anschaulich (z. B. Elternabend) informiert werden, damit sie ihre Kinder in dieser neuen Form des Umgangs miteinander unterstützen und ermutigen.

M 2

Aufgaben

1. Probier mal herauszubekommen (zu vermuten, zu „übersetzen"), was Personen eigentlich meinen, wenn sie – vordergründig – sagen:

Vordergründig gesagt:	Vermutlich meint er / sie:
– Lehrer: „**Du** geistiger Blindgänger, **du** Versager ..."	**Ich** . . . . .
– Mitschüler: „**Du** hast ja keine Ahnung, Mann ..."	**Ich** . . . . .
– Lehrerin: „**Du** kapierst das ja doch nie; **du** bist auf der falschen Schule."	**Ich** . . . . .
– Vater / Mutter: „**Du** Nichtsnutz; streng dich mehr an!"	**Ich** . . . . .

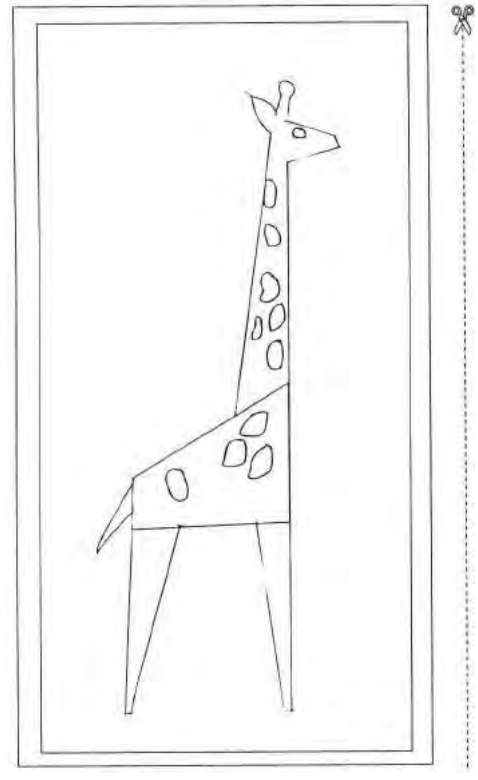
aus: R. Miller: Du dumme Sau. Von der Beschimpfung zum fairen Gespräch, S. 13

Anmerkungen

1. Vgl. K. Faller, W. Kerntke, M. Wackmann, Konflikte selber lösen, ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit, S. 11.
2. Im folgenden fasse ich die Ergebnisse der Bochumer Untersuchung zusammen, die 1995 im Kontext anderer Arbeiten analysiert wurde: H.-D. Schwind, K. Roitsch, B. Gielen, Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen in: Heinz-Günter Holtappels, u. a., Forschung über Gewalt an Schulen, München 1997, S. 81 – 100.
3. Es gibt Zusammenschnitte aus Sendungen, die ausschließlich aus Szenen bestehen, in denen die Streitparteien handgreiflich werden oder sich im Übermaß beschimpfen. Hier ist nun gar keine Spur mehr von Streitschlichtung zu erkennen.
4. Vgl. die Bochumer Befragung: Als maßgebende Gründe für gewalttätiges Verhalten in der Schule werden von Schulleitern, Lehrern, Hausmeistern, Sekretärinnen und Eltern am häufigsten Gewaltdarstellungen in den Medien benannt, a. a. O. S. 95.
5. Vgl. Faller u. a., Konflikte, S. 7. Die positive Einschätzung ermöglicht die Perspektive, Jugendliche nicht als Problemverursacher, sondern als Problemloser zu sehen und ihre latenten Problemlösungskompetenzen durch ein Training zu aktivieren und zu festigen.
6. Karin Jefferys-Duden, Das Streitschlichterprogramm, Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 – 6, Weinheim und Basel 1999, S.12.
7. Vgl. Faller u. a., Konflikte selber lösen, S. 17.
8. Faller, u. a. S. 58
9. Vgl. Faller u. a., S. 56.
10. Vgl. Chr. Besemer, Mediation-Vermittlung in Konflikten, 1993, S. 31.
11. Der internationale Begriff »Issues« hat sich gegenüber dem deutschen Begriff ›Konfliktpunkte‹ bewährt, weil er die subjektiven Anteile in der Bewertung stärker zum Ausdruck bringt. Vgl. Faller, u. a. S. 56.
12. Nach einer Idee von K. W. Vopel, Phantasiereisen, Wege des Staunens, Bd. 3 Hamburg 1985.
13. Brückenschlag e. V., Am Sande 50, 21335 Lüneburg, Tel./Fax: 04131-42211. Für den Raum Hannover: Abt. Jugendarbeit, Jugendschutz des Landkreises Hannover, Hildesheimer Str. 20, 30169 Hannover, email: Jugend.LKHannover@gmx.de Waage.Institut@gmx.de

Genau zuhören und danach zeichnen

M 1



aus: K. Jefferys, U. Noack: Streiten, Vermitteln, Lösen. Das Schüler Streit-Schiichter-Programm, S. 87

Mit vier Ohren empfangen

M 3

**Was ist das für einer?
Was ist mit ihm?**

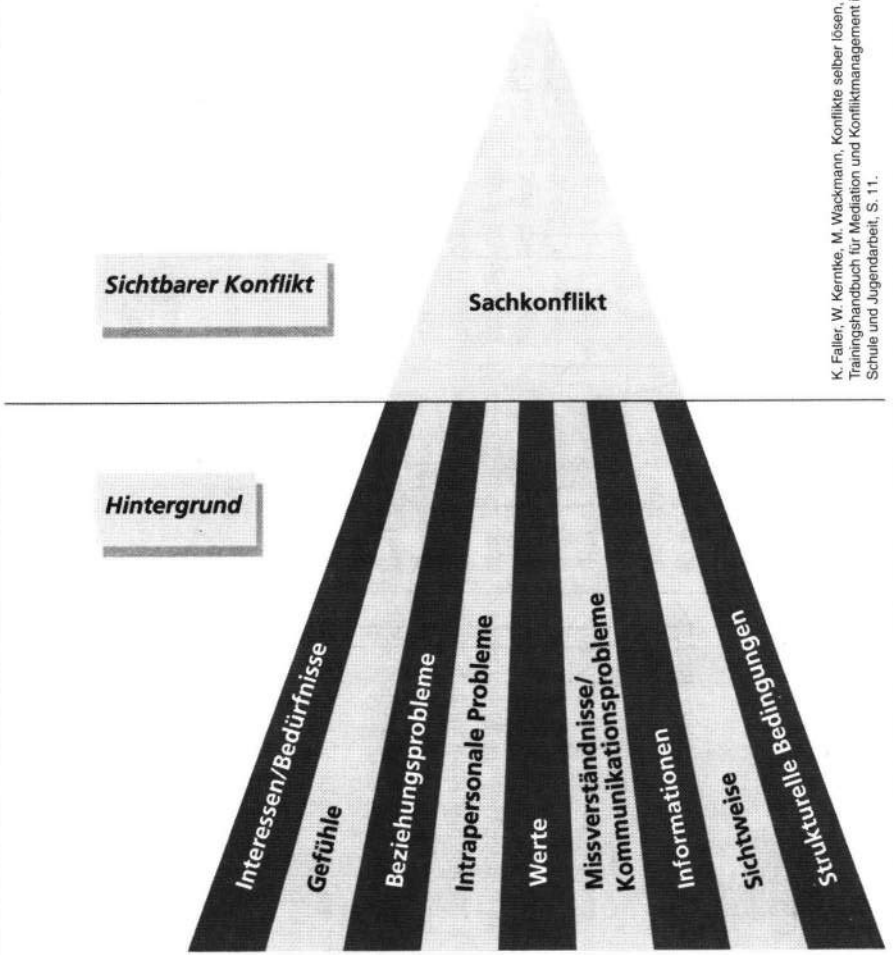
**Wie ist der
Sachverhalt
zu verstehen?**

**Wie redet der eigentlich
mit mir?
Wen glaubt er vor sich
zu haben?**

**Was soll ich tun, denken,
fühlen auf Grund
seiner Mitteilung?**

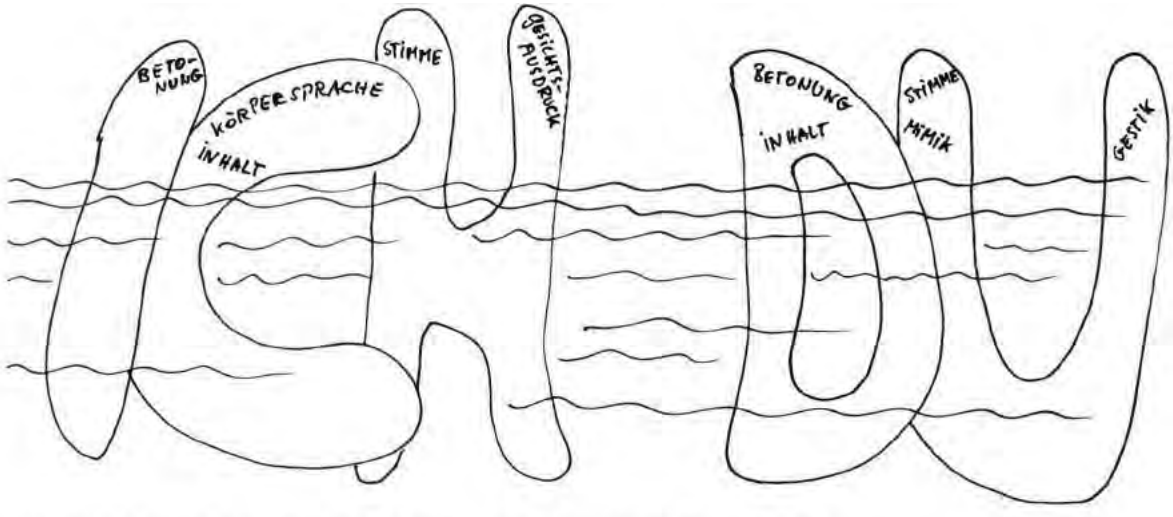
M 4

Eisberg-Modell



K. Faller, W. Kerntke, M. Wackmann, Konflikte selber lösen, ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit, S. 11.

M 5



nach einer Idee von O. Hagedorn, Konfliktlotsen, Lehrer und Schüler lernen Vermittlung im Konflikt, Leipzig 1996, S. 91f.

M 6

ängstlich	ängstlich		ängstlich
begeistert	begeistert		begeistert
glücklich	glücklich	glücklich	glücklich
traurig	traurig	traurig	traurig
wütend		wütend	wütend
überrascht		überrascht	überrascht

M 7

Beispiel 1
Die Klasse ist schon im Raum. Der Unterricht kann beginnen, nur Sabrina fehlt. Die Unterrichtende fragt nach und erhält von Nadine zur Antwort: »Die darf nicht mit ´rein, die stinkt ...« Es stellt sich im Gespräch heraus, dass Nadine sich darüber ärgert, dass Sabrina nie was abgibt, wenn sie mal was hat.

Beispiel 2
Dimitri wartet im Klassenraum auf Vladimir. Auf den Platz neben ihm stellt Lars seinen Rucksack ab und geht noch einmal ´raus. Vladimir kommt und möchte neben Dimitri sitzen und stellt den Rucksack von Lars einen Platz weiter. Lars sieht das: »Ey du fucking Ausländer nimm deine stinkenden Hände von meinem Rucksack!«

Beispiel 3
Torben kommt schon schlecht gelaunt in die Schule, weil er Ärger zuhause hatte. Vor Stundenbeginn steckt er sich am Schuleingang noch schnell eine an. Da kommt Lehrer T. um die Ecke. »Sie machen sofort die Zigarette aus, hier ist Rauchen verboten!« Torbens Kommentar: »Ach leck mich doch ...« Er wird zum Schulleiter zitiert.

Beispiel 4
Ebrus Eltern erlauben ihr nicht mit auf Klassenfahrt zu fahren. Es ist bei ihnen nicht üblich, dass ein unverheiratetes Mädchen woanders schläft. Nina, ihre Freundin fühlt sich jetzt von ihr im Stich gelassen und will nichts mehr mit ihr zu tun haben.

Beispiel 5
Stefan wird im Unterricht an die Tafel geholt. Auf dem Weg dorthin stolpert er über Dirks Füße, die weit unter dem Tisch hervorragen. Dirk sagt, das war keine Absicht, Stefan glaubt, der will ihm eins auswischen...

M 8

Setz dich bequem hin, atme tief durch, schließe deine Augen ...
Stell dir vor, du bist auf einer schönen großen Wiese ... du fühlst dich wohl ... du siehst einen Bach und weil du durstig bist, kniest du nieder und trinkst daraus. Plötzlich spürst du etwas in deinem Inneren: du verwandelst dich in ein Tier. ...

In was für ein Tier hast du dich verwandelt? ... Nach einer Weile siehst du jemanden auf dich zukommen ... es ist jemand, den du nicht magst ... es ist dein Feind ... er erkennt dich nicht ... Auch er trinkt aus dem Bach und verwandelt sich in ein Tier ... in welches Tier verwandelt er sich? ... Nun beobachte, was die beiden Tiere miteinander anfangen ... Zum Schluss kommt jemand auf die Wiese, der den Tieren Fressen bringt ... wie verhalten sich die Tiere?

Wenn du dich sattgefressen hast, kannst du langsam wieder die Augen öffnen ...

M 9

Beispiel für einen Schlichtungsvertrag:

Vertrag
zwischen den Konfliktpareien

_____ , Kl. ____ und _____ , Kl. ____

Worum ging es?

_____

_____

_____

Zur Konfliktlösung wird vereinbart:

_____

_____

_____

_____

_____

Bei der Lösung ihres Konfliktes wurden die Parteien unterstützt von dem/der Mediator/in

_____

Tag und Ort des/der Schlichtungsgespräche/s

_____

Wir nehmen die Vereinbarung an:

_____	_____	_____
Konfliktpartei A	Konfliktpartei B	Mediator/in

Hans Jürgen Bollmann

Einbindung der Konfliktlotsen

an den Berufsbildenden Schulen und im Kirchenkreis Osterholz-Scharmbeck

Ein kleiner Rückblick:

Über eine Präsentationsveranstaltung wurde im Jahr 1999 das kombinierte Modell von »Schritte gegen Tritte« (Auskunft Klaus J. Burckhardt, ELM) und der Mediationsstelle Brückenschlag e. V. in Lüneburg (Auskunft Frank Beckmann) kennen gelernt. Nach längerem Überlegen hinsichtlich der Finanzierung und dem Entgegenkommen der Kreissparkasse Osterholz mit deren Jugendstiftung, fiel die Entscheidung für einen dreiteiligen Pionierversuch (gab es bis dato noch nicht an Berufsschulen).
Bei der Kombination von »Schritte gegen Tritte« und Brückenschlag e. V. geht es im ersten Teil um ein Sensibilisieren der Schüler für das Thema Gewalt und das Erlernen von Zivilcouragestrategien. Die Verbindung mit der Konfliktlotsenausbildung durch die Mediationsstelle soll im zweiten Teil die Schüler befähigen, konstruktiv mit Konflikten im Schulalltag umzugehen.
Die Dreiteilung erstreckte sich über einen Zeitraum vom März – November 2000.

1. **März und Mai 2000**: Schulinterne Fortbildung (fand zweimal mit jeweils 25 Leuten aus Kollegium, SOS-Beratungsstelle, Kirchenkreis und Polizei statt).
2. **Ende August/Anfang September 2000**: »Schritte gegen Tritte« (ca. zwei- bis drei Wochen mit 14 verschiedenen Klassen, pro Tag eine Klasse und einer großen Präsentationsveranstaltung der teilnehmenden Klassen Ende September).
3. **November 2000**: Konfliktlotsenseminarwoche mit 20 ausgewählten Schülern und Schülerinnen, 5 Kollegen und Kolleginnen und zwei Mitarbeitern der Mediationsstelle Brükkenschlag e. V.

Parallel zur Durchführung wurde im Vorfeld das Votum der Gesamtkonferenz eingeholt und mit der »Kollegialen Schulleitung« eine Einbindung in den Schulalltag geplant und abgesprochen.
Ende November 2000: Die Gesamtkonferenz entscheidet fast einstimmig die Installierung der Konfliktlotsengruppe an den Berufsbildenden Schulen Osterholz-Scharmbeck. (Durch Verbindungen zur Jugendarbeit im Kirchenkreis werden einige Jugendliche aus der Konfliktlotsengruppe auch in diesem Arbeitsbereich als Konfliktlotsen tätig.)
November 2001: Die Konfliktlotsengruppe fährt mit alten und neuen Konfliktlotsen erneut zur Seminarwoche.

Die Arbeit der Konfliktlotsen:

- Zwei bis drei Konfliktlotsen sind an den zwei Schulstandorten jeweils in den ersten großen Pausen im Konfliktlotsenraum präsent.
- Die Konfliktlotsen treffen sich regelmäßig alle drei Wochen, um organisatorische Dinge zu besprechen und Mediationsmethoden zu trainieren und zu festigen.
- Die regelmäßigen Treffen werden durch die vier ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen (Coaches) vorbereitet. (Zum Coaches-Team gehört auch der Schulsozialarbeiter Jürgen Vogt, der zudem eine Mediatorenausbildung abgeschlossen hat.)
- Die Konfliktlotsen begleiten reale Konfliktfälle nach dem erlernten Fünf-Phasen-Mediationsmodell.
- Werbung (Flyer/Plakate/Homepage)

Umsetzung im Schulalltag (und Schwierigkeiten):
Der Charakter einer Bündelschule macht eine Festlegung der regelmäßigen Treffen im Stundenplan unmöglich. Die Gruppe muss ausweichen auf die Schiene 9. – 10.Stunde. Die hochmotivierten Schüler und Schülerinnen kommen nachmittags nicht problemlos nach Haus. Zudem jobben einige oder sind zu ihrem Engagement auch noch in einigen anderen Institutionen aktiv. Es entsteht ein harter Kern von ca. 8 Leuten, die sich regelmäßig treffen. Reale Fälle beanspruchen einige Zeit der Vorbereitung und müssen im Vormittagsbereich bearbeitet werden, da die Konfliktparteien sonst weg sind. Das bedeutet für die Konfliktlotsen, dass sie Unterrichtsinhalte verpassen und mit der jeweiligen Lehrkraft ihre Einsätze abzusprechen haben. Die Einsätze dauern ca. 50 Minuten. Rückmeldungen sind für ein gutes Arbeitsklima dringend erforderlich. In diesem Zusammenhang ist es möglich, sich auf das zustimmende Votum der Gesamtkonferenz zu beziehen. Manche Sitzungen ziehen weitere Schlichtungsangebote nach sich, was dann wiederum durch dieselben Konfliktlotsen geschieht, da nur diese den Fall kennen.
Ein Großteil der Fälle wird über den Schulsozialarbeiter an die Konfliktlotsengruppe vermittelt, wobei aber die Akzeptanz des Schulsozialarbeiters eine große Rolle spielt. Die Präsenz der Konfliktlotsen im Konfliktlotsenraum wird von Schülern und Schülerinnen nicht entsprechend wahrgenommen.
Mit Schuljahresende verabschiedet sich ein Großteil der Konfliktlotsen, das Team muss wieder aufgestockt werden, von 20 Konfliktlotsen bleiben noch sieben.
Diese sind aber bereit, sich aktiv auch an der im November 2001 stattfindenden Schulung selbst einzubringen und ansatzweise die Leitung zu übernehmen.
Die Werbung im neuen Schuljahr 2001/02 erfolgt durch kurze Anspiele eines Richter- und Vermittlerrollenspieles.
Auf ein neues »Schritte gegen Tritte«-Programm wird vorerst verzichtet, könnte aber trotzdem unabhängig davon laufen. Die Werbung übernehmen entweder die Coaches oder die Konfliktlotsen, je nach Zeit.
Bei der Wahl neuer Konfliktlotsen emp-

fiehlt es sich, Klassen anzusprechen, die sich gut motivieren lassen und die länger als ein Jahr an der Schule sind. Hervorragend eignen sich die Vorstufen des Fachgymnasiums und die Sozialassistenten- und Erzieherklassen.
Die Planung der Seminarwoche im November 2001 in eigener Regie erfordert sehr viel Zeit. Überhaupt ist im Kollegium abzusprechen, ob für diese Projektarbeit Anrechnungsstunden vergeben werden sollen. Wobei darauf zu achten ist, dass nicht bereits abgesprochene Regelungen nach längerer Zeit in Frage gestellt werden.

Einbindung der Konfliktlotsen in Disziplinierungsmaßnahmen:
Die Anregung, die Konfliktlotsen aufzusuchen, kann in bestimmten Fällen von Disziplinierungsmaßnahmen einer Klassenkonferenz vorgeschaltet werden. Ergebnisse aus dem Schlichtungsgespräch werden nur bei Einverständnis der Streitparteien in die Klassenkonferenz gegeben.

Kontaktadressen:
Hans Jürgen Bollmann (Berufsschulpastor),
Jürgen Vogt (Schulsozialarbeiter)
Berufsbildende Schulen Osterholz-Scharmbeck, Am Osterholze 2, 27711 Osterholz-Scharmbeck, Tel.: 04791-5001, E-Mail: h.bollmann@bossmail.de, oder juergenvogtbbsohz@gmx.net

Mediationsstelle Brückenschlag e. V.
Vermittlung im Konflikt, Am Sande 50, 21335 Lüneburg, Tel./Fax: 04131-42211

Pfr. Klaus J. Burckhardt
Beauftragter des Ev.-luth. Missionswerks i. N. (ELM) für Mission & Ökumene in der Landeskirche Braunschweig, Leonhardstr. 39, 38102 Braunschweig
Tel.: 0531-2702866 oder 71902, Fax: 0531-797729
E-Mail: KJBURCK@aol.com; Homepage mit aktuellen Updates. http://bs.cyty.com/elmbs/schritte

Michael Künne

Mediale Gewalt wirkt immer – aber wie! Was ich sehe, macht mich heiß – aber wie!

– Über den Einfluss medialer Gewalt auf Kinder –

Wenn an dieser Stelle von Kindern die Rede ist, dann sind jene Kinder gemeint, die in Kindertagesstätten und in die Grundschulen gehen, also Kinder im Alter von 4-11 Jahren. Beginnt man hier bei den Jüngsten, dann handelt es sich um Kinder, die grundlegende Fertigkeiten bereits gelernt haben. Sie können gehen, stehen, laufen, sprechen, sehen, Nahrung aufnehmen und Nahrung abgeben. Sie ahnen, wer sie sind. Sie kennen ihren Namen und sie wollen ein Ich werden. Die grundlegende Phase der Enkulturation liegt hinter ihnen, die der Sozialisation liegt vor ihnen. Beide überschneiden sich dabei im Prozess der Ichwerdung. Dabei ist der hier verwendete Begriff des Ichs so komplex, dass er an dieser Stelle vereinfachend nur im umgangssprachlichen Sinn verwendet wird: Als Aspekt des Werdens einer Person, der Verhalten, Selbstbewusstsein, Selbstwahrnehmung und Bildung des Gewissens umschließt. Das Kind hat bislang einen »Haufen« gelernt und mit diesem »Haufen« geht es in die Vielzahl seiner neuen Beziehungen und Situationen des Kindergartens und später der Grundschule. Zu diesem »Haufen« gehören seine körperlichen Fähigkeiten, seine körperliche Ausrüstung, alle seine Sinne. Der wichtigste Sinn zum Lernen ist dabei der Seh-Sinn. 60% dessen, was Kinder lernen, lernen sie über das Auge. Und mit diesen Augen wird die Welt und damit auch die Gewalt in der Welt, begegne sie nun real oder medial, wahrgenommen.
Mit den wesentlichen Elementen der Ichwerdung, der Gewissensbildung und des Sehvermögens und der damit gegebenen Möglichkeit des Lernens geht das Kind nicht nur in die Kindertagesstätte und in die Grundschule, sondern in eine Welt, die zunächst überwiegend eine Nahwelt ist. In dieser Nahwelt gibt es Gewalt. Aber diese Nahwelt wird auch

Photo: M. Künne

ständig durchbrochen und erweitert durch das Fernsehen, das ja ein Fenster zur Welt ist, aber eben ein Fenster mit einem ganz bestimmten Programm, in dem Gewalt aus unterschiedlichen Gründen eine wichtige Rolle spielt. In dieser Zusammenstellung von Ichbildung, Gewissensbildung und Sehen wird das Problem bereits deutlich, aber es wird auch klar: Das Fernsehen ist zunächst nur ein Faktor unter vielen. Und: Gewalt kommt nicht nur im Fernsehen vor, in der Fernwelt, sondern ebenso in der Nahwelt, in der unmittelbaren Umgebung des familiären Lebens, im Kindergarten und in der Schule. Da ist die elterliche Gewalt, – vom Gesetzgeber so genannt. Lange hat man sie verleugnet, jetzt ist sie unter dem neuen Namen des »Muts zur Erziehung« wieder im pädagogischen Gespräch. Jetzt wird gefordert, »Grenzen« zu setzen, aber das kann man nur, wenn man auch willens ist, Sanktionen zu ergreifen, wie immer sie auch aussehen mögen. So gibt es »Gewalt« in Form von Erziehung und durchaus lautstarkem »Nein« bereits in der Kleinfamilie. Natürlich auch in der Kindertagesstätte und in der Schule mit ihrer Schulordnung. Drohende Blicke, Spielverweigerung, Spaßverweigerung, Beleidigungen verbaler Art oder Aggressivität untereinander, – auf dem Spiel-

platz, unter Geschwistern, unter Freunden. Gewalt als erlittene oder ausgeübte ist Kindern also nicht fremd, denn sie gehört zum Leben wohl nicht nur des westlichen Kulturkreises von Anbeginn an hinzu.

Die Griechen empfanden sie als normal und entschlossen sich zur rechtlichen Ordnung eines von Natur aus als unfriedlich gedachten gesellschaftlichen Zustandes, den man gleichsam gesetzlich regeln musste, damit Frieden überhaupt erst möglich wurde. Die biblische Geschichte zeigt denselben Trend. Von Kain und Abel und den Zeiten des Krieges oder Unfriedens hin zum Friedensreich der messianischen Endzeit, das ganz realistisch als erst zukünftig gedacht und erhofft wurde. In dieser Welt voller Gewalt, aber im Warten auf eine Wel ohne Gewalt leben Erwachsene und heranwachsende Kinder und darin versuchen sie, zunehmende Weltkompetenz zu erlangen, jeweils im Wechselspiel von Ich und Welt, – aber einer Welt, in der eben auch Gewalt vorkommt. Dabei steht nicht in Frage, ob Gewalt vorkommt, ob es sie geben soll oder nicht, – obwohl wir alle sie vermindern wollen, unbeschadet der Tatsache, ob uns dies gelingt oder nicht, die Frage ist vielmehr: Wie können wir ihr angemessen begegnen, um möglichen Schaden zu minimieren, wohl wissend, dass wir das Fenster zur Welt, den Fernseher, offen halten müssen. Denn wir können den elektronischen Markt nicht abschaffen und es hat keinen Sinn, ihn zu verteufeln. Das Fenster zur Welt bedingt neben der realen Welt auch den Fernseher, den Film und die elektronischen Medien.

Die immer schon vorhandene Gewalt begegnet Kindern im Fenster zur Fernwelt, im Fernseher, allerdings häufig in äußerst komprimierter Form. Aber dort wiederum in ganz unterschiedlicher Gestalt: als kaum beachtetes Element im Märchen, in den turbulenten gewalttätigen Szenen des Zeichentrickfilms, in Spielfilmen und natürlich in den nicht für Kinder gedachten, aber in der Regel von ihnen wahrgenommenen Nachrichten und deren Eigengesetzlichkeit.

Das Kind wird also mit einer Vielzahl von Gewaltakten ganz unterschiedlicher Art konfrontiert, es kann sie sehen, aber sie betreffen es im Reich der Medien scheinbar nicht. Sie sind fiktiv – aber zugleich ein gefüllter Beutel der Fantasie. Und Fantasie, richtig angeregt, ist allerdings nun oft mächtiger als die Realität. Der Wirklichkeit kann es sich über weite Strecken entziehen, der Fantasie, den inneren Bildern, nur schwer, wenn überhaupt.

Im Fernsehen begegnet also

- reale, aber angeschaute Gewalt, – als Bild,
- als nicht benennbare Gewalt in Form von unerträglicher, aber zugleich erwünschter Spannung, die auf die Betrachter wirkt, der gegenüber man sich aber, einmal zugelassen, nicht wehren kann.

Das Fernsehen als Fernsehen, was in der Regel kaum wahrgenommen wird:

- als Programm, das meine Zeit steuert und vereinnahmt.
- als Bildfolge, die den Betrachtern Omnipotenz und Allgegenwart zuweist, denn die Augen der Kamera sind ihre Augen.
- als Bildfolge, der man sich anpassen muss und der man häufig nicht folgen kann im schnellen Wechsel von Bild, Musik und Sprache.

Wie aber wirkt nun die dort dargestellte und gezeigte Gewalt auf die Kinder des Kindergartens und der Grundschule? Was sagt die Forschung?

Will man diese Fragen beantworten, so steht man vor einem Dilemma. Zwar sind die Wirkungen medialer Strukturen durch geschärfte Beobachtung zwingend aufweisbar (Tagesrhythmus, Seh- und Sprachgewohnheiten, Weltverhältnis etc.), aber der Zusammenhang von real vollzogener Gewalt und medial dargestellter Gewalt ist in der Medienwirkungsforschung keineswegs eindeutig festgestellt und ausgesprochen schwierig zu erfassen, da sie es mit einer kaum überschaubaren Zahl von Faktoren und kaum entwirrbaren Faktorenbündeln zu tun hat. Betrachtet sie ihren Untersuchungsgegenstand nur von außen, dann ist sie zu weit entfernt, übt sie sich in teilnehmender Beobachtung, dann verfälscht sie gerade dadurch möglicherweise die Ergebnisse. Hinzu kommt die Auftrags- und Interessengebundenheit der Forschungsprojekte, die entweder den angerichteten Schaden nachweisen oder den fördernden Effekt belegen sollen. Entweder sind die Sender selbst aus Legitimationsgründen um entsprechende Nachweise bemüht oder aber der Jugendschutz und die ihn vertretenden Einrichtungen sind an spezifischen Ergebnissen interessiert. In der Regel arbeitete man bislang mit fünf tradierten Hypothesen, die kurz genannt werden sollen, weil sie auch im pädagogischen Alltagsgespräch immer wieder auftauchen.

1. Die **Stimulationshypothese** geht von der Bereitschaft aus, selbst aggressiv zu handeln, um eigene Ziele durchzusetzen. Angeschaute und sekundär erlebte Gewalt erhöht dieser Hypothese zufolge die Wahrscheinlichkeit, auf Grund des gesehenen Anreizes selber entsprechend zu handeln.
2. Die **Habitualisierungshypothese** geht von der Annahme aus, dass wiederholtes Ansehen gewalttätiger Szenen zur Abstumpfung führe, sowohl beim realen wie beim medialen Miterleben.
3. Die **Erregungshypothese** setzt eine starke Empathie mit einem Protagonisten voraus, so dass sich daraus die Haltung bildet: Was mein Held, mein Vorbild darf, das will und kann und darf ich auch.
4. Die **Suggestionshypothese** basiert auf der Annahme des Vorbildcharakters des Fernsehens. Was im Fernsehen gezeigt wird, und dazu gehört Gewalt als Lösungsmöglichkeit in Konflikten, das gibt es so, und was es gibt und was gezeigt wird, das ist auch erlaubt.
5. Die fünfte Hypothese arbeitet mit dem Modell des **sozialen Lernens**. Mein Held handelt gewalttätig und hat damit Erfolg. Er ist deshalb Vorbild meines Handelns.

Keine dieser Hypothesen ist bislang im Sinn eines eindeutigen Ursache-Wirkungszusammenhangs belegt oder widerlegt. Ein klarer Trend zeigt sich allerdings: Je realistischer die Darstellungen sind, desto gewaltsamer empfinden die Zuschauer die gezeigte Gewalt, ... desto stärker sind ihre Reaktionen, desto eher rufen sie aggressive

Reaktionen, wenn auch von unterschiedlicher Dauer und Intensität hervor. Dies gilt vor allem für männliche Jugendliche und besonders dann, wenn der Zuschauer allein dem Gezeigten ausgesetzt ist. Der Zusammenhang mit real ausgeübter Gewalt ist damit aber kein zwingender, sondern nur ein bisweilen möglicher. Entscheidend ist zudem in jedem Fall Art und Form der Rezeption. Kann das Gesehene mit anderen zusammen erlebt werden und wie reagieren diese (bedeutsam) anderen darauf? Bin ich mit meinen Reaktionen erwünscht oder werde ich belächelt? Kann ich über das Gesehene sprechen und wie reagieren meine Partner darauf? Kann ich meine Ängste (die ich vielleicht durchaus herbeiwünsche) lösen oder bleibe ich damit allein?

Damit erweist sich neben vielen Vermutungen und offenen Fragen die Rezeptionssituation als eine entscheidende Größe für die Antwort auf die Frage nach der Schädlichkeit von Gewaltdarstellungen in den Medien. Ein zweiter wichtiger Aspekt innerhalb dieser Situation ist zudem der nach dem Träger der Situation, nach dem sich aufbauenden Ich und dem sich damit bildenden Weltbild. Zwar gibt es für die Gruppe der Tagesstättenkinder keine spezifischen Untersuchungen zum Verhältnis von Weltbild und medialer Wahrnehmung, wohl aber gibt es Untersuchungen (Theunert und Schorb), die ihr Hauptaugenmerk auf die Konstruktion der Weltbilder im Hinblick auf die Gruppe der 8- bis 13-Jährigen legen. Ohne an dieser Stelle auf die der Untersuchung zu Grunde liegende Methodik einzugehen, ergibt sich dabei folgendes Stufenmodell, das als »lockeres« Modell verstanden sein will und sich zweifellos am aufsteigenden Alter orientiert, ohne dass es sich darauf fixieren lässt.

Ist das Ich noch Maß aller Dinge, kann man von einem ausgesprochen *egozentrischen Menschenbild* reden. Als wichtig wird wahrgenommen, was der eigenen Person von anderen angedroht oder angetan wird. Auch im Blick auf andere Menschen wird dabei die Ichperspektive nicht verlassen. Gewaltgeschehen, das Kinder mit diesem Menschenbild realisieren, müssen sie in Bezug zu sich setzen können, um dessen Bedeutung zu fassen. Das ist ihnen bei entsprechenden Fernsehangeboten nur beschränkt möglich. Grausame Bilder lehnen sie ab und reagieren darauf mit Angst und Ekel. Wesentlich sind sie an die Reaktion der Eltern gebunden.

In einem zweiten Weltbild, das man das *regelorientierte* nennen könnte, dominieren bereits unumstößliche Grundsätze, nach denen sich das Handeln von Menschen vollzieht, Regeln, die auch für das eigene Handeln gelten. »Du sollst nicht« und »Du darfst nicht« spielen hier eine zentrale Rol-

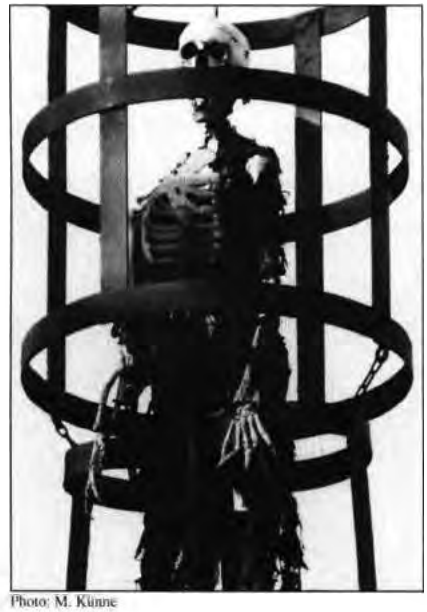


Photo: M. Künne

le. Sie dienen als Maßstab des eigenen Handelns und dazu, sowohl das Handeln der Bezugspersonen wie der Fernsehfiguren zu bewerten. Werden diese Regeln verletzt, dann tangiert das ihre Gewaltschwelle und sie beziehen Position dagegen. Ihr Protest richtet sich dabei gegen die Regelverletzung an sich. Auch hier reagieren sie mit Angst und Abwehr, aber eben, weil grausame Bilder »sich nicht gehören«. Erst in einem *normativ emotionalen Menschenbild* basiert die Ablehnung von Gewaltdarstellungen auf einem ethischen Maßstab. Auf einem Maßstab, der Humanität in den Mittelpunkt stellt und Menschlichkeit für das Miteinanderleben einfordert. Zentral ist das Postulat »alle Menschen sind gleich«. Deswegen leiden diese Kinder beim Betrachten gewalttätiger Szenen. Sie fühlen mit den Betroffenen mit und sind selbst eben dadurch betroffen. Die Reaktion ist überwiegend gefühlsbestimmt und ihre Reaktion erfolgt äußerst emotional.

Das *normativ-rationale Menschenbild* basiert dann auf einem ethischen Gerüst, das begründet und reflektierbar ist. Erfolgt im normativ-emotionalen Menschenbild eine Ablehnung von Gewaltszenen aus einem Mitleiden heraus, wenn auch an ethischen Regeln orientiert, so lehnt man nun Gewaltszenen ab und weiß auch warum. In welchem Maße sich welches Weltbild ausprägt, hängt wiederum wesentlich vom Alter, von der Reaktion der Eltern, also der relevanten Bezugspersonen, dem Anregungspotential der Umwelt und von der situationsgebundenen Darstellung der jeweiligen gewalttätigen Szenen im Fernsehen und in der Wirklichkeit ab. Wegen dieser Komplexität des Sachverhalts lassen sich keine allgemein gültigen Rezepte zu einer vor Gewaltdarstellungen gesicherten medialen Kommunikation aufstellen. Es kann vielmehr nur um das Angeben von Trends und Wahrscheinlichkeiten gehen.

Bedenkt man jedoch die Breite des emotionalen Raumes sowohl auf Seiten der Gewaltdarstellungen wie auf der Seite der Rezipienten und ihrer je spezifischen Situationen, dann wird deutlich: Wesentlich für eine gelingende Verarbeitung unterschiedlichster Gewaltszenarien ist in jedem Fall die kommunikative Geborgenheit des Kindes in einem Umfeld relevanter Bezugspersonen, die in der Lage sind, Gesehenes emotional und reflektierend miteinander zu besprechen. So sind es weniger die im Fernsehen gezeigten Gewaltszenarien als vielmehr das pädagogische Klima, in dem Kinder leben und agieren. Will man deshalb überhaupt von Prävention oder pädagogisch orientierter Nacharbeit sprechen, dann kann dies nur in emotional positiv besetzten Räumen mit relevanten Bezugspersonen in kommunikativer Atmosphäre geschehen. Und ebenso dürfte die Rezeption gewalttätiger Szenen durch Kindergarten- und Grundschulkinder nur in einer diesen Kriterien entsprechenden Situation geschehen – der Ichbildung, der Gewissensbildung und dem sich ausprägenden Weltverhältnis und Weltverstehen zuliebe.

Dietmar Peter

RAP im Religionsunterricht

Der RAP ist längst krisenfester Bestandteil deutscher Jugendkulturen – Künstler wie Torch, die Stieber Twins und MC Rene waren die ersten, die mit deutschen Texten arbeiteten. Im Mittelpunkt des RAP steht die Auseinandersetzung mit Lebenswirklichkeiten – ein RAP versucht »ehrlich« zu beschreiben, was ist. So geht es thematisch um biographische Ereignisse, Drogenkonsum, Gewalt, Geschlechterverhältnisse, Ausländer o.ä.. Dabei kommt die Musik einfach und schroff, meist als 8-tel- oder 16-tel-Beat

in langsamem Tempo (70), daher. Melodieinstrumente werden – wenn überhaupt – im Refrainteil eingesetzt. Geschickt werden spontane Rufe, Mundpercussion oder Lachen in die Stücke eingearbeitet. Hinzu kommt das »Scratchen«, die Technik, bei der die Platten bei laufendem Plattenteller angehalten und mit der Hand rhythmisch hin- und her bewegt werden.

RAP-Produktionen von Schülern gibt es inzwischen in erstaunlicher Zahl. Dieses liegt an der schon fast krisensicheren Position, die sich der RAP in deutschen Jugendkulturen erobert hat und an seiner entsprechend hohen motivationalen Funktion für Unterrichtsprozesse. Unterstützend wirken die hohen kreativen Anteile und die Schaffung eines Raumes für Improvisationen und Ausdruck. Inzwischen wird der Markt mit günstiger und gleichzeitig guter Software bedient, die Eigenproduktionen von hoher Qualität ermöglicht.

Für den Religionsunterricht liegen in der Gestaltung von RAP-Texten (und Musik) besondere Chancen zur Verknüpfung theologischer Inhalte mit den jeweiligen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler. Unter Umständen liegt dieses auch an der Öffnung verschiedener Räume, die eine Distanznahme zur Wirklichkeit auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen: Sowohl das sinnlich erfahrbare Potential der Musik als auch das kritische Potential der Religion ergänzen sich. Als ein Beispiel soll im folgenden ein Projekt in einer 9. Hauptschulklasse beschrieben werden: Im Religionsunterricht gingen wir der Frage zukünftiger Lebensentwürfe nach. Um Distanz zur alltäglichen Wirklichkeit zu gewinnen, wählte ich als Versuchsfeld die Erstellung eines RAP. Die Schülerinnen und Schüler erhielten die Aufgabe, ihre Gedanken in Form eines RAP-Textes zusammenzufassen. Beispielhaft für das Geschaffene steht folgender Text:

Sag' mir kurz, wo liegt der Sinn?

Treffen sich vier, fünf Leute jeden Tag
am gleichen Platz und rauchen Gras
glaub' mir das, wenn ich's dir sag',
haben nichts zu tun
– arbeitslos –
denn ihre Sorge um die Zukunft
war noch nie so riesengroß.

Wohin geht es mit uns?
Wohin? Wohin? Wohin?
Sag' mir kurz, wo liegt der Sinn?

Immer nur das Gleiche.
Langeweile bringt dich um
und macht dich zur Leiche.
Unser Viertel war bekannt
für Arme und nicht für Reiche.
Wir hatten Träume so wie ihr –
auf die Schule hatten wir keinen Bock.

Wohin geht es mit uns?
Wohin? Wohin? Wohin?
Sag' mir kurz, wo liegt der Sinn?

Im Anschluss an die Präsentationen der in der Regel bemerkenswert verdichteten Texte folgte eine Auseinandersetzung mit Passagen aus dem Buch Hiob. Nach einer Einführung erhielten die Schülerinnen und Schüler eine Auswahl kurzer Klagetexte und die Aufgabe, daraus einen RAP zu erstellen. Statt konventioneller Analyse stand dabei die kreative Umarbeitung durch Verfremdungen und Weiterführungen im Zentrum. Die Verschränkung von eigenen Textelementen mit Passagen aus dem Hiobbuch war erwünscht. Der oben genannte Text wurde von den Schülern wie folgt umgearbeitet:

Sag, spielt das Leben mit mir?

Treffen sich vier, fünf Leute jeden Tag
am gleichen Platz und rauchen Gras
glaub' mir das, wenn ich's dir sag',

Sie warten auf das Gute,
und es kommt das Böse;

sie hofften auf das Licht,
und es kommt die Finsternis.
(Strophe gesungen)

Sie haben nichts zu tun
– arbeitslos –
denn ihre Sorge um die Zukunft
war noch nie so riesengroß.

Wir hatten Träume so wie ihr.
Sag' spielt das Leben mit mir?

Immer nur das Gleiche.
Langeweile bringt dich um
und macht dich zur Leiche.

Sie warten auf das Gute,
und es kommt das Böse;
sie hofften auf das Licht,
und es kommt die Finsternis.
(Strophe gesungen)

Ihr Viertel war bekannt
für Arme und nicht für Reiche.
Auf die Schule hatten sie keinen Bock.

Wir hatten Träume so wie ihr.
Sag' spielt das Leben mit mir?

Schrecken hat sich gegen uns gekehrt,
O hätten wir einen, der uns anhört.
(verzerrt)

Schrecken hat sich gegen uns gekehrt,
O hätten wir einen, der uns anhört.
(verzerrt, leiser, mit Echo).

Schrecken hat sich gegen uns gekehrt,
O hätten wir einen, der uns anhört.
(verzerrt , noch leiser, mit Echo).

Interessant war, dass – entgegen aller Erfahrung – der Umgang mit biblischer Sprache im Laufe der Erarbeitung der Textcollage selbstverständlich wurde. Verschiedene Klageverse wurden gesprochen, gesungen, geschrien etc. und für den eigenen RAP ausgewählt oder verworfen. Es schien, als hätte die Sprache Hiobs den Nerv der Schülerinnen und Schüler getroffen. Dafür spricht, dass die biblischen Passagen in der Regel nur wenig verändert und mit eigenen Textpassagen verschränkt wurden. Darüber hinaus stellte sich Erstaunen ein, dass Texte wie diese in der Bibel stehen. Dass ein Mensch verzweifelt ist und klagt, und dass diese Klage in der Bibel ihren Ort hat, schien unbekannt. Die Benennung von Leid im Buch Hiob korrespondierte mit der (sicher eher seltenen) Proklamation eigenen Leides im RAP. Diese spracheröffnende Funktion, das Spiel mit der biblischen Sprache (Spracherweiterung) und die Erkenntnis, dass Leid in Sprache gefasst werden kann[1], standen am Ende des Projekts.

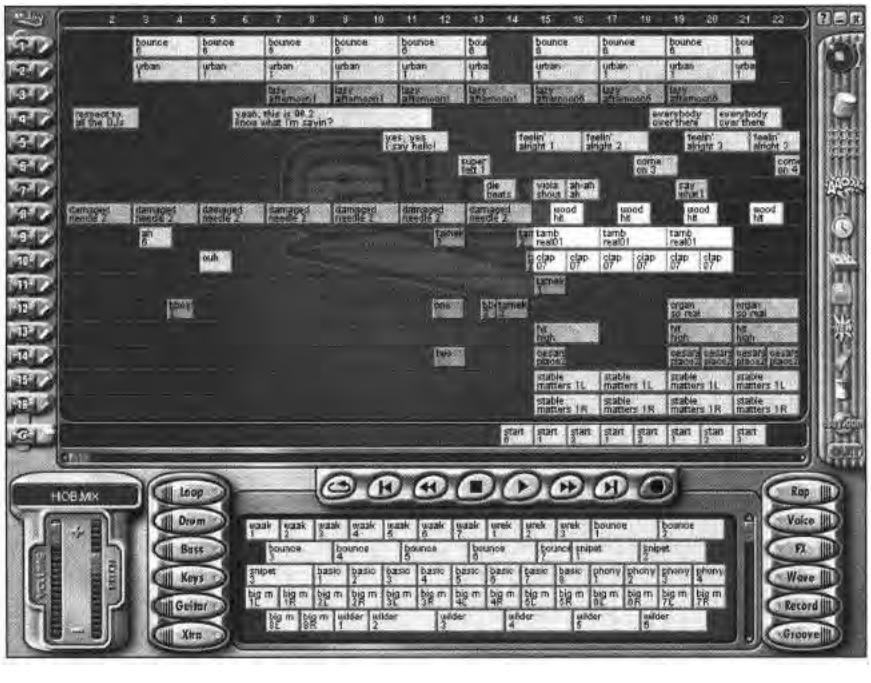
Ein Religionsunterricht, dem es nicht um Vertröstung geht, gerät hier allerdings an seine Grenzen. Die aus versprachlichtem Leid resultierende Trostbedürftigkeit ist an die konkrete Erfahrung gebunden. Trost ergibt sich aus dem Erleben, dass man auch im Leid geliebt und angenommen wird. Zwar kann die Geschichte von Kreuz und Auferstehung zum Beleg des mitleidenden und liebenden Gottes werden, Glauben selber kann damit nicht bewirkt werden – ein Mangel an Erfahrungen wird ebenfalls nicht zu kompensieren sein.

In der weiteren Unterrichtsarbeit ergaben sich dennoch genügend Anknüpfungspunkte, die zu beeindruckenden Ergebnissen führten: Die Erkenntnis, dass Klage ein wesentlicher Bestandteil von Gebeten sein kann, war vielen neu. Das Bild vom »lieben« Gott wurde in Frage gestellt und auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Leid neu gestaltet. Dass die Texte vertont wurden und eine eigene CD (mit selbstgestaltetem Cover) entstand, war wesentlich für das Projekt. Durch die Verbindung der Textpassagen mit musikalischen Elementen erfolgte eine weitere Vertiefung. Die den Texten zugrundeliegenden Gefühle mussten sich in der Musik widerspiegeln. Rhythmus, Klangfarbe und das Wort-Ton-Verhältnis wurden so zu Illustrationsteppichen der Textmessage im umfassenderen Sinn.

Als Software benutzten wir das Programm »HipHop-eJay2«, das sehr einfach zu bedienen ist. Die Software verfügt über 16 Spuren, einen Groove- und einen Scratch-Generator, über die Möglichkeit, eigene Texte (über Mikrofon) einzufügen und ein Effect-Studio (zur Verwandlung der eigenen Stimme). Insgesamt stehen 3500 Sounds zum Mixen bereit. Der Preis ist erstaunlich gering – das über die Internetadresse »www.ejay.com« zu beziehende Programm kostet 24,95 Euro. Die Systemvoraussetzungen werden vom Hersteller wie folgt beschrieben: PC Windows 95/98, Pentium-Prozessor, 16 MB RAM, CD-ROM Laufwerk, Auflösung 800x600, High Color, Soundkarte. Damit läuft die Software auch in Computerräumen mit etwas älterer Ausstattung.

Anmerkung

1. Die Fähigkeit, Leid klagend zur Sprache zu bringen, schafft Raum für das Eingeständnis der eigenen Trostbedürftigkeit. Vgl. Dressler, Bernhard: Hat Leiden Sinn? – Wie Kinder und Jugendliche Leid und Sinnlosigkeit erfahren. In: Peter, Dietmar: Und warum ...? – Die Theodizeefrage im Religionsunterricht. Loccum 2001. S. 29



Irmfried Garbe

Kinder als Kirchenpädagogen –

ein Greifswalder Projekt zum Nachmachen

Der Anlass

»Ist das ein Plumpsklo?« fragt ein Junge im Chorraum des Greifswalder Doms St. Nikolai. Er steht mit seinen Schulkameraden vor dem hölzernen Taufstein – 1830 vom Bruder Caspar David Friedrichs gefertigt. Seine Frage ist kein Witz; er möchte wirklich wissen, woran er ist. Der Junge ist etwa zehn und das erste Mal in einer Kirche. Er trifft auf Leute, denen er seine Fragen zu stellen sich traut. Der Junge kennt erstaunlicherweise noch Plumpsklos! Taufsteine sind ihm in jeder Hinsicht fremd. Unsere Dommitarbeiterin erklärt ihm, was es mit dem Taufstein auf sich hat. Als die Schulklasse wieder geht, bleibt seine unvergessliche Assoziation im Gedächtnis. Es war eine krasse, aber nicht untypische Kinderfrage im postsozialistischen, vielleicht postchristlichen Greifswald. Jeder Mitarbeiter, der bei uns Kinder durch St. Nikolai führt, kann Ähnliches berichten.

Die relative Unwissenheit des Jungen stieß uns an, mehr über Kinder in unserer Kirche nachzudenken. Der Dom ist eine City-Kirche, Ziel von bis zu 300 Besuchern täglich – Rentnern, Urlaubern, Kindern. Es gibt tägliche Öffnungszeiten von 10-16 Uhr. Der Turm des Domes, des »langen Nikolaus«, zieht alle Generationen an, auch die, die keinen Kunst- oder Stadtführer dabeihaben. Macht gar nichts, Erwachsene finden hier viele Angebote: Tafeln, Faltblätter, Kunstführer, Konzerte, Ausstellungen, meditative Nachtführungen, Mittagsandachten, Gottesdienste, Orgelmusik und Stille. Aber er gibt nur eine einzige Mitarbeitstelle für Öffentlichkeitsarbeit, ab und an unterstützt von ehrenamtlicher Hilfe. Sie alle zusammen können trotz großer Langmut nur einen geringen Teil der Besucher durch den Dom begleiten, ab und zu – wenn Erzieher und Lehrer ihr Kommen rechtzeitig melden – auch Kindergruppen. Das macht viel Freude, weil es ausgesprochen intensive, bewegende Begegnungen sind. Was aber stellen wir den vielen Kindern, die wir nicht begleiten können, als Verstehens- und Entdeckungshilfe in unserer Kirche zur Verfügung? Sind wir überhaupt auf Kinderbesuch eingerichtet, wenn es – wie so oft – ohne uns gehen muss. Jeder weiß, dass Kinder im östlichen Deutschland heute zu 95 Prozent in Familien ohne religiöse Praxis und Kenntnis aufwachsen. Diese Kinder haben im buchstäblichen Sinne keine Ahnung, was ihnen in einer Kirche begegnet oder begegnen könnte. Gleichwohl bringen sie unendlich viel Phantasie, Entdeckerfreude und Aufgeschlossenheit mit. Was lässt sich tun, um unsere Kirche Kindern auch ohne Dabeisein ein Erlebnis werden zu lassen? Das war die Frage. Und sie zündete.

Die Idee

Wir brauchen einen Domführer für Kinder, soviel stand fest. Die Idee, wie er entstehen könnte, borgten wir uns von St. Bartholomäi in Demmin (Vorpommern). Dort hatten Kinder der evangelischen Grundschule 1999 einen Kinderkirchenführer hergestellt. Also: Kinder entdeckten, malten und beschrieben »ihr« Kirchengebäude für andere Kinder. Das Demminer Vorbild war überzeugend und ausbaufähig. Wir fragten uns: Warum müssen es konfessionell sozialisierte Kinder sein? Wird eine Beteiligung von vielen Gruppen im Ergebnis nicht noch spannender? Kann man versuchen, die Kompetenz, das Interesse, die Phantasie von möglichst vielen Kindern durch einen Preiswettbewerb ins Rollen zu bringen? Ist ein öffentliches Preisausschreiben auch ein Signal für die ganze Stadt? Darauf bauten wir. Einem Preisausschreiben, an dem alle Greifswalder Kinder teilzunehmen die Chance hätten, maßen wir vier Vorteile zu:

1. Kinder ganz unterschiedlicher Herkunft, mit ganz unterschiedlichen Kenntnissen und Begabungen beschäftigen sich mit einem Kirchengebäude ihres Ortes. Dabei ist es völlig legitim, dass ihrem Motiv vielleicht zuerst der Preis ist, der winkt. Am ausgelobten Preis sollte keinesfalls geknickert werden! Heute habe ich den Eindruck: wir hatten uns allesamt nicht hinreichend vorgestellt, wieviel Zeit, Kreativität und Sorgfalt die Kinder in ihre Entwürfe stecken würden!
2. Kinder sind Fachleute für Kinder. Ihre Beobachtungen, Fragen, Experimente, Spielideen werden andere Kinder viel besser ansprechen können, als wir Erwachsene uns dies unter Mühsalen abringen. Ein Preisausschreiben vermittelt Kindern außer dem nötigen Elan auch das Gefühl, wirklich ernst genommen zu sein.
3. Keiner der Domgemeindemitarbeiter und -helfer hätte – bei aller Liebe zur Sache – die zeitlichen und ideellen Möglichkeiten gehabt, einen ansprechenden Kinderkirchenführer zu konzipieren. Uns konnten nur Kinder auf die Sprünge helfen. Ihre Beschäftigung mit dem Dom würde also mehr als Spiel und kirchenpädagogisches Arrangement sein. Die Kinder entwickeln ein echtes Produkt! Es ist einmalig und in sich unübertreffbar. Doch sollte kein kanonisches Unikat entstehen. Die ganze Prozedur kann in einigen Jahren auf's Neue mit anderen (oder den gleichen) Kindern stattfinden. Und es wird wieder Spaß machen!
4. Das Preisausschreiben ist ein Signal nach innen wie nach außen. Alle – Gemeinde, Eltern, Lehrer und Kinder –

merken, es geht tatsächlich um was und gleichzeitig passiert etwas. Unsere Gemeinde kommt ins Gespräch an Orten, die sonst selten über »Kirche« reden; gleichzeitig könnte das Projekt auch Nachbargemeinden Anstoß geben.

Der Anfang

Am Anfang war die Idee der Auslobung. Es stellt sich schon in dieser Phase heraus, dass mit Entwicklungszeit und Überzeugungsarbeit gerechnet werden muss. Von der vorgeschlagenen Preissumme von 500,– DM mochte der zuständige Gemeindeausschuß für Finanzen zunächst nur 10% ins Auge fassen. Das war eine verständliche, aber realitätsferne Reaktion: wer kleinlich investiert, wird entsprechend belohnt. Mit einer solchen Preislockung wäre das Projekt von vornherein in den Wind geschrieben gewesen. Vor allem hätte diese Summe in einem lächerlichen Verhältnis zu der Mühe der Kinder gestanden. In der Debatte des Gemeindekirchenrats leuchtete das ein und der sowieso geplante Verkauf einer alten, nicht mehr erhaltungswürdigen Garage erbrachte die nötige Summe sogar ohne Belastung des Gemeindeetats. Aber selbst wenn der Zufall nicht mitgespielt hätte, hätte der Vorbereitungskreis alle Wege beschritten, einen anständigen Preis zu erhalten. Für eine gute Idee finden sich auch Sponsoren!
Im November 1999 wurde die Idee geboren, im Dezember begann das gemeindeinterne Gespräch. Der offizielle Auslobungsbrief erreichte die Greifswalder Schulen Ende Januar 2000, rechtzeitig vor den Schulferien. Das Schulamt hatte die Weitergabe übernommen. Gebeten wurden alle Klassen der Stufen 1-8 an 44 Stadt- und Umlandschulen im Rahmen ihres Religions-, Geschichts- oder Deutschunterrichts (vielleicht sogar in projektbezogener Kombination), einen Entwurf des Kinderkirchenführers bis zum 1. Juli 2000 in der Kirchengemeinde einzureichen. Die Klassen konnten sich teilen oder aber mit anderen Gruppen verbünden. Die ausgesetzten Preise wurden gestaffelt: 1. Platz 250,– DM, 2. Platz 100,– DM, 3. Platz 50,– DM, Plätze 4-6 eine Jahresfreikarte für den Turmbesuch St. Nikolai. Jeweils drei freie Turmbesuche mit Angehörigen als Trostpreise für

alle weiteren Teilnehmer. In der Rückschau meine ich: eigentlich hätte die Mühe der Kinder generöser belohnt werden müssen. Im Anschreiben wurden die Hauptpreise angegeben.
Unsere Projektbeschreibung war bewusst sparsam gehalten. Es sollte kindliche Phantasie entbunden, aber möglichst wenig geschränkt werden. Deshalb hieß es andeutungsweise, ein Kinderkirchenführer könnte alles enthalten, was Kindern die Wanderung durch unsern Dom spannend macht: Malseiten, Rätsel, Suchspiele, Erzählungen/Dialoge etc. zur Domausstattung, zur Domgeschichte oder zum Namenspatron und »vieles, vieles anderes, was Kindern Spaß macht und ihr Interesse am Dom weckt«. Der erwartete Umfang des Kinderführers wurde in der großzügig gemeinten Spanne von 16-32 Seiten angegeben. Das war eindeutig zu hoch angesetzt, die 16-Seiten-Marke stellte sich als Leistungsobergrenze heraus. Die Entwürfe sollten auf DIN-A-4-Papier gehalten sein. Farbige Seiten sollten auf den äußeren Sichtbereich beschränkt bleiben – auch das stellte sich als nicht kindgemäß heraus und wurde von den meisten Teilnehmern glücklicherweise ignoriert.
Zum Schluss kündigte die Ausschreibung an, über die eingereichten Exemplare werde eine Jury befinden. Für die Drucklegung des Domführers für Kinder behielt sich die Gemeinde vor, aus allen eingereichten Entwürfen Ideen und Vorschläge heranziehen zu können. Als am Anfang des Schulhalbjahres die ersten 5-6 Beteiligungsmeldungen von Klassen verschiedener Schulen eingelaufen waren, wuchs unsere Freude und Spannung. Die Ergebnisse konnten mit jeder neuen Gruppe nur gewinnen. Viel Zeit und gute Laune widmete unsere Mitarbeiterin den bald stundenlang im Dom herumstromernden und fragenden Schulklassen.

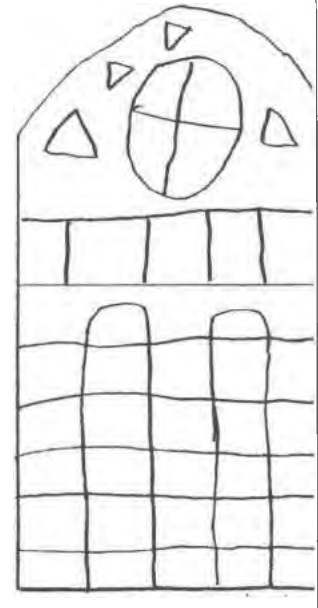
Der Höhepunkt

Am Freitag, dem 14. Juli 2000, war es soweit. Zur Preisverleihung, die im Zusammenhang des beginnenden Stadtkirchentags von Presse und Gemeinde wahrgenommen wurde, strömten Schülerinnen und Schüler in den Dom. Die Direktoren hatten ihnen schulfrei gegeben. Von ursprünglich 14 Arbeitsgruppen hatten

Fenster und Empore

Mathes Jetzt sind wir fast wieder am Ausgang. Schau mal, die Sonnenstrahlen machen das Fenster da oben ganz bunt.

„Ich bin ein Kirchenfenster. Denkst du, ich wäre nichts besonderes? Das stimmt nur, wenn du mich von außen siehst. Gehst du aber in die Kirche, wirst du dich wundern, wie hübsch ich aussehe. Du entdeckst viele verschiedene Farben und Muster. Ganz besonders hell leuchte ich, wenn die Sonne reinscheint."



immerhin 12 von der 1. bis zur 8. Klasse durchgehalten und ein Produkt eingereicht. Das übertraf unsere Erwartungen und bestätigte großartig, dass die Idee ohne aufwendige Purzelbäume zum Zuge kommen kann. Nur eine fächerübergreifende Arbeitsgemeinschaft war nicht realisiert worden. Die Schülergruppen kamen überwiegend aus Religionsunterrichtskursen.
Es war der Jury nicht leicht gefallen, unter den vielen eindrücklichen, überraschenden, klugen und launig-witzigen Entwürfen eine Rangfolge festzulegen. Da mussten erst einmal Maßstäbe gefunden werden. Sie lauteten in zwangloser Folge: I. Gesamteindruck (Ideenvielfalt), II. Kindgerechtheit, III. Dombezug (einschließlich Funktion), IV. Sachlogik (sind Ideen/Erklärungen nachvollziehbar?), V. Gestaltung und Vorgabentreue. Auch die Altersunterschiedlichkeit der beteiligten Schülergruppen und die stark differenzierten Schulformen (u. a. beteiligte sich eine Klasse einer Behindertenschule) wurden berücksichtigt. Nach knapp 5 Stunden angestrengter Begutachtung lagen die Bewertungen fest. Es hatte sich als praktikabel erwiesen, dass alle 6 Jury-Mitglieder je für sich eine Bewertungstabelle anlegten, in der die einzelnen Gesichtspunkte durch eine Punktzahl zwischen 1 und 12 festgelegt waren. Dadurch wurden die vergebenen Punkte aller Jury-Mitglieder im Quersummenverfahren verrechenbar und so die Platzierung des jeweiligen Entwurfs entschieden. In der Jury arbeiteten eine Graphikerin, eine Buchhändlerin, eine Kunsthistorikerin, eine Katechetin, ein Professor für Religionspädagogik und ein Vikar mit. Den ersten Platz erhielt in großer Übereinstimmung der Entwurf einer 1. Klasse. Die Plätze 2 und 3 fielen auf zwei 4. Klassen.
Die Spannung während der Preisverleihung war groß. Natürlich fieberte jede Gruppe dem Hauptpreis entgegen. Dass ausgerechnet die ganz Kleinen ihn erhielten, das war für manche Größere nicht leicht zu akzeptieren. Die großartige Stimmung blieb davon unbetroffen. Rege musterten jetzt auch die Schüler die eigenen und die fremden Entwürfe, kritisch oder zustimmend. Und als die bunten Seifenblasen von der Orgelempore auf die Hauptgewinner herunterschwebten, war das große Staunen im Raum, mit vernehmlichem Raunen untermalt. Anderthalb schulfreie Stunden waren im Nu vergangen. Mit Orgelmusik und kleinen Zusatzgeschenken verließen die Schüler den ihnen inzwischen bestens vertrauten Dom.

Das Ergebnis

Nun waren die weiteren Schritte zu gehen. Aus allen Einzeleinfällen musste jetzt etwas gemacht werden. Unsere Vorsicht zur Frage der Drucklegung der Preisträger hatte sich als richtig erwiesen: den rundherum überzeugenden Kinderführer, der sofort druckfertig gewesen wäre, hatten die Kinder nicht entwickelt. Aus der erstaunlichen Fülle an überzeugenden Details der Kinderentwürfe wurde eine sachlich logische Auswahl getroffen. Es mussten Stil- und Gestaltungsfragen, drucktechnische Details und Kostenkalkulationen beraten werden. Auch dafür war nochmals ein langer Atem nötig. Von Januar bis September 2001 liefen die Vorbesprechungen. 16 Seiten waren Detail für Detail zu planen: eine logische Seitenfolge, verbindende Elemente, Texte, Ideen und Darstellungen aus den Vorlagen, z. T. Neues. Wir entschieden uns für einen bunten Druck auf glattem hellen Papier. Ein Graphiker wurde engagiert, der mit viel Fingerspitzengefühl und technischem Raffinement unser Konzept umsetzte. Seite für Seite fügte sich allmählich in ein Gesamtbild. Wir ließen uns nicht von der Urlaubersaison unter Druck setzen, obwohl es auch bedauert wurde, dass der Sommer verstrich. Im Frühherbst 2001 wurde der letzte Schliff angelegt. Wir brauchten mehr Zeit, als gedacht, aber das Ergebnis sollte den Druck von 2000 Exemplaren lohnen. Genau zwei Jahre hatte es von der ursprünglichen Idee bis zu dem Tag gedauert, an dem die nagelneuen, im hochgestreckten Speisekartenformat ausgedruckten »Domführer für Kinder« fertig dalagen. Am 28. November 2001 wurden sie mit den Schülergruppen im Dom gefeiert und in einer »Dom-Rallye« getestet. Für das gelöste Rätsel gab es Preise, die lautstark ihre Funktion bewiesen...
Was enthält der fertige Kinderführer?
Unser »Domführer für Kinder« bietet einen Rundgang über 12 Stationen. Jede Seite stellt einen Ort vor, der in einem oberen Eckfoto eingeblendet ist. Methodisch enthält jede Seite die gleichen drei Angebote:

1. Sie bietet Texte, die die wichtigsten Orte in einem Frage-Antwort-Dialog (schwarz gedruckt, vom Domteam erdacht) und in Kindertexten (blau gedruckt, aus den Entwürfen) erläutern. Wir wollen lesewilligen Kindern die Chance geben, wirklich erfahren zu können, was eine christliche Kirche ist, wie andere Kinder das beschrieben haben und was unsern Dom besonders macht.
2. Er bietet verschiedenfarbig gedruckte Kinderzeichnungen (Strich- und Malbilder) zur jeweiligen Station. Wir legten Wert darauf, die beobachteten Objekte durch eine (selten 2-3) markante Illustration(en) aus Kinderhand in den Blick zu rücken. Das hätte man auch anders machen können. Wir wollten eine konzentrierende Reduktion.
3. Er bietet ein Rätselspiel, das im unteren Fünftel jeder Seite mitläuft. Den Hintergrund bildet ein Detailfoto, auf dessen lachsfarbener Tönung sich die Rätselfrage gut abhebt. Die Kinder können dieses Detail am jeweiligen Ort in der Wirklichkeit entdecken. An zwei Stationen ist das für die Lösung des Rätsels auch nötig. Unsere Frage bezieht sich z. B. auf dies Foto, z. T. auf den Stationstext. Unter drei angegebenen Antwortmöglichkeiten befindet sich die richtige. Die letzte Innenseite enthält eine Gesamtübersicht dieses Rätselspiels. Wer mindestens sieben richtige Antworten einträgt, kann im Domfoyer einen Preis einlösen.

Uns interessiert natürlich, welche Angebote von den Kindern wahrgenommen werden. Darüber weiter nachzudenken, wird dann möglich und nötig sein. Vorerst hoffen wir, dass viele Kinder und Eltern den geringen Preis von 3 DM bzw. 1,50 Euro für eine besondere Domentdekkung übrig haben. Vielleicht werden wir in drei, vier Jahren wieder Kinder einladen, einen andern Domkinderkirchenführer zu entwickeln. Die Erfahrungen mit dem beschriebenen Projekt sind aber schon jetzt so positiv wie folgenreich: unser langer Nikolaus ist Greifswalder Kindern ein ganzes Stück näher gekommen. Wir verdanken das den Kindern selbst.
Ob sich anderorts Nachahmer/Weiterentwickler eines solchen Projekts finden?
Uns wär's recht. Und den Kindern dort bestimmt auch.

Erklärung

Zur Vereinbarung zum Erlass des Nds. Kultusministeriums vom 13. Januar 1998, Nr. 306/83105 – Nds. Schulverwaltungsblatt 2/1998, S. 37-39
Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen –

Mit Beginn des Schuljahres 1998/99 ist in Niedersachsen der Erlass »Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen« vom 13. Januar 1998 in Kraft getreten. Der Erlass enthält einige Bestimmungen, die eine Beteiligung der evangelischen und der katholischen Kirche vorsehen. Es handelt sich um Formen ökumenischer Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht. Einige Formen dieser Zusammenarbeit sind nur im Einvernehmen mit den zuständigen kirchlichen Stellen zulässig. Hierüber haben die Kirchen der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und die katholischen Diözesen in Niedersachsen am 29. Juli 1998 eine Vereinbarung getroffen.

I. Die Vereinbarung vom 29. Juli 1998 benennt die im Erlass unter Nr. 4 enthaltenen Bestimmungen und stimmt ihnen unter folgendem Vorbehalt zu:
»Die genannten Regelungen sind bisher nicht erprobt. Die Kirchen werden sich deswegen bei der Erteilung ihres Einvernehmens laufend untereinander abstimmen und Verbindung zu den Schulbehörden halten. Nach Ablauf von zwei Jahren werden die Kirchen sich darüber verständigen, wie sich die Regelungen des Erlasses, die Genehmigungspraxis durch die Schulbehörden und die Verfahren bei der Herstellung des kirchlichen Einvernehmens bewährt und ob sie zur Sicherung des konfessionellen Religionsunterrichts beigetragen haben. Sie werden gemeinsam tätig, wenn Änderungen notwendig erscheinen.«
Am 31. Oktober 2001 haben die Schuldezernenten der Konföderation evangelischer Kirchen und die Leiter der Schulabteilungen der Bistümer in Niedersachsen einen »Gemeinsamen Bericht über Erfahrungen mit dem Erlass ›Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen‹ vom 13. Januar 1998« vorgelegt.
Der Gemeinsame Bericht stellt Anlass und Intentionen der Erlassregelungen dar und gibt Auskunft über die Genehmigungspraxis in den Schuljahren 1998/99, 1999/2000 und 2000/01. Die Auswertung der Erfahrungen berücksichtigt auch Äußerungen von befragten Beteiligten in Schulaufsicht und Schulpraxis. Als Resümee ergibt sich eine positive Bewertung:
1. Die Antragstellung seitens der Schulen und die Genehmigungspraxis der Schulbehörden zeigten anfangs Unsicherheiten. Das Verständnis des Erlasses und die Qualität des Antragsverfahrens haben jedoch ständig zugenommen; sie sind weiterhin verbesserungsfähig.
2. Die Abstimmung der Kirchen untereinander bei der Herstellung ihres Einvernehmens erwies sich von Anfang an als unproblematisch, konstruktiv und vertrauensvoll.
3. Auch wenn der konfessionelle Religionsunterricht durch rechtliche Regelungen allein nicht zu gewährleisten ist, hat der Organisationserlass in Niedersachsen doch erkennbar zur Sicherung des konfessionellen Religionsunterrichts beigetragen.
4. Die Regelungen des Erlasses haben sich insgesamt bewährt.

II. Die Kirchen der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und die katholischen Bistümer in Niedersachsen haben den Gemeinsamen Bericht über Erfahrungen mit dem Erlass ›Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen‹ mit voller Zustimmung zur Kenntnis genommen. Die Kirchen erklären den in ihrer Vereinbarung vom 29. Juli 1998 bestimmten Erprobungszeitraum für beendet. Aus ihrer Sicht besteht keine aktuelle Notwendigkeit zur Veränderung des Organisationserlasses vom 13. Januar 1998.
Bei einer Novellierung des Erlasses erwarten die Kirchen jedoch, dass die im Bericht enthaltenen Erfahrungen und Anregungen, besonders folgende, aufgenommen werden:
- Die bisherige Praxis, das Einvernehmen zu befristen, bleibt erforderlich, weil bei der gegenwärtigen Rechtslage eine Rücknahme des Einvernehmens nicht geregelt ist.
- Religionsunterricht gemäß Ziffer 43.5 des Organisationserlasses vom 13. Januar 1998 soll wie bisher in der Regel nicht mehr als die Hälfte der Verweildauer in einer Schulform und maximal zwei Schuljahre in Folge umfassen.

Künftige Auswirkungen der Erlassregelungen auf den konfessionellen Religionsunterricht, auf die Anstellung sowie den Unterrichtseinsatz von Religionslehrkräften werden die Kirchen weiterhin beobachten und sich darüber austauschen. In Wahrnehmung ihrer Mitverantwortung für den Religionsunterricht und ihres lebhaften Anliegens, ihn zu fördern und zu stützen, werden die Kirchen weiterhin Verbindung untereinander sowie mit dem Kultusministerium und den Schulbehörden halten.

Osnabrück, den 7. Februar 2002

Dr. Margot Käßmann, Landesbischöfin, Vorsitzende des Rates der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen

Dr. Josef Homeyer, Bischof, Vorsitzender der Konferenz Katholischer Bischöfe in Niedersachsen

Jörg-Holger Behrens, Oberlandeskirchenrat, Leiter der Geschäftsstelle der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen

Prof. Dr. Felix Bernard, Leiter des Katholischen Büros Niedersachsen

Bärbel Husmann

Neuer Schülerlandeswettbewerb im Schuljahr 2002/2003

»Fremde Religionen in der Nachbarschaft«

Im kommenden Schuljahr 2002/2003 wird zum dritten Mal der landesweite Schülerwettbewerb um den Preis der Konföderation der evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen ausgeschrieben. Der Wettbewerb lädt alle Schülerinnen und Schüler, die in der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, zum Mitmachen ein.
Die Themenformulierung »Fremde Religionen in der Nachbarschaft« spielt mit den Begriffen *Fremde* und *Nachbarschaft*. Von *Fremdreligionen* zu reden ist in Zeiten, die auf interreligiöse Verständigung setzen, fast schon nicht mehr opportun. Fremdheit und Verständigung werden offenbar als widersprüchlich empfunden. *Nachbarschaftsreligion* hingegen scheint der Begriff der Zukunft zu sein – eine Entwicklung, die sprachlich negiert, was faktisch vorhanden ist: das Befremdliche an anderen religiösen Vorstellungen, Riten und Wertvorstellungen. Zugleich ist vieles Fremde auch faszinierend. Diese Faszination spiegelt dabei auch vermeintliche Defizite des Eigenen und kann sogar im Sinne eines Habitus' der Abgrenzung gegenüber der eigenen Kultur und Religion funktionalisiert werden.

Wettbewerbsziele
Der Wettbewerb soll Schülerinnen und Schüler anregen, »fremde Religionen« in ihrem Umfeld wahrzunehmen, sich ihnen zunächst fragend (und nicht wertend) zu nähern, sie kennen zu lernen, um dann das Gesehene, Gelesene, Gehörte und Erfahrene zu dokumentieren und in einen größeren Rahmen zu stellen, d.h. auszuwerten.
Es geht also darum, von einem konkreten Beispiel in der Gegenwart (und in der »Nachbarschaft«) auszugehen, d.h. dem Schreiben sollen konkrete Begegnungen zu Grunde liegen. Den Dialogpartner als gleichwertigen Partner ernst nehmen, heißt in diesem Zusammenhang, zwischen *meinen* Eindrücken, die auf dem Hintergrund *meiner* Sozialisation erfolgen, und objektiv beschreibbaren Tatsachen zu unterscheiden.
Geschichtliches spielt dabei insofern eine Rolle, als vieles Gegenwärtige auf's Engste mit einer bestimmten Geschichte zusammenhängt. Historische Exkurse haben also dort ihren Platz, wo sie zur Beschreibung oder Erklärung des Gegenwärtigen beitragen.
Schließlich und letztlich geht es auch darum, neben dem Wahrnehmen und Beschreiben fremder Religionen in der Nachbarschaft einen Selbstreflexionsprozess auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu initiieren: Was macht für sie Fremdheit aus? Was ist für sie Religion? Zu dieser Selbstreflexion gehört auch die Auseinandersetzung mit Positionen außerhalb des eigenen Horizontes. Eine Veröffentlichung mit dem Titel »Fremde Religionen in der Nachbarschaft«, die solche Positionen enthält, erscheint im Herbst 2002 im RPI Loccum in der Reihe »Schwerpunkte« und kann von Wettbewerbsteilnehmerinnen und -teilnehmern zu einem stark ermäßigten Preis bezogen werden.

Rahmenrichtlinienbezug
Die Ausschreibung des Wettbewerbs »Fremde Religionen in der Nachbarschaft« ist so konzipiert, dass sie mit den Rahmenrichtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe vereinbar ist. Damit soll ermöglicht werden, dass der Wettbewerb auch als Unterrichtsprojekt durchgeführt werden kann.
Die Themenstellung korreliert vor allem mit dem Lernfeld B (»Religionen und Weltanschauungen im Gespräch«). Dieses Lernfeld ist in der Vorstufe dem Leitthema »Christentum und Religion« zugeordnet: Vor allem die ersten beiden elementaren Aspekte (*Kulthandlungen, Symbole und Lehre als Ausdruck einer ordnungsstiftenden Weltdeutung* und *Frömmigkeitsformen und Rituale als Zeichen der individuellen Lebensorientierung und der gemeinschaftsstiftenden Kraft von religiöser Erfahrung*) können durch ein Unterrichtsprojekt zum Wettbewerbsthema abgedeckt werden. In der Kursstufe ist das Lernfeld B vor allem dem Leitthema »Weltdeutung und Wesensbestimmung des Menschen durch Mythen und Religionen« zugeordnet. Hier sind es vor allem die elementaren Aspekte 2 (*Die Infragestellung des Menschen durch die Begegnung mit dem Heiligen*) und 3 (*Daseinsdeutung durch kultische Verhaltensweisen in sakralen und profanen Bereichen*), die durch das Wettbewerbsthema abgedeckt werden können.
Die konkreten Themenstellungen für die Wettbewerbsbeiträge können in Abstimmung mit dem jeweiligen Kurshalbjahresthema gefunden werden.

Ideen – Vorschläge – Beispiele
Die Themenstellungen für die Wettbewerbsprojekte können aus allen Bereichen stammen, die sich dem Oberthema »Fremde Religionen in der Nachbarschaft« zuordnen lassen. Dabei kann unter fremder »Religion« nicht nur eine fremde Weltreligion verstanden werden, auch kleinere religiöse Gemeinschaften (z.B. Yezziden, Freikirchen) oder andere christliche Konfessionen können »fremd« sein. Das entsprechende Fremdheitsmoment sollte in diesen Fällen in der gewählten Themenformulierung anklingen. Die folgenden Beispiele sollen auf unterschiedlichen Konkretionsebenen zur eigenen Themenfindung anregen.

- Der islamische Kulturverein in unserem Stadtteil
- Chancen und Grenzen religiös-jüdischen Lebens in Deutschland am Beispiel der jüdischen Gemeinde in unserem Landkreis
- Religion im Lebenslauf einer russlanddeutschen Übersiedlerfamilie
- Das Kopftuch – Zeichen der Unterdrükkung oder Ausdruck selbstbestimmter Religiosität?
- Die Rolle von Gebet und Meditation in der buddhistischen Gemeinschaft unseres Ortes

- Das Tempelfest des tamilischen Hindu-Kulturvereins unserer Stadt
- Der Koran als Richtschnur für die Glaubenspraxis meiner türkischen MitschülerInnen
- Religion im Leben einer Asylbewerberfamilie aus dem Sudan
- ...

Die Auswertung der Berichte aus den ersten beiden Wettbewerbsdurchgängen hat ergeben, dass eine möglichst konkrete, eingegrenzte Themenformulierung unerlässlich ist.

Organisation und Zeitplanung
Neben der inhaltlichen Arbeit sind Organisation und Zeitplanung beim Verfassen der Wettbewerbsbeiträge eine nicht unerhebliche Hürde. Mehr als ein halbes Jahr liegt zwischen Anmeldeschluss und dem Einreichen der Beiträge. Der lange Zeitraum soll zwar verhindern, dass die Teilnehmenden unter Druck geraten; bei den beiden ersten Wettbewerbsdurchgängen führte dies jedoch zuweilen zum Auseinanderbrechen der Arbeitsgruppe oder zu dem Gefühl, Zeit genug zu haben – um dann am Ende doch noch so in Zeitnot zu geraten, dass der Wettbewerbsbeitrag nicht mehr eingereicht werden konnte.
Deshalb ist es gerade in der Anfangsphase sehr wichtig, ein Zeitraster für den gesamten Wettbewerbszeitraum zu erstellen, in dem sowohl die Ferien als Nicht-Arbeitszeiten als auch Klassen- und Kursfahrten, Projektwochen, Betriebspraktika und Klausurblöcke eingetragen werden. Da es bei diesem Thema vor allem auch um Recherchen vor Ort gehen wird, ist es wichtig, den Zeitraum für solche Recherchen möglichst früh und möglichst realistisch festzulegen, damit anschließend genügend Zeit für die Ausarbeitung bleibt.
Die folgende Aufstellung kann als grobe Orientierungshilfe verstanden werden:

Aug./Sept. 2002:
Themensuche, Vorrecherchen, Themenfestlegung, Erstellen eines Zeitplans, Anschaffung eines Arbeitstagebuchs, terminliche Absprachen für die Recherchen vor Ort

Herbstferien
Oktober 2002:
Grobgliederung, Verantwortlichkeiten festlegen, Anmeldung des Themas beim RPI Loccum, Tagebuch führen

Nov./Dez. 2002:
spätestens jetzt Recherchen durchführen, Gespräche führen und stets dokumentieren, ergänzendes Material sichten

Weihnachtsferien
Jan. – März 2003:
Material sichten und ordnen, Feingliederung erarbeiten. Texte verschriftlichen und überarbeiten

Osterferien
April 2003:
spätestens jetzt den Wettbewerbsbeitrag beim RPI Loccum einreichen

Die Begleitung durch eine Lehrkraft hat sich aus arbeitsökonomischen und arbeitsmoralischen Gründen als sehr hilfreich erwiesen.

Begleitmaterial
Eine Veröffentlichung mit dem Titel »Fremde Religionen in der Nachbarschaft« erscheint im Herbst 2002 im RPI Loccum in der Reihe »Schwerpunkte«. In dieser Veröffentlichung sind Aufsätze zum Thema Fremdheit, Fremdreligionen etc. zusammengestellt, die helfen können, das Gehörte, Gelesene, Gesehene und Erfahrene vor Ort in einem weiteren Horizont zu sehen.
Das Begleitmaterial richtet sich sowohl an die begleitenden Lehrkräfte als auch an die Schülerinnen und Schüler selbst. Die Publikation kann zu einem ermäßigten Preis von 5.- Euro pro Heft zusammen mit den Wettbewerbsunterlagen angefordert werden.

Formale Kriterien
Der Wettbewerbsbeitrag kann ein Einzel- oder Gruppen- oder Kursbeitrag sein. Er muss schriftlich abgefasst sein und einen Umfang zwischen 15 und 20 DIN-A-4-Seiten (1 1/2zeilig, Maschinenschrift) haben. Weitere Materialien und Medien können beigefügt werden. Als Wettbewerbsbeitrag können auch Facharbeiten eingereicht werden.

Inhaltliche Kriterien
Die Beiträge sollen eine fremde Religion im Umfeld der Schülerinnen und Schüler zum Thema haben.
In der Einleitung soll erläutert werden, inwiefern das gewählte Thema des Beitrags einen Bezug zum Wettbewerbsthema hat: Inwiefern handelt es sich um eine »fremde Religion«? Inwiefern gehört sie in das Umfeld (die Nachbarschaft)? Ferner sollte die Einleitung das geplante Vorgehen bei der Erstellung des Beitrags kurz skizzieren und erkennbar werden lassen, worin die konkrete Fragestellung besteht (was soll mit welchen Mitteln herausgefunden werden?).
Der Hauptteil soll die durchgeführte Recherche dokumentieren.
Der Schlussteil soll die Ergebnisse des Hauptteils in Beziehung setzen zu anderen benutzten Quellen und eine eigene, begründete Antwort auf die in der Einleitung benannte Fragestellung enthalten.
Im Übrigen gelten die folgenden allgemeinen Kriterien:
- Vielfalt der Argumente, Beispiele, Aspekte, Bezüge usw.
- Niveau der Problemerfassung
- Stimmigkeit und Differenziertheit der Aussagen
- Genauigkeit des Dargestellten
- Herausarbeitung des Wesentlichen
- Verständlichkeit der Darlegung
- Angemessenheit der verwendeten Methoden in Bezug auf den Recherche-Gegenstand
- Grad der Einsicht in die Problematik eigener und fremder Auffassungen
- Logik der Gliederung und des Aufbaus

Preise

Einzelbeiträge:	1. Platz	250,- €
	2. Platz	150,- €
	3. Platz	100,- €
Gruppenbeiträge:	1. Platz	400,- €
	2. Platz	300,- €
	3. Platz	150,- €
Kursbeiträge:	1. Platz	600,- €
	2. Platz	450,- €
	3. Platz	350,- €
Sonderpreis:		250,- €

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten eine Urkunde. Die Beiträge können im Internet und auf CD-ROM veröffentlicht werden, wenn der Wettbewerbsbeitrag zusätzlich auf einer Diskette im RTF- oder Winword-Format (6.0 oder höher) eingereicht wird.

Termine
Anmeldeunterlagen:
ab 01. August 2002
Anmeldeschluss:
30. Oktober 2002
Einreichen der Beiträge:
bis 01. Mai 2003
Prämierung in der Marktkirche Hannover
07. Juli 2003

Jury
Michael B. Berger, Journalist, Hannoversche Allgemeine Zeitung
Ralf Drewes, Pastor in der Schülerinnen- und Schülerarbeit des Landesjugendpfarramtes Hannover
Walter Herrenbrück, Landessuperintendent der Evangelisch-reformierten Kirche Nordwestdeutschland
Dr. Margot Käßmann, Bischöfin der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers
Prof. Rolf Wernstedt, Präsident des Niedersächsischen Landtages

Koordination und Betreuung
Bärbel Husmann, Dozentin für Gymnasien und Gesamtschulen am RPI Loccum

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 0 57 66/81-139
E-mail: rpi.loccum@evlka.de
Internetadresse: www.rpi-loccum.de

Der Schülerlandeswettbewerb steht unter der Schirmherrschaft der Vorsitzenden des Rates der Konföderation der evangelischen Kirchen Niedersachsens, Dr. Margot Käßmann. Er wird gefördert von der Hanns-Lilje-Stiftung.

Petra Müller

Fremdes näher bringen...

Filme für den Religionsunterricht

Fremdes näherbringen, Problembewusstsein schaffen und Offenheit für die großen religiösen und ethischen Fragen erreichen – diese zentralen Anliegen christlicher Bildungsarbeit können durch audiovisuelle Medien nachhaltig unterstützt werden. Kindern und Jugendlichen kann durch den Einsatz von Medien, insbesondere Filmen, nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch der Einstieg in die Diskussion über aktuelle gesellschaftliche Probleme erleichtert werden. Mitunter gelingt es einem Film sogar, Menschlichkeit im Kern erfahrbar zu machen.

Um Auswahl und Produktion entsprechender Filme für den Religionsunterricht kümmern sich im FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht zwei Referenten für evangelische und katholische Religion. Diese Stellen werden von der Evangelischen Kirche in Deutschland und von der Deutschen Bischofskonferenz unterstützt und mit Theologen besetzt.

Das FWU ist das Medieninstitut der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zentraler Auftrag des FWU sind die Produktion und der Vertrieb audiovisueller Medien speziell für den Einsatz in Schule und Bildung. FWU-Medien verfügen über alle Rechte zum öffentlichen oder privaten Einsatz im Bildungsbereich. Sie können beim FWU gekauft oder bei konfessionellen und staatlichen Bildstellen ausgeliehen werden. Die Themen der Medien orientieren sich zentral an den Erfordernissen der Bildungsarbeit und den Lehrplänen der Länder. Auch die Laufzeit der Produktionen ist auf diesen Einsatz hin abgestimmt. Als Anregung und Unterstützung für die inhaltliche und pädagogische Aufarbeitung liegt jedem Film ein pädagogisches Begleitheft bei. Ausgebaut werden sollen darüber hinaus auf der Homepage des FWU (www.fwu.de) zusätzliche Serviceangebote wie weiterführende Informationen, Links und ergänzendes Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen. Auch für eine gezielte Suche nach geeigneten Medien ist Datenbank Bildungsmedien auf der Homepage zu empfehlen. Im Bereich »Angebot« kann dort nach Schlagworten oder differenziert nach Sachgebieten, Adressaten, Medienarten, etc. gesucht werden. Und zu neueren Filmen findet man nicht nur Kurzinhalt, Lernziele und systematische Angaben, sondern kann auch die ersten drei Minuten als Videoclip direkt online anschauen und einen Eindruck gewinnen.

Man kann davon ausgehen, dass die Rezeption von Filmen auch für Kinder und Jugendliche zum Alltag gehört. Schon jüngere Kinder lieben filmische Szenarien, die sie mit spannenden Geschichten und Figuren in ihren Bann ziehen. Mit filmischen Geschichten und Dokumentationen können Rezipienten an Erlebniswelten teilnehmen, die ihnen aus eigener Erfahrung nicht bekannt sind oder die ergänzende Informationen zur eigenen Lebenswirklichkeit beinhalten. Die Möglichkeiten der Manipulation und Beeinflussung gerade von Kindern und Jugendlichen sind dabei zu berücksichtigen, insbesondere dann, wenn Inhalte und Werte vermittelt werden, die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind. Um einen kompetenten und selbstbestimmten Umgang mit den medialen Produkten zu erreichen, sollte daher immer ein analytischer und rationaler Zugang ermöglicht werden, den die pädagogische Arbeit im Unterschied zur Situation der Massenkommunikation fördern will. Gerade die Medien, die für den Religionsunterricht produziert werden, sollen Kinder und Jugendliche dazu herausfordern, neue Aspekte zu den behandelten Themen kennenzulernen und sich eine eigene Meinung zu bilden. Dazu bietet das FWU ein vielfältiges Angebot, aus dem im folgenden die im Jahr 2001 neu erschienenen Titel kurz beschrieben werden.

Neuerscheinungen 2001 aus dem Fachbereich Religion

Videokassetten

Die Schöpfung: Herausforderung für den modernen Menschen

Unsere natürliche Umwelt gerät zunehmend in Gefahr, vom Menschen verursachte Katastrophen mehren sich. Dieser Erfahrung stellt der Film das Verständnis der Welt als »Schöpfung Gottes« gegenüber. Ausgehend vom Text des ersten biblischen Schöpfungsberichts, wird jeder Schöpfungstag im Blick auf seine theologischen Aussagen und die in ihm enthaltene Sicht der Welt gedeutet. Anliegen des Films ist es, die Verantwortung des Menschen für die »gefährdete« Schöpfung aufzuzeigen und zugleich Beispiele für einen gelungenen, positiven Umgang mit der Umwelt zu geben. (Herausgabe und Auslieferung FWU in Zusammenarbeit mit Matthias-Film)

(Ethik; Religion), ab 7. Klasse

VHS 42 02634 2001 (1999) 25 min

Gerechtigkeit und Nächstenliebe: Utopie und Wirklichkeit

An aktuellen Beispielen macht der Film deutlich, dass die Botschaft vom »Reich Gottes« und seiner »höheren«, göttlichen Gerechtigkeit, wie Jesus sie in der »Bergpredigt« (Matthäus 5 – 7) formuliert hat, nach wie vor unser Rechtsempfinden prägt. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass der »westliche Lebensstil« mit seinem verengten Blick auf Geld und Erfolg im Licht der Botschaft Jesu, die sich vor allem an die Armen und Benachteiligten wendet, fragwürdig erscheinen muss. Provozierend wirkt daher auch heute noch Franz von Assisi, der den christlichen Auftrag, das Los der Armen zu teilen, ernst genommen und seinen Zeitgenossen vor Augen geführt hat, dass Gottes Gerechtigkeit weit über irdisches Recht hinaus geht. (Herausgabe und Auslieferung FWU in Zusammenarbeit mit Matthias-Film)

(Ethik; Religion), ab 8. Klasse

VHS 42 02635 2001 18 min

Jenseitsreisen: Erfahrungen an der Grenze des Todes

Menschen, die am Rande des Todes standen, berichten von ihren Erlebnissen, die die Wissenschaft als »Nahtoderfahrungen«

bezeichnet. Es sind stets wiederkehrende Elemente, von denen die Betroffenen erzählen: Aufstieg aus dem Körper, ein Tunnel zum Licht, die Begegnung mit verstorbenen Verwandten oder Freunden. Entgegen den Erwartungen äußern alle, dass sie die Rückkehr in das Leben als äußerst unangenehm empfunden haben. Die Wissenschaft steht diesem Phänomen hilflos gegenüber: handelt es sich um ein Versagen bestimmter Teile des Gehirns, das dem Sterbenden eine Art Traum vorspielt, werden bisher unbekannte Ebenen des Bewusstseins berührt oder bereitet das Gehirn den Menschen tatsächlich auf ein Leben nach dem Tod vor?
(Religion, Philosophie), ab 9. Klasse
VHS 42 02636 2001 32 min

Ich möchte 1000 Jahre leben: Selbständig trotz schwerer Behinderung
Der Film porträtiert Ferdinand, Mitte vierzig, der als Zweijähriger an Kinderlähmung erkrankte. Trotz extremer Behinderung, die ihn nachts an eine eiserne Lunge fesselt, führt Ferdinand mit seinen Helfern ein selbständiges, höchst aktives und zufriedenes Leben. Zentrale ethische Fragestellungen werden aufgegriffen: Menschenwürde, Wert des Lebens, Umgang mit Behinderten, Sozialhilfe, Euthanasie. Ferdinand bezieht hier klar, überzeugend und nachdrücklich Position. Der Film vermag daher nicht nur wichtige Themen anzusprechen, sondern bringt seinen Zuschauern zugleich einen Menschen und ein Schicksal aus der Mitte unserer Gesellschaft ganz nah, mit dem man im Alltag kaum in Berührung kommt.
(Ethik; Religion), ab 7. Klasse
VHS 42 02637 2001 34 min

Welten des Glaubens
Kairo, die Hauptstadt Ägyptens, ist mit 12 Mio. Einwohnern eine der größten Städte des Islam. Jedes Jahr zum Fest »Eid al Adha« fährt der 16-jährige Sherif mit seiner Familie zu den Verwandten in ein Dorf im Nildelta. Gemeinsam mit der großen Familie feiern sie vier Tage lang und erinnern sich der Geschichte Abrahams, der bereit war, seinen einzigen Sohn zu opfern. Anstelle des Sohns ließ Gott (Allah) ihn ein Schaf schlachten, was von den Muslimen während des »Eid al Adha« wiederholt wird. Es ist Tradition im Islam, von dem geopferten Schaf zunächst den Armen zu essen zu geben.
(Religion), ab Klasse 5
VHS 42 02643 2001 15 min

Welten des Glaubens
Orthodoxe Kirche in Russland
Nach dem Zusammenbruch des Kommunismus in der ehemaligen Sowjetunion erlebt die 70 Jahre lang verfolgte russisch-orthodoxe Kirche im heutigen Russland eine Wiedergeburt. Zerstörte Kirchen werden wieder aufgebaut, viele junge Familien lassen ihre Kinder taufen, nicht nur ältere, sondern auch viele junge Menschen besuchen die Gottesdienste. Der Film macht mit dem gottesdienstlichen Raum einer orthodoxen Kirche vertraut, mit den darin versammelten Bildern, den so genannten Ikonen sowie mit dem Ablauf eines Gottesdienstes nach orthodoxem Ritus. Eine junge Moskauerin, deren Eltern auch während der Zeit der Verfolgung dem Glauben treu geblieben sind, begleitet den Betrachter des Films.
(Religion), ab Klasse 7
VHS 42 02644 2001 15 min

Welten des Glaubens
Buddhismus. Tempelleben in Thailand
Mit einem großen Fest, das die Aufnahme von Kindern und jungen Männern in das Leben der Mönche feiert, führt der Film in die Welt des Buddhismus ein. Schauplatz ist ein Tempel in Bangkok, der Hauptstadt Thailands, wo sich 95% der Bevölkerung dem Buddhismus zugehörig fühlen. Der 16-jährige Thanan, der bereits mit 10 Jahren in den Tempel gekommen ist, erzählt von seinem Glauben, seiner Ausbildung, seinen Zukunftsplänen. Die Lehre des Buddha ist Mittelpunkt seines Lebens und lehrt ihn, Gutes zu tun, die Natur zu schützen und alle Lebewesen zu respektieren.
(Religion), ab Klasse 5
VHS 42 02645 2001 15 min

Bully Dance: Ein Animationsfilm aus Kanada
Der Trickfilm behandelt in ansprechender und witziger Animation Mechanismen von Ausgrenzung und Gewalt in der Schule. Eine Gruppe von größeren Schülern terrorisiert einen kleineren, der zunehmend auch von seinen Freunden verlassen wird. Alle Versuche der Gewalt zu entkommen (»petzen«, zurückschlagen usw.) verschlimmern die Situation, bis sie schließlich eskaliert.
(Religion, Ethik; Grundschule), ab Klasse 1
VHS 42 02664 2001 11 min

Zeichen der Hoffnung. Missio – Brücke der Solidarität
Die Dokumentation zeichnet ein eindringliches Bild der Situation und der Aufgaben der Kirche in Afrika und Asien. Bedroht von Diktatoren, islamischen Fundamentalisten und Krieg, stellt die Kirche im Kongo, Sudan und in Ost-Timor häufig das einzige funktionierende Sozialsystem dar. Porträtiert wird die Arbeit von Bischöfen, Geistlichen und Ordensleuten, die ohne die (finanzielle) Unterstützung Europas – in Gestalt des päpstlichen Missionswerkes MISSIO – häufig nicht möglich wäre.
(Ethik; Religion), ab Klasse 8
VHS 42 02665 2001 ca. 20 min

Missbrauch wird bestraft
Eine nächtliche S-Bahnfahrt wird für ein 16-jähriges Mädchen zum Alptraum: Trotz des voll besetzten Wagens wird sie Opfer einer Vergewaltigung. Nach einer tatsächlichen Begebenheit zeigt der Film, wie das Mädchen trotz der Gegenwart zahlreicher Menschen Opfer eines Verbrechens wird. Als sich schließlich eine junge Frau zum Eingreifen entschließt, ist es bereits zu spät...
(Ethik; Religion), ab Klasse 9
VHS 42 02667 2001 16 min

Vom Urknall bis Dienstagmorgen
Die Geschichte der Welt und der Evolution vom Urknall bis heute wird in sechs Minuten erzählt. In ansprechender – künstlerisch anspruchsvoller – Animation, beginnt das Leben im Wasser und endet am Dienstagmorgen im Stau – der Fortschritt und die Entwicklung haben hier scheinbar ein Ende gefunden.
(Ethik; Religion), ab Klasse 9
VHS 42 02668 2001 7 min

Franziskus
Der heilige Franziskus von Assisi darf sicher als einer der bedeutendsten Heiligen der katholischen Kirche bezeichnet werden. Der Film erzählt in ruhigen Bildern die Lebensgeschichte des Ordensgründers und vermittelt ein Bild seiner tiefen Spiritualität, die bis heute die Menschen fasziniert und herausfordert.
(Religion), ab Klasse 6
VHS 42 02669 2001 16 min

Am Anfang war...
Gott ist zufrieden mit seiner Schöpfung. Da kommt ihm die Idee, Menschen zu erschaffen. Vor seinem Auge spielt sich die Geschichte der Menschheit ab als ein Geschehen von Mord und Zerstörung. Gerade im rechten Moment greift er in seine Schöpfung ein – es entsteht eine Welt ohne Menschen.
(Ethik; Religion), ab Klasse 7
VHS 42 02713 2001 6 min

DVD-Video

Warum immer gegeneinander?
Drei Kinderfilme zeigen typische Mechanismen von Ausgrenzung und Diskriminierung im Alltag von Schulkindern auf. In der didaktischen Aufbereitung bietet das Medium die Möglichkeit, gezielt nach den Ursachen zu fragen und sich in die Lage der Opfer zu versetzen.
(Religion, Ethik; Grundschule), ab Klasse 2
DVD-Video 46 01075 2001 120 min

Lars Klinnert

Mit ›Big Brother‹ auf der Suche nach Orientierung

Rückblick auf ein umstrittenes Medienereignis

1. Ein Fernsehphänomen und seine Rezeption

Zehn Personen leben hundert Tage lang unter relativ spartanischen Umständen in einem Wohncontainer zusammen und werden dabei rund um die Uhr von Kameras beobachtet. Jeden Abend wird im Fernsehen eine Zusammenfassung der Tagesereignisse gezeigt; daneben kann man das Geschehen auch synchron im Internet verfolgen[1]. Das Publikum stimmt darüber ab, wer alle zwei Wochen die Wohngemeinschaft verlassen muss und wer am Ende 250.000 DM gewinnt.

Mit diesem Konzept war ›Big Brother‹ im Jahr 2000 das wohl innovativste und erfolgreichste, aber auch umstrittenste neue Show-Format[2], von dem im Frühjahr 2001 bereits die dritte Staffel zu sehen war, für 2002 ist eine vierte geplant[3]. Auch wer die millionenfache Begeisterung für die Sendung nicht teilen kann, muss doch anerkennen, dass eine Auseinandersetzung mit einem solchen kulturellen Phänomen unumgänglich ist, wie die mittlerweile umfangreiche wissenschaftliche Literatur[4] sowie die zahllosen Beiträge in den Feuilletons[5] zeigen.

Im Folgenden wird nach einer kurzen Darstellung der verschiedenen Diskussionsstränge ein eigener Interpretationsvorschlag unternommen. Dabei soll berücksichtigt werden, dass man einem Medienereignis, das Gesprächsthema auf dem Schulhof, in der Kantine und in der Mensa ist, weder mit moralischer Bedenkenträgerei noch mit arroganter Kulturkritik gerecht wird[6]. Vielmehr ist es hilfreich, den Erfolg der Sendung aus der Rezipientenperspektive heraus zu erklären[7]: Besonders sind also Jugendliche und junge Erwachsene in den Blick zu nehmen[8], da sie den Hauptanteil der Zuschauer ausmachen[9].

2. Menschenexperiment? Der ethische Diskurs

Besonders vor Sendestart sowie in der Anfangsphase der ersten Staffel wurde ›Big Brother‹ von vielen als unzulässiges Experiment kritisiert, durch welches die grundgesetzlich garantierte Menschenwürde gefährdet sei[10]. In der Sendung würden Menschen vor dem Publikum entblößt, jegliche Barrieren zum Schutz der Intimität eingerissen[11]. Der rheinland-pfälzische Ministerpräsident Kurt Beck und andere prominente Politiker forderten daher ein Verbot. Auch Vertreter der Kirche wie der EKD-Ratsvorsitzende Manfred Kock oder die EKD-Rundfunkbeauftragte Johanna Haberer äußerten erhebliche Bedenken[12]. Noch fast ein Jahr nach Beginn der ersten Staffel, im Februar 2001, rief eine hessische Kirchengemeinde aus Protest gegen Reality-Shows zu einer Boykottwoche gegen die Sender RTL, RTL II und SAT 1 auf[13].

Nun leben die Kandidaten der Sendung in einem nach außen abgeschotteten Haus, doch können sie dieses jederzeit verlassen. Die gelegentlich zu lesende Bezeichnung des Containers als TV-Knast ist also unzutreffend[14]. Vielmehr sind die Insassen mit anderen Menschen vergleichbar, die sich freiwillig in eine abgegrenzte Umgebung, z. B. in ein Kloster begeben. Durch die permanente Beobachtung werden sie sicherlich beeinflusst, jedoch nicht zu bloßen Objekten herabgewürdigt. Vielmehr können sie ihr Verhalten gegenüber der Kamera selbst bestimmen und das Spiel gegebenenfalls abbrechen; sie entscheiden selber, wie viel sie in Gesprächen von ihrem Privatleben preisgeben wollen. Toilettenbesuche und ähnlich intime Verrichtungen werden nicht gezeigt. Über Sendeablauf und Spielregeln sind die Teilnehmer so weit wie möglich aufgeklärt; für die körperliche und seelische Gesundheit ist durch adäquate Betreuung gesorgt. Zwar kann es zu unerwarteten, eventuell psychisch belastenden Situationen kommen, doch lässt sich hier kein wesentlicher Unterschied zu anderen Risiken sehen, die Menschen täglich auf sich nehmen. Verschiedene Gutachten kamen folgerichtig zu dem Ergebnis, dass die Sendung ›Big Brother‹ juristisch betrachtet keinen Verstoß gegen die Menschenwürde darstellt[15].

Die Kritik macht sich daher inzwischen stärker an den möglichen gesellschaftlichen Auswirkungen fest[16]. So wird befürchtet, dass durch die Sendung permanente Überwachung verharmlosend dargestellt, die Trennung zwischen Öffentlichem und Privatem aufgehoben oder Mobbing gesellschaftsfähig gemacht werde. Es ist jedoch zu beachten, dass die meisten Zuschauer für solche ethischen Bedenken kein Verständnis haben. Eine Interpretation von ›Big Brother‹ als zynisches Trash-Fernsehen mit dem Ziel der Volksverdummung, dessen Protagonisten naiv genug sind, sich für ein bisschen Geld und Erfolg von Sender und Werbeindustrie instrumentalisieren sowie von Mitbewohnern und Zuschauern erniedrigen zu lassen[17], entspricht der tatsächlichen Wahrnehmung der Sendung durch das Publikum nicht[18].

Nun ist nicht zu verleugnen, dass das Publikum nicht nur per Telefonabstimmung über das Schicksal der Bewohner im Haus und damit in gewisser Weise über deren Wert entscheidet, sondern diese darüber hinaus bisweilen auch durch gehässige Kommentare im Internet oder verletzende Parolen vor dem Studio beleidigt. Hier aber könnte gerade eine wichtige Korrektivfunktion gegenüber einer unkritischen Glorifizierung des Berühmtseins liegen, indem

deutlich wird, dass öffentliche Beachtung eben keine Erfolgsgarantie ist, sondern auch das Risiko des Misserfolgs birgt. Im Übrigen ist – ähnlich wie bei Fußballspielern – eine ernsthafte Diskriminierung von Kandidaten über die Dauer des Spiels hinaus kaum zu befürchten: So berichtet die als ›Lästerschwester‹ ausgebuhte Steffi von ausschließlich positiven Reaktionen auf der Straße; die als ›Zicke‹ titulierte Manu wird im Nachhinein von jungen Mädchen sogar als Vorbild empfunden.

3. Authentizitätsfiktion? Der medienwissenschaftliche Diskurs

›Big Brother‹ verwischt also die Grenzen zwischen Fernsehshow und Alltagswirklichkeit und kann daher als performatives Realitätsfernsehen bezeichnet werden[19]. Von manchen wird vor allem der Inszenierungscharakter der Sendung hervorgehoben[20]: Wer sich mit dieser vorgegaukelten Lebenswelt identifiziere, laufe Gefahr, dass er immer weniger zwischen Medien und Realität unterscheiden könne. Als mündiger Zuschauer wird hier nur der Intellektuelle begriffen, der den Konstruktionsrahmen durchschaut und die Sendung aus einer Art Metaperspektive betrachtet[21].

Eine so klare Unterscheidung zwischen medialer Inszenierung und authentischer Lebenswelt wird aber unserer Erfahrung nicht gerecht. Es ist vielmehr so, dass die Medien längst integrativer Bestandteil des Alltagslebens sind: Menschen präsentieren ihre Urlaubsfotos auf öffentlich zugänglichen Internetseiten, die lustigsten Familienvideos werden an Max Schautzer geschickt und Liebespaare versöhnen sich bei ›Nur die Liebe zählt‹. Aber selbst im nicht-medialen Alltag stellen wir uns ständig selbst dar: Jeder Urlaub, jede Geburtstagsfeier, jedes Telefongespräch ist eine Inszenierung[22]. Dennoch erfahren wir uns in der Regel ohne größeres Nachdenken als mit uns selbst identisch.

Auch für die Wahrnehmung der Geschehnisse im Container bietet sich eine solche gleichsam naive Lesart an, die Figur und Person, Spiel und Spontaneität, Show und Dokumentation als Einheit betrachtet[23]. Dies soll keinesfalls bedeuten, dass die Zuschauer nicht in der Lage seien, zu unterscheiden, wann die Bewohner unverstellt agieren und wann sie eine spezifische Wirkung erzielen wollen. Auch können sie zumindest darüber mutmaßen, wann die Regie durch die Wochenaufgaben ein bestimmtes Verhalten provozieren oder mittels geschickter Zusammenschnitte einen bestimmten Charakterzug hervorheben will. Doch lässt sich ungeachtet solcher Divergenzen die echte Welt in der inszenierten Welt reidentifizieren, deren Künstlichkeit dazu noch immer wieder durch unkontrollierbare Wirklichkeitseinbrüche aufgelockert wird. Die spielerische Beobachtung anderer Menschen mit ihren Stärken und Schwächen, das Spekulieren über ihre Persönlichkeit und ihre Verhaltensweisen ermöglicht neue – bestätigende oder kritische – Perspektiven auf das eigene, wirkliche Leben:

»Im Haus geht es [...] zu ›wie im richtigen Leben‹, doch ist es nicht das richtige Leben – und das wissen sowohl die Kandidaten als auch die Zuschauer. Der Authentizitätseindruck entsteht, weil der zugleich inszenierte und gelebte Alltag den Zuschauern bekannt ist, sodass sie sich zu dem Geschehen auf dem Bildschirm in Beziehung setzen können. Dadurch wird es für sie möglich, verschiedene Lebensauffassungen, die in der medialen Inszenierung als authentisch erscheinen, kennen zu lernen und zum Gegenstand der eigenen Identitätsarbeit zu machen sowie die Bedeutung des ›guten Lebens‹ auszuhandeln.«[24]

4. Voyeurismus? Der sozialwissenschaftliche Diskurs

Zuallererst einmal ist ›Big Brother‹ eine Unterhaltungssendung: Man schaut zu, um sich über die Kandidaten zu amüsieren, ihre Schwächen und Talente kennen zu lernen, über sie zu lachen und zu lästern. Man will wissen, ob die gestellten Aufgaben bestanden werden und wer am Ende das Spiel gewinnt. Darüber hinaus lässt sich aber fragen, was denn eigentlich das Unterhaltende gerade an diesem Format ist. Unbefriedigend bliebe es, den Erfolg von ›Big Brother‹ lediglich auf eine gelungene Marketingstrategie zurückzuführen. Natürlich sehen Jugendliche und junge Erwachsene die Sendung auch, weil sie hip ist, weil sie als Kult verkauft wird. Dies funktioniert aber nur, weil sie bestimmte Bedürfnisse trifft. Drei Grundmotive für das Sehen von ›Big Brother‹ werden – z. T. auf der Grundlage empirischer Untersuchungen – in der wissenschaftlichen Diskussion genannt, wobei die Akzente unterschiedlich gesetzt werden[25].

Erstens liegt es nahe, puren Voyeurismus zu vermuten, sei es im sexuellen, sei es im übertragenen Sinn. Es ist wohl nicht zu bestreiten, dass auch das Beobachten gewissermaßen unverstellter Erotik einen Reiz auf die Zuschauer ausübt, doch dürfte dies eine untergeordnete Rolle spielen: In der dritten Staffel waren jedenfalls trotz Sauna und durchsichtigen Duschvorhangs die Quoten rückläufig. Wichtiger scheint da schon die allgemeine Neugier, die Lust am gottähnlichen Blick zu sein. Den Voyeurismus mancher täglicher Talkshows mit ihrer Fixierung auf Probleme und Perversionen bedient die Sendung allerdings nicht. Vielmehr geht es um die Beobachtung und Bewertung von Alltagsverhalten.

Deshalb ist zweitens vor allem die Identifikation mit dem Geschehen im Haus wichtig. Durch Beobachtung können Beziehungsmuster und Konfliktstrategien überprüft werden. Eine solche Vorbildfunktion wird zuweilen bestritten, denn in der Tat wird in empirischen Befragungen der Lerneffekt für die eigene Person als Motiv für das Sehen von ›Big Brother‹ eher selten genannt:

»Die Ergebnisse deuten [...] darauf hin, dass die Rezeption von ›Big Brother‹ kaum durch das Bedürfnis nach Lebenshilfe motiviert ist; über 60 % der Befragten sind der Ansicht, dass für sie eine solche Hilfsfunktion nicht zutrifft.«[26]

Es kann jedoch angezweifelt werden, dass es wirklich zu angemessenen Ergebnissen führt, wenn man Jugendliche und junge Erwachsene danach fragt, ob sie ›Big Brother‹ als eine Art Ratgebersendung betrachten. Zumindest zu Beginn hatte die Sendung ein schlechtes Image, was den so genannten Third-Person-Effekt unterstützen könnte: Man glaubt zwar, dass etwas Einfluss auf andere hat, weist das aber für sich selbst eher zurück. Die Bedeutung für die Iden-

titäts- und Wertebildung bei Jugendlichen lässt sich wohl nur indirekt erschließen, denn die Sendung ist offenbar gerade deshalb glaubwürdig, weil sie nicht bewusst als Bildungsfernsehen empfunden wird:
»Das Gezeigte wird [...] erlebt als freigeräumt von interpretierend nachzuvollziehenden Sinnvorgaben; um so mehr öffnet es sich für Sinnzuschreibungen, die je nach sozialem und intellektuellem Milieu der Interpretierenden [...] divergieren. [...] Gerade weil die Absicht als nicht-pädagogisch eingestuft wird, ist die Wirkung de facto um so pädagogischer.«[27]
Drittens lässt die Sendung in der Folge direkte Kommunikation entstehen: Sie dient als Ersatz für Nachbarschaftsklatsch, lädt zum Psychologisieren mit Freunden ein, ermutigt möglicherweise sogar zur Aufnahme neuer sozialer Beziehungen, indem z. B. Big-Brother-Clubs gegründet werden[28]. Der zunächst passive Zuschauer wird dazu angeregt, sein eigenes Leben aktiv zu gestalten:
»Bei Big Brother trainieren nicht nur die Probanden, sondern auch die Zuschauer virtuell Verhalten in Teams. [...] Big Brother bietet unerschöpfliche Möglichkeiten, sich und andere auf Charakter, Ausstrahlung, soziales Verhalten und Persönlichkeit zu überprüfen. [...] Doch alles, was das Format uns bietet, könnte uns da normale Leben um die Fernseher herum auch gewähren: ›echte‹ Menschen, selber entscheiden, an anderen seinen Charakter erproben [...]. Vielleicht ist Big Brother ein Schritt in diese Richtung. Vielleicht auch wird uns dieses Genre nach einigen Durchläufen langweilig, und wir wenden uns wieder dem guten alten Leben zu.«[29]

5. Geborgenheit in der flexiblen Gesellschaft – ›Big Brother‹ als Orientierungshilfe im Alltag

Es ist anzunehmen, dass ›Big Brother‹ aus Sicht der Zuschauer eine Art Versuchsanordnung für zwischenmenschliches Zusammenleben darstellt. Die Phantasie wird angeregt, in den Beziehungen der Gruppe die Beziehungen im eigenen sozialen Umfeld, in den Ambivalenzen der Charaktere die Ambivalenzen der eigenen Identität wiederzuerkennen. In einer Radiodiskussion gaben Berufsschüler einhellig an, die persönliche Entwicklung der Bewohner und die sich zwischen ihnen entwickelnde Gruppendynamik interessant zu finden. Es ist bemerkenswert, dass in einer vermeintlichen Zeit der Individualisierung, des Werteverlustes und der Erlebnisorientierung der ganz normale Alltag einer Wohngemeinschaft als spannend empfunden wird. Offenbar finden Jugendliche bei ›Big Brother‹ eine Art Sinnorientierung, wie sie ihnen z. B. die Kirche nicht mehr unbedingt anzubieten vermag. Hier werden auf allgemein verständlichem Niveau Alltagsweisheit und Lebenshilfe vermittelt. Die Realitätsnähe wird dabei durch die ständige Spannung zwischen Ellenbogeneinsatz und Freundschaftsschwüren noch verstärkt[30].
Einerseits gibt es bedingt durch die Spielregeln einen Konkurrenzkampf um soziale Anerkennung und beruflichen Erfolg. Die Kandidaten wollen beliebt sein bei den Mitbewohnern und beim Publikum, sie wollen die 250.000 Mark gewinnen oder zum Plattenstar werden. Sie müssen aber auch selber darüber entscheiden, wen sie für das Ausscheiden aus dem Haus nominieren sollen, sodass es zur Bildung von Cliquen und Koalitionen, teilweise auch zu einem gewissen Einzelkämpfertum kommt. Mobbing und Intrigen werden keinesfalls als ideale Konfliktlösungsstrategien propagiert, aber sie kommen vor wie im wahren Leben eben auch.
Andererseits müssen die Kandidaten miteinander auskommen. Verschiedene Temperamente und Interessen müssen miteinander ausgeglichen, Verabredungen über Einkauf, Wochenaufgaben und Duschzeiten getroffen, Streitereien beigelegt werden. Ohne soziales Verhalten und gegenseitige Akzeptanz wird das Leben schwer erträglich. Auf zwischenmenschliche Kontakte, auf Gespräche, Zärtlichkeit oder Trost kann niemand hundert Tage lang verzichten: Echte Freundschaften und Liebesbeziehungen entstehen.
›Big Brother‹ bietet Orientierungsmuster an, wie sich zwischen den Anforderungen der modernen Gesellschaft an den flexiblen Menschen und der Sehnsucht nach Geborgenheit und Sicherheit vermitteln lässt. Die Herausforderungen der Globalisierung machen Verhaltensnormen wie Durchsetzungsvermögen, Risikobereitschaft und Anpassung erforderlich, doch sind dadurch die alten – man möchte fast sagen: konservativen – Werte wie Solidarität, Verlässlichkeit und Ehrlichkeit keineswegs abgeschrieben. Nach der Shell-Jugendstudie 2000 finden vier Wertedimensionen besonders hohe Zustimmung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen[31]: Auf der einen Seite handelt es sich um die mit Autonomie und Attraktivität benannten Felder; gemeint sind damit Selbständigkeit, Durchsetzungsvermögen und Konfliktfähigkeit sowie das Streben nach Anerkennung, Spaß und Erfolg. Auf der anderen Seite stehen aber auch die als Menschlichkeit und Familiensinn charakterisierten Wertedimensionen hoch im Kurs: Toleranz und Hilfsbereitschaft sowie der Wunsch nach einer glücklichen Partnerschaft und einem angenehmen Zuhause.
Auffällig ist, dass es in Deutschland bislang noch keine ernsthafte Rebellion der Kandidaten gegen die vom Sender vorgegebenen Schikanen gegeben hat. Die selbstgewählte Unterordnung unter die Spielregeln wird offenbar nicht als freiheitseinschränkend erlebt. Vielleicht entspricht auch dies der Weltwahrnehmung junger Menschen: Nicht die Auflehnung gegen die Verhältnisse, die ja neben manchen Unannehmlichkeiten und Risiken auch große Chancen bieten, sondern die Gestaltung von autonomer Identität in ihnen verspricht biographischen Erfolg.
›Big Brother‹ trifft die Lebenssituation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die die freien Entfaltungsmöglichkeiten in Beruf und Freizeit mit allen Vor- und Nachteilen wahrnehmen, aber zugleich Sehnsucht nach einer überschaubaren Welt und einer intakten Gemeinschaft haben. Zum Ausdruck kommt das in den vom Sender verwendeten Songs und Slogans, mag deren Emphase manchmal auch ein wenig naiv anmuten.

5.1 »Leb' so, wie du dich fühlst!«

Jeder wird zunächst einmal so angenommen, wie er ist. Vorgeschichte, soziale Herkunft oder Bildung spielen keine Rolle für die Akzeptanz in der Gruppe und

bei den Fans. Schwächen und Fehler werden verziehen, unterschiedliche Lebenskonzepte als Bereicherung empfunden, auch wenn natürlich unterschiedliche Auffassungen aufeinander prallen und zu Konflikten führen. In einer Zeit, in der rechtsradikale Tendenzen zunehmen, sind bei ›Big Brother‹ eine Türkin, ein Schwarzer und ein Schwuler selbstverständlich in die Gemeinschaft integriert. Zlatko wirkt in der ersten Staffel wegen seiner fragmentarischen Allgemeinbildung weder lächerlich noch bemitleidenswert, sondern wird durch seine überzeugende Persönlichkeit zum Liebling des Publikums. Aber auch eher farblose Typen wie Frank oder Alida werden wegen ihres ausgleichenden Charakters und ihrer Natürlichkeit geschätzt.
Der Zuschauer bekommt Gelegenheit, die einzelnen Personen in ihrer Vielschichtigkeit kennen zu lernen, etwas über ihre Lebensgeschichte zu erfahren und Vorurteile abzubauen. Er wird gleichsam zum Experten für Alltagspsychologie. Für die Bewohner ist es in der abstrakten Containerwelt möglich, überkommene Gewohnheiten zu überprüfen, Toleranz gegenüber anderen zu üben und sich jenseits ihrer Alltagsidentität neu zu erfahren.
»Sowohl Andrea als auch Sabrina finden in Big Brother zu ihrem ›eigentlichen‹ Selbst: Andrea entdeckt, dass sie dazu fähig ist, Menschen jenseits ihrer oberflächlichen Fassade zu verstehen und zu schätzen, und Sabrina ist ›eigentlich‹ ein sensibler Mensch.«[32]

5.2 »Zeig' mir dein Gesicht, zeig' mir, wer du wirklich bist!«
Hier spiegelt sich der Wunsch nach Menschen, auf die man sich verlassen kann, die einem nichts vorspielen. Eine stets freundliche Fassade wird unter Dauerbeobachtung schnell entlarvt. Der offene Umgang miteinander steht daher an erster Stelle bei der Bewertung des Sozialverhaltens durch die Zuschauer.
Jürgen oder Christian werden vom Publikum als authentische Charaktere wahrgenommen, obwohl sie sich ganz offensichtlich selbst in Szene setzen[33]. Zugleich machen sie aber aus ihrer Eitelkeit und aus ihren Antipathien gegen manche Mitbewohner keinen Hehl. Sie sind bereit, Gefühle zu zeigen: Jürgen äußert vermehrt die Sehnsucht nach seiner Tochter, Christian ist wegen seiner Außenseiterstellung im Haus den Tränen nahe. Offenbar lässt sich Authentizität nicht danach beurteilen, ob jemand Rollen spielt, sondern inwieweit er in diesen Rollen als mit sich selbst übereinstimmend erlebt wird[34].
Als Gegenbeispiel kann Thomas aus der ersten Staffel gelten. Anders als Alex, der sich aus sportlichen Aktivitäten gänzlich heraushält, versucht der schmächtige Student, mit den Fitnessfreaks Zlatko und Jürgen mitzuhalten und verliert dadurch an Glaubwürdigkeit. In der zweiten Staffel will sich Steffi als selbstbewusste Powerfrau und zuverlässige Freundin präsentieren, zerstört dieses Bild aber immer wieder dadurch, dass sie meint, die anderen Kandidaten gegeneinander ausspielen zu müssen und so ungewollt gerade ihre Charakterschwäche offenbart.

5.3. »Back to basic!«
Die Situation im Haus gleicht einer langen Klassenfahrt. Der Traum von einer gewissen Einfachheit scheint hier erfüllt. Ohne Ablenkung durch Zeitung und Fernsehen bleibt den Hausbewohnern nichts anderes übrig, als sich miteinander zu beschäftigen. Der Tagesablauf besteht daraus, zusammen zu spielen, zu singen und zu essen, gemeinsam herumzuflachsen, in der Sonne zu faulenzen oder im Badezuber zu philosophieren.
Die Regie verzichtet weitgehend darauf, außergewöhnliche Situationen herbeizuführen. Es gibt keine schnellen Schnitte, die Action suggerieren, stattdessen werden die Unterhaltungen der Bewohner – auch über durchaus ernste Themen wie den Umgang mit Ausländern, prägende Lebenserfahrungen oder religiöse Überzeugungen – über mehrere Minuten hinweg gezeigt. ›Big Brother‹ zeigt, wie Leben durch das Zusammensein und gute Gespräche mit netten Menschen auch ohne Action und Konsum als sinnvoll, wie das Alltägliche als wertvoll erlebt werden kann.

5.4 »Du bist nicht allein!«
Wie eine intakte Großfamilie nehmen die Bewohner ihre Mahlzeiten stets gemeinsam ein, keiner entzieht sich den Tages- und Wochenaufgaben, mit denen der Lebensstandard erhöht werden kann. Mit der Zeit entsteht ein immer stärkeres Wir-Gefühl: Wenn es drauf ankommt, halten alle zusammen. Persönliche Animositäten und zwischenmenschliche Missverständnisse werden immer wieder durch Gespräche ausgeräumt. Auch wenn die Harmonie scheinbar unüberwindbare Brüche bekommt, hört das Ringen um Verständnis und Respekt nicht auf. Trotz oder gerade wegen eines durch die Spielregeln bedingten Zwangs zur Konkurrenz werden immer wieder Freundschaft und Kooperation beschworen, denn angesichts einer ungewissen Zukunft im Haus erscheint eine funktionierende, einigermaßen ausgewogene Gemeinschaft als für alle Beteiligten vorteilhafteste Konstellation.
Aber auch aus dem Scheitern von Kommunikation, wie es in den ersten Wochen der zweiten Staffel vorherrschte, lässt sich etwas lernen. Die Spannungen der Spielidee verdeutlicht der Konflikt zwischen Christian und Steffi: Sie werden zu unversöhnlichen Antipoden, die offenbar um jeden Preis als Gewinner hervorgehen wollen. Steffi jedoch wird vom Publikum mit überragender Mehrheit abgewählt und muss lernen, dass ihre Sicht der Welt nicht die einzige ist. ›Nominator‹ Christian muss feststellen, dass seine Rolle als Einzelgänger zwar erfolgreich, aber nicht unbedingt emotional befriedigend ist und verlässt das Haus freiwillig.

6. Bibellese im Container – ›Big Brother‹ und die Kirche

Während der zweiten Staffel wurde im Container eine Woche lang die Bibel laut vorgelesen. In Dortmund wurde ›Big Brother‹ im letzten Jahr zum Thema eines Gottesdienstes gemacht[35]. ›Big Brother‹ als ein Produkt des Zeitgeistes und der christliche Glaube als ein Produkt des Heiligen Geistes sind also offenbar einander nicht so fremd, wie die Äußerungen mancher Kirchenvertreter glauben machen wollen. Beiden geht es, wie zu zeigen versucht wurde, um die Frage nach gelingendem Leben und Zusammenleben: Wer will, kann und darf ich sein?
»In Zusammenhang mit dem Aufbau der individuellen Lebensbiographie ist das Fernsehen zum Bekenntnisforum avan-

ciert, in dessen Rahmen Bekenntnisse abgelegt und Identitäten festgestellt bzw. zu ändern versucht werden. Damit hat das Medium Funktionen traditioneller Institutionen übernommen, die in unserer Gesellschaft immer mehr an Bedeutung verlieren (z. B. Kirche, Familie, Staat).«[36]

Möglicherweise können sich angesichts dieser Suche nach Orten der Identitätsfindung aber auch für herkömmliche Institutionen neue Perspektiven ergeben. Was könnte z. B. kirchliche Jugendarbeit aus dem Erfolg von Big Brother lernen?

6.1 Wertebedarf in der Spaßgesellschaft

Die Klage über eine konsum- und spaßversessene Generation, die sich nur noch für Markenklamotten, Computerspiele und Handys, nicht mehr für Politik und Religion interessiert, ist oberflächlich. Es mag eine Werteunsicherheit, vielleicht auch eine größere Werteflexibilität geben, dies muss aber keinesfalls einen Verlust des Wertebedürfnisses bedeuten. Jugendliche wollen mit ihren spezifischen Sorgen und Wünschen ernst genommen werden; sie wollen keine fertigen Lösungen, sondern selber erproben, wie das Leben funktioniert.

Sendungen wie ›Big Brother‹ helfen beim Erwachsenwerden. Sie bieten verschiedene Rollenmodelle an, die nicht von einem Storyliner erdacht sind, sondern den Charakteren real existierender Menschen entsprechen. So kann spielerisch ausgelotet werden, durch welche Verhaltensweisen beruflicher Erfolg, soziale Anerkennung und persönliche Zufriedenheit miteinander ins Gleichgewicht zu bringen sein könnten. Bei ›Big Brother‹ treten keine Lehrer oder Eltern, schon gar nicht Pfarrer oder Politiker auf, die bestimmte Vorstellungen vermitteln wollen, sondern gleichaltrige oder etwas ältere Personen vom Typ beste Freundin oder großer Bruder. Werte werden nicht mit dem erhobenen Zeigefinger vermittelt, sondern erschließen sich durch Beobachtung von Gelingen und Scheitern des Zusammenlebens und die Kommunikation darüber mit anderen[37].

Mag der Besuch von Guido Westerwelle im Container auch ein vorgezogener Wahlkampfauftritt gewesen sein, zeigt er doch die Bereitschaft, sich ohne jegliche Arroganz mit den Lebenswelten von Jugendlichen auseinander zu setzen. Die Kirchen stehen hingegen mit ihren weltfremden Verbotsforderungen und Boykottaufrufen als Moralapostel und Spaßverderber da.

6.2 Geborgenheit in der Erlebnisgesellschaft

Jugendliche sind nicht ausschließlich erlebnisfixiert. In der Kirche gibt es eine Tendenz hin zu zielgruppenorientierten, leicht konsumierbaren und unverbindlichen Angeboten. Auf diese Weise ist kurzfristig sicherlich eine größere Zahl von Menschen zu erreichen. Es sollte jedoch nicht vergessen werden, dass auch Jugendliche sich nach Geborgenheit und Verbindlichkeit sehnen. Die Kirche hat wie kaum eine andere Institution die Möglichkeit, Gelegenheiten zu schaffen, bei denen Menschen mit verschiedenen Interessen, Erfahrungen und Lebenshintergründen sich begegnen, Gemeinschaft erfahren, sich über Gott und die Welt austauschen und miteinander feiern können.

6.3 Moral in der Mediengesellschaft

Neue Fernsehformate kommen und gehen; sie sind letztlich eine Frage des jeweiligen Zeitgeschmacks. Deshalb wirkt die Aufregung über manche Sendungen im Nachhinein oft eher amüsant. Selbst ›Wetten dass ...?‹ – heute die Familiensendung schlechthin – wurde 1981 von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung als monströse Manipulation der Massen kritisiert[38].

Die intensive öffentliche Diskussion über Big Brother zeigt, dass Reality-Shows nicht zwangsläufig als Opium des Volkes dienen müssen, das uns durch dumpfe Bedürfnisbefriedigung von unseren eigenen Problemen und Sorgen ablenkt, sondern dass sie uns auch miteinander ins Gespräch bringen, uns zum Nachdenken über gesellschaftliche Entwicklungen anregen können. Nicht alles, was dem eigenen Geschmacksempfinden widerstrebt, ist gleich moralisch verwerflich. Mit Zensur ist im Zeitalter des Internet ohnehin nicht mehr viel zu erreichen. Vielmehr gilt es, einen bewussten Umgang mit den Medien zu fördern, der sich nicht auf rein technische Anwendungsfragen beschränkt, sondern Funktionsmechanismen hinterfragt und zum kritischen Umgang anleitet.

Anmerkungen

1. Das Internet spielt beim überwiegenden Teil des Publikums aber allenfalls als sporadisch genutzte Ergänzung zur Fernsehsendung eine Rolle.
2. Die folgenden Ausführungen beziehen sich durchweg auf Deutschland. Zu Big-Brother-Staffeln im Ausland vgl. Lothar Mikos u. a., 2001, Big Brother als globales Fernsehformat. Ein Vergleich länderspezifischer Inszenierungen, in: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg), 2001, Big Brother. Die Eingeschlossenen von Hürth (Texte – Sonderheft der Zeitschrift Medien praktisch 4), Frankfurt a. M.
3. Einen zunehmenden Authentizitäts- und Attraktivitätsverlust von der ersten bis zur dritten Staffel aufgrund des wachsenden Wissens der Kandidaten um die medialen Rahmenbedingungen und der schleichenden Veränderung des Genres von der Reality-Soap zur Event-Show konstatieren Katja Herzog, 2001, Alles nur gespielt? Zum Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion bei Big Brother, in: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg.), 2001, 3-9; Verena Veihl, 2001, Von der Überwachungs-Show zur »Hab-mich-lieb«-Sendung. Genretheoretische Überlegungen zum Attraktivitäts-Verfall des Formats Big Brother, in: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg.), 2001, 10-15.
4. Umfassende Materialien finden sich bei Friedrich Balke u. a. (Hg.), 2000, Big Brother. Beobachtungen (Masse und Medium 1), Bielefeld; Karin Böhme-Dürr / Thomas Sudholt (Hg.), 2001, Hundert Tage Aufmerksamkeit. Das Zusammenspiel von Medien, Menschen und Märkten bei »Big Brother« (Medien und Märkte 10), Konstanz; Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg), 2000, Daily Talks – Daily Soaps – Big Brother (Texte – Sonderheft der Zeitschrift Medien praktisch 3), Frankfurt a. M.; Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg), 2001; Jürgen Grimm, 2000, Das Phänomen ›Big Brother‹. Ergebnisse eines Forschungsprojekts (Typoskript), Augsburg; Lothar Mikos u. a., 2000, Im Auge der Kamera. Das Fernsehereignis Big Brother (Beiträge zur Film- und Fernsehwissenschaft 55), Potsdam; Frank Weber (Hg.), 2000, Big Brother. Inszenierte Banalität zur Prime Time (Wissenschaftliche Paperbacks – Kommunikationswissenschaft 11), Münster.
   Knappe Zusammenfassungen bieten Bettina Fromm, 2000, Spiele ohne (Scham-)Grenzen? – Die neue Lust an Extrem-Spektakeln im deutschen Fernsehen, http://www.bettina-fromm.de/aufsatz/artikel_bb.htm (eingesehen am 8. Februar 2001); Lars Klinnert, 2000, Charme des Alltags. Warum sich eine Auseinandersetzung mit ›Big Brother‹ lohnt, in: Evangelische Kommentare 8 / 2000, 45–47.
   Weitere Literaturangaben bietet Ulrike Stamm, 2001, Materialien zu Big Brother und Big Diet, in: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg.), 2001, 78f.
5. Vgl. Kerstin Goldbeck / Susanne Kassel, 2000, Die Containergesellschaft – Big Brother im Spiegel der Feuilletons, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 233–252.
6. So auch Gerhard Schulze, 2000, »Ich will alles und das jetzt!« Eventkultur aus der Wissenschaftsperspektive (Interview), in: Audimax 12 / 2000, 14.
7. Einen ähnlichen Ansatz wie die vorliegende Untersuchung verfolgt Matthias Loretan, 2001, Wer bin ich, wenn ich »Big Brother« spiele? Eine theologisch-ethische Kritik an der Medieninstallation spätmoderner Identitätsdiskurse, in: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg), 2001, 43-51.
8. Für wichtige Anregungen und Hinweise danke ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an meinem Workshop »›Big Brother‹ – Du bist nicht allein. Über das Geborgensein im Alltag und die Sehnsucht nach Werten« im Rahmen der Konferenz 2001 der Kinder- und Jugendarbeit in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau.
9. Bei den Zuschauern zwischen 14 und 29 Jahren lag der Marktanteil laut einer Pressemitteilung vom 27. April 2000 bei bis zu 45 Prozent.
10. Vgl. Lothar Mikos u. a., 2000, 183–204.
11. Vgl. z. B. Klaus Bresser, 2000, Wider die Zlatkoisierung des Fernsehens, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 321–326.

12. Typisch für diese theologische Ablehnung auch der Beitrag von Holger Zaborowski, 2001, Verletzt »Big Brother« die Menschenwürde? Ethische Überlegungen, in: Ethica 9 (2001), 83-90.
13. Vgl. http://www.dike.de/starkenburg/boykott.htm (eingesehen am 6. Februar 2001).
14. Vgl. Herbert Willems, 2000, Big Brother – We are watching you: Überlegungen zum Genre und zur Resonanz einer neuen Form der Fernsehunterhaltung, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 23–35.
15. Vgl. Dieter Dörr, 2000, Big Brother und die Menschenwürde. Die Menschenwürde und die Programmfreiheit am Beispiel eines neuen Sendeformats (Studien zum deutschen und europäischen Medienrecht 4), Frankfurt a. M.; Werner Frotscher, 2000, Real Life Soaps und die im Grundgesetz verbürgte Menschenwürde, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 333–344.
16. Vgl. Johanna Haberer, 2000, Big Brother und das Selbstbild der Gesellschaft. Haben wir das Fernsehen, das wir verdienen?, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 327–332; Rainer Winter, 2000, Die Antiquiertheit von Orwells »Big Brother« – Über die Veränderung von Macht und Handlungsfähigkeit, in: Friedrich Balke u. a. (Hg.), 2000, 159–172; Wolfgang Wunden, 2000, Verzicht auf Intimsphäre im TV-Container – Menschenwürde in Gefahr?, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 143–157.
17. Diesen Eindruck vermittelt z. B. die Darstellung von Thomas Bohrmann, 2000, Big Brother. Medienethische Überlegungen zu den Grenzen von Unterhaltung, http://www.das-parlament.de/41-42/beilage/b-a-2.html (eingesehen am 9. Februar 2001).
18. Vgl. Harald Keller, 2000, Unter Brüdern und Schwestern ... ›Big Brother‹ als Lehrbeispiel – eine Rückschau auf die Real-Life-Soap-Serie in RTL 2, in: Frankfurter Rundschau 134 / 2000, 26;
19. Vgl. Lothar Mikos, 2000, Big Brother als performatives Realitätsfernsehen – Ein Fernsehformat im Kontext der Entwicklung des Unterhaltungsfernsehens, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 161–178.
20. Vgl. Carsten Brosda, 2000, »Viel Lärm um nichts«: Big Brother – Anmerkungen zur Selbstreferentialität medialer Pseudo-Ereignisse, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 95–108; Lutz Ellrich, 2000, Das Gute, das Böse, der Sex – Zur Beobachtung des Begehrens im Container, in: Friedrich Balke u. a. (Hg.), 2000, 99–126; Ralf Hohlfeld, 2000, Weniger Wirklichkeit war nie – Big Brother und die Tradition des Reality-Fernsehens, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 195–204; Nicolas Pethes, 2000, »Deppengeschwätz« – Schein oder Nichtschein in medialen Menschenexperimenten der high- und low-Kultur, in: Friedrich Balke u. a. (Hg.), 2000, 35–54; Christian Schicha, 2000, »Leb', so wie Du Dich fühlst?« Zur Fiktion von Authentizität beim Sendeformat Big Brother, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 77–94.
21. So vor allem bei Rainer Winter, 2000, Die Hoffnung auf Sex. Zur Wirklichkeitskonstruktion in Big Brother, in: Gemeinschafswerk der Evangelischen Publizistik (Hg), 2000, 61–66.
22. Ähnlich auch Slavojzizek, 2000, Die Kamera liebt dich. Unser Leben als Seifenoper, in: Friedrich Balke u. a. (Hg.), 2000, 151–155.
23. Vgl. Manfred Behr / Silvia Kaiser, 2000, »Echte Gefühle« und Projektionen: Big Brother als Mittel gegen den Milieuautismus, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 125–142.
24. Lothar Mikos, 2000, 166.
25. Vgl. zum folgenden neben einigen der bereits genannten Untersuchungen Wilhelm Hopf, 2000, Der Klatschgenerator – ›Big Brother‹ als Fernsehsport, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 49–56; Nikolaus von Festenberg, 2000, Die große Verbrüderung, ›Big Brother‹ signalisiert eine TV-Revolution, in: Der Spiegel 41 / 2000, 252f.; Udo Göttlich / Jörg-Uwe Nieland, 2000, »Zlatko war irgendwie der Coolste«. Anmerkungen zur Etablierung und Rezeption eines Medienspektakels, in: Gemeinschafswerk der Evangelischen Publizistik (Hg), 2000, 67–74; Stephan Grünewald, 2000, Big Brother – Die Puppenstube. Tiefenpsychologische Studie analysiert Big Brother als ein Gesellschafts-Spiel, das der Wiederentdekkung des verlorenen sozialen Alltagslebens dient, http://www.rheingold-online.de/rheingold/universum/0890.html (eingesehen am 8. Februar 2001); Helene-Weber-Berufskolleg, 2000, Big Brother – eine medienpädagogische Analyse des TV-Renners, http://www.helene-weber-berufskolleg.de/umez_big.shtml (eingesehen am 9. Februar 2001); Antonia Krummheuer, 2000, Die Erotisierung des Alltags – Die Inszenierung von Sport, Erotik und Geschlecht bei Big Brother, in: Friedrich Balke u. a. (Hg.), 2000, 213–230; Martin K. W. Schweer / Frank Lukaszewski, 2000, ›Big Brothers‹ kleine Brüder: erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Rezeption eines Medienevents, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 219–232; Carsten Zorn, 2000a, Alle werden Stefan Raab. Ein Vorschlag, es in der Diskussion um ›Big Brother‹ doch mal mit ein paar gesellschaftstheoretischen Thesen zu probieren, http://www.jump-cut.de/bigbrother.html (eingesehen am 8. Februar 2001).
26. Martin K. W. Schweer / Frank Lukaszewski, 2000, 229.
27. Manfred Behr / Silvia Kaiser, 2000, 127, 131.
28. Derartiges berichtete ein Leserbrief im Big-Brother-Magazin.
29. Manfred Behr / Silvia Kaiser, 2000, 139, 141.
30. Vgl. Maya Götz, 2000, Die Funktionen von Big Brother für Kinder und Pre-Teens, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 253–270; Hans J. Kleinsteuber, 2000, Big Brother: Suggestionen im Euro-Trash, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 37–48; Sighard Neckel u. a., 2000, »Ein bisschen Kerstin ist in jedem von uns«. ›Big Brother‹ – ein Talk (Interview), in: Frankfurter Rundschau 132 / 2000, 20; Carsten Zorn, 2000b, Und wir sind nur die Kandidaten – in den Assessment-Centern der Moderne. Big Brother: Ein Exempel?, in: Friedrich Balke u. a.(Hg.), 2000, 79-98.
31. Vgl. Yvonne Fritzsche, 2000, Moderne Orientierungsmuster: Inflation am Wertehimmel, in: Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie, Bd. 1, Opladen, 93–156.
32. Urs Stäheli, 2000, Big Brother: Das Experiment ›Authentizität‹ – zur Interdiskursivität von Versuchsanordnungen, in: Friedrich Balke u. a. (Hg.), 2000, 55–78, hier 73. Vgl. auch Ulrike Sprenger, 2000, »Die Tiere dürfen nicht getötet oder geschlachtet werden ...«. Versuch einer literaturhistorischen Lektüre von Big Brother, in: Friedrich Balke u. a .(Hg.), 2000, 17–34.
33. Vgl. Caroline Spielhagen u. a., 2000, Wer war William Shakespeare? Big Brother aus Sicht der Selbstdarstellungsforschung, in: Frank Weber (Hg.), 2000, 271–288. Zu Selbstinszenierungsstrategien in der zweiten Staffel vgl. Ulrike Prokop, 2001, Big Brother und Gendering. Paarbildungen, weibliches Rollenverhalten und Strategien der Selbstdarstellung, in: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg.), 2001, 26-42.
34. Vgl. auch die differenzierte Analyse der Verschränkung von Rolle und Identität bei Jo Reichertz, 2001, Masken des Authentischen oder: Die Rückkehr des öffentlichen Menschen?, in: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg.), 2001, 16-25.
35. Vgl. Anne-Kathrin Koppetsch, 2000, »Big Brother«-Container in der Kirche. Mit »garantiert anderen« Gottesdiensten wollen die Dortmunder Nordstadt-Gemeinden Kirchenferne anziehen, in: Unsere Kirche 41 / 2000, 3.
36. Vgl. Bettina Fromm, 2000. Zur Funktion der Sendung als Religionsersatz vgl. auch Udo Göttlich, 2000, Die Ware Vertrauen – »Back to Basics« oder die Veralltäglichung von trash?, in: Friedrich Balke u. a. (Hg.), 2000, 173–194; Kai Martin Wiegandt, 2000, Passions-Spiele – Pseudoreligiöse Praktiken und ihre Funktion bei Big Brother, in: Friedrich Balke u. a. (Hg.), 2000, 195–212.
37. Vgl. auch Thomas Sudholt, 2001, Nutzungsmotivationen und Auswirkungen bei den Zuschauern. Wie »big« ist »Big Brother«, in: Karin Böhme-Dürr / Thomas Sudholt (Hg.), 2001, 115-132, hier 124; Karin Döveling, 2001, »Big Brother« und die Fans. Geteiltes Gefühl ist doppeltes Gefühl: Die Sehnsucht nach kollektiver Potenzierung einer Gefühlserfahrung, in: Karin Böhme-Dürr / Thomas Sudholt (Hg.), 2001, 149–169, hier 163 –166.
38. Vgl. Alexander Kühn, 2001, Erst Schaumbad, dann Thommy. Seit 20 Jahren gibt es »Wetten, dass ...?« – die letzte wirkliche Familiensendung im deutschen TV, in: Die Zeit 5 / 2001, 35.

Am 14.02.2002 ist **Frau Prof. Liselotte Corbach** im 92. Lebensjahr gestorben.

Frau Corbach war an der Pädagogischen Hochschule Hannover von 1949 bis zu ihrer Emeritierung 1975/76 in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern tätig. Zuvor leitete sie seit 1940 die katechetische Arbeit der hannoverschen Landeskirche. Als Mitglied der Bekennenden Kirche war sie mehrfach Verfolgungen ausgesetzt. Über lange Jahre hatte Frau Corbach maßgeblichen Einfluss auf die Konzepte und auf die Praxis der Religionspädagogik in Niedersachsen und weit über die Landesgrenzen hinaus. Mit ihren Veröffentlichungen zur Biblischen Didaktik und zur Erzähl- und Bilddidaktik setzte sie Maßstäbe. Dem Katechetischen Amt und dem RPI Loccum war sie, u.a. als Mitglied der Pädagogischen Studienkomission, verbunden. Auch nach ihrer Emeritierung wirkte sie über lange Jahre weiter im Rahmen von Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften und in der Gemeindearbeit. Liselotte Corbach wurde am 21.02.2002 auf dem Friedhof in Völksen begraben. Wir trauern um sie in dankbarer Erinnerung.

Das Kollegium des RPI Loccum

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland e. V.

Zur Bedeutung der »Neuen Medien« für die Schule

Angesichts der »Heilserwartungen«, die mit der Einführung der neuen Medien wie Computer und Internet in der Schule einhergehen, hält es die Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland e.V. (AEED) für wichtig, die Diskussion zu versachlichen. Sie möchte mit dem nachfolgenden Text zu einer solchen sachlichen Auseinandersetzung beitragen.

I. Feststellungen

1. Die neuen Medien bestimmen die Gesellschaft und prägen sie in allen Bereichen. Ihre zunehmende Verbreitung verändert nicht nur punktuell Arbeitsweisen und Methoden, sondern das Denken insgesamt. Damit verbunden ist eine immer größere Beschleunigung und ein dem Menschen zur Verfügung stehendes Maß an Informationen wie nie zuvor. In diesem Zusammenhang wird deshalb häufig von der Informationsgesellschaft gesprochen.
2. Forderungen aus Wirtschaft und Politik und ihnen folgende Anstrengungen führen relativ kurzfristig zu einer bundesweiten Ausstattung von Schulen mit Computern und Internetanschlüssen. Die Implantation dieser technischen Innovation in die Schule ist in Umfang und Schnelligkeit bislang einmalig, so dass Schulen im Vergleich zur gesellschaftlichen Entwicklung hier up to date sind.
3. Die neuen Medien verstärken den Druck zur Veränderung der Lehrerrolle: Er/Sie kann nicht mehr der/die sein, der/die alles und besser weiß – Lexikon, Suchmaschine, Lehrbuch. Hinsichtlich des technischen Umgangs mit den neuen Medien werden Lehrende zu Lernenden und Lernende zu Lehrenden. Für Lehrerinnen und Lehrer bestehen dadurch besondere Herausforderungen sowohl im Hinblick auf das know how im Umgang mit Hardware und Software wie in dem pädagogisch-didaktischen Einsatz der neuen Medien in den Unterricht

II. Chancen

1. Für Menschen, die in der Lage sind, die neuen Medien zu nutzen – eine umfassende und sinnvolle Nutzung setzt neben der technischen Handhabung schon Bildung voraus –, ergeben sich damit Möglichkeiten des Zugriffs auf Informationen, die bisher nur schwer oder gar nicht erreichbar waren oder nur einem sehr begrenzten Personenkreis zur Verfügung standen. Computer und Internet eröffnen zudem neue Kommunikationsmöglichkeiten, die zur Verständigung der Menschen einen wertvollen Beitrag leisten können.
2. Die Schulen sind durch die neuen Techniken in die Lage versetzt, mehr als dies mit den bisherigen Medien möglich war, das Unterrichtsgeschehen den individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen und vor allem im offenen Unterricht notwendige Differenzierungen vorzunehmen.
3. Die neuen Medien geben Lehrerinnen und Lehrern Informationen und didaktische Hilfen, die es ihnen ermöglichen, die Schülerinnen und Schüler eigenständig an Inhalte heranzuführen.
   Lehrerinnen und Lehrer können sich so stärker auf die Moderation einerseits und die Erziehung andererseits konzentrieren.

III. Einwände

1. Die ungleiche Verteilung der Nutzungsmöglichkeiten von neuen Medien kann zur Folge haben, dass Menschen, die diese aus finanziellen oder anderen Gründen nicht haben, von gesellschaftlichen Entwicklungen ausgeschlossen werden.
   Der mit den neuen Medien gegebene unbeschränkte Zugang sowie die Masse unbewerteter zur Verfügung stehender Informationen birgt zudem die Gefahr der Unübersichtlichkeit, Manipulation und Desorientierung in sich. In diesem Zusammenhang sind auch die Einwände zu beachten, die sich auf die Möglichkeiten des Missbrauchs beziehen (Rechtsradikalismus, Pornographie) sowie auf die Probleme der Verwechslung von virtueller und realer Welt.
2. Die Anstrengungen zur schnellen Ausstattung der Schulen mit Computern und Internet und die dafür eingesetzte umfangreiche Werbung mit eingängigen Slogans – »Alle Schulen ans Netz!« – können den Eindruck erwecken, als seien so ausgestattete Schulen nun »heil«, als sei damit das derzeit Wichtigste getan. Es bleibt die Frage, ob und wie weit das leitende Interesse, das diese Entwicklung möglich macht, mit Bildungszielen übereinstimmt oder diese gar konterkariert.
3. Lehrerinnen und Lehrer sind zur Zeit häufig noch nicht genug auf diese neue Herausforderung vorbereitet und hierfür geschult. In vielen Fällen hängt es von den persönlichen Interessen des Lehrers oder der Lehrerin ab, ob die neuen Medien Eingang in den Unterricht finden. Hinzu kommt, dass ihnen berufsfremde Aufgaben zugemutet werden (Wartung der Technik, Gewinnung von Sponsoren für die Ausstattung).

IV. Forderungen

1. Es muss gewährleistet sein, dass Menschen durch die Nichtverfügbarkeit an den neuen Medien nicht in ihren persönlichen und demokratischen Rechten beeinträchtigt werden und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, dieses Defizit auszugleichen. Die oben beschriebenen umfassenden Informationsmöglichkeiten erfordern von den Menschen aber auch ein hohes Maß an Urteils- und Bewertungsvermögen, damit sie von den Informationen nicht überflutet oder gar manipuliert werden, sondern sie ihnen eine Hilfe für ihr persönliches, berufliches und gesellschaftliches Leben sein können. Dazu müssen alle Bildungsbereiche vom Elementarbereich bis hin zur Erwachsenenbildung beitragen. Medienerziehung darf sich nicht auf die Beherrschung der Technik beschränken, sondern muss bei aller Faszination den kritischen Umgang lehren.
2. Der Schule kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Sie muss die Medien einbringen in ein pädagogisches Gesamtkonzept, in dem sie für Bildung und Lebensgestaltung sinnvoll eingebunden sind. Die Fähigkeit zum Umgang mit den neuen Medien ist notwendiger Bestandteil heutiger Bildung und verlangt Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wie Lesen, Schreiben und Rechnen in der Schule gelernt werden müssen. Sie sind dabei Mittel, aber nicht Zweck. Um die neuen Medien sinnvoll nutzen zu können, bedarf es vielmehr der Selbstvergewisserung und der Orientierung: Was suche ich warum? Was ist mir davon wichtig? Weshalb ist es mir wichtig und jenes nicht? Wie wird das so Erfahrene kommunikabel? Wie wichtig ist mir der Austausch mit anderen, wie wichtig ihre Meinung darüber, wie wichtig sind sie für mich? Zu diesen Fragen muss die Schule Schülerinnen und Schüler hinführen und ihnen bei der Suche nach Antworten helfen.
   Politik und Schulverwaltung müssen auf Dauer die sachlichen und personalen Voraussetzungen schaffen, dass über eine Erstausstattung hinaus die technischen Geräte einem Standard entsprechen, der einen qualifizierten Einsatz in der Schule gewährleistet. Deshalb ist die Wartung durch technische Fachkräfte sicherzustellen. Eine gute Schule braucht allerdings über Computer und Internet hinaus noch anderes, z. B. motivierte Lehrerinnen und Lehrer, aktuelles Unterrichtsmaterial und ein ansprechendes Lernumfeld, funktionierende Toiletten, die nicht nur einmal in der Woche geputzt werden...
3. Lernen muss auch in Zukunft ein personaler Vorgang bleiben, der durch die neuen Technologien unterstützt wird, aber die handelnden Personen nicht ersetzt.
   Kinder und Jugendliche sind darauf angewiesen und haben ein Recht darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer ihnen helfen, Informationen zu sortieren und zu bewerten.
   Lehrerinnen und Lehrer müssen sich auf eine Veränderung ihrer Rolle einstellen und einlassen. Sie werden noch wichtiger als Persönlichkeiten und Menschen, die in unmittelbarer personaler und sozialer Kommunikation Hilfe zur Orientierung leisten – als Bildner/in und Erzieher/in.

Duisburg, März 2001

(... und dann fällt einem doch noch was ein ... .
Dieses ist der Auftakt zu einer kleinen RPI-Online-Serie zu den einzelnen Religionen)

Dietmar Peter

Websites zum Thema ›Islam‹

Islam

Die deutschen Muslime sind bereits seit einigen Jahren mit eigenen Internetauftritten im Netz vertreten. Damit entfällt das fast ausschließliche Angewiesensein auf Fremddarstellungen. Gleichzeitig sind religionswissenschaftliche Angebote entstanden, die schulische Arbeit zum Thema unterstützen. Nachstehende Auswahl ließe sich ergänzen. Der zusätzliche Einsatz einer Suchmaschine bietet sich an. Dabei lassen sich entsprechende Schwerpunkte festlegen.

www.islam.de – Die Seiten des Zentralrats der Muslime liefern ausführliche Informationen über den Islam in deutscher Sprache. Interessant ist das Angebot einer deutschen Koran-Bibliothek, die mit einer Download-Funktion für den kompletten Koran und einer Suchfunktion ausgestattet ist. Daneben finden die Nutzerinnen und Nutzer des Angebotes News, Veranstaltungs- und Literaturhinweise, Foren sowie Selbstdarstellungen einzelner Verbände. Fragen nach dem Gottesbild, dem Religionsverständnis, der Rechtsauffassung und den Zielen des Islam werden durch das angebotene Material aufgegriffen.

www.islamrat.de – Der Deutsche Islamrat nutzt seinen Internetauftritt vorwiegend zur Selbstdarstellung. Eine Infothek, Pressemeldungen und Stellungnahmen zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland ergänzen das Angebot.

www.rg-islam.de – Die Religionsgemeinschaft des Islam (Landesverband Baden-Württemberg e.V.) bietet auf ihren Internetseiten detaillierte Informationen über die Grundanliegen des Islam. Die Seiten bieten einen kleinen Moscheeführer, Informationen über die islamischen Feste, den Glauben und das Gebet. Interessant ist die Vorstellung eines interkulturellen Kindergartenprojektes in Stuttgart, das in Zusammenarbeit mit den Fachberatungen der kirchlichen und städtischen Einrichtungen und ErzieherInnen und Eltern aus islamischen Vereinen durchgeführt wird.

http://www.wsg.ch/islam/ – Für Verantwortliche in Kirchgemeinden, Pfarrerinnen und Pfarrern, Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für die Medien haben (sunnitische) Muslime aus Zürich ein Angebot zusammengestellt, das zum Dialog mit muslimischen Menschen ermutigen soll. Besonders hilfreich sind die Anregungen für Begegnungen von MuslimInnen und ChristInnen im Rahmen der kirchengemeindlichen Arbeit.

www.zum.de/Faecher/D/Saar/gym/religion/islam/index_islam.htm – Unter der Überschrift ›Die vielen Gesichter des Islam‹ hat Helmut Kerber einen umfangreichen Informationspool zum Thema zusammengestellt. Angaben über Entstehung, Geschichte und Lehre werden ausführlich dargestellt und zum Teil bereits für den Unterricht aufgearbeitet. So bietet das Angebot eine Vielzahl von Arbeitsblättern, Kartenmaterial und Tabellen, die sich direkt in Unterichtszusammenhänge einfügen lassen.

http://www.payer.de/islam/islam.htm – Religionswissenschaftliche Dokumente zum Thema ›Islam‹ wurden von Alois Payer zusammengetragen. Neben einer grundlegenden Einführung finden die Nutzerinnen und Nutzer eine ausführliche Linkliste, in der auch Newsgroups berücksichtigt wurden.

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Neuer Studiengang an der Evangelischen Fachhochschule

Hannover (cpd). Die Evangelische Fachhochschule Hannover (EFH) beginnt im Sommersemester ihren neuen Studiengang »Master of Social Work«. Bewerber müssten bereits einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss im Bereich der sozialen Arbeit vorlegen können, teilte die EFH am Donnerstag mit. Über Ziele, Konzept und Aufbau des international ausgerichteten Studienganges informiert sie am Freitag, den 18. Februar, von 14 bis 16 Uhr in der EFH, Blumhardtstraße 2. Nach eigener Auskunft soll der »Master« die Absolventen nach dem viersemestrigen Vollzeitstudium dazu befähigen, Leitungsfunktionen im Sozialbereich zu übernehmen. Bundesweit gehöre die EFH zu den ersten Hochschulen, die dieses Studium anbieten. (epd Niedersachsen-Bremen/b0046/10.01.2002)

Verband will Eltern fit für Erziehung machen

Bremen (epd). Mit einem bundesweit einmaligen Modellprojekt will der Bremer Landesverband für Evangelische Kindertagesstätten Eltern in Erziehungsfragen stärken. Bis Mitte Juni sollen nach Angaben der Initiatoren in einem ersten Schritt 20 Pädagoginnen dazu ausgebildet werden, Väter und Mütter in Seminaren für ihre Aufgaben fit zu machen. »Eltern trauen sich oft nicht in die offiziellen Beratungsstellen«, sagte am Freitag Mitorganisatorin Ilse Wehrmann, die Leiterin des Landesverbandes.

Nach ihren Angaben sollen mit den Bildungsangeboten werdende und junge Eltern auf künftige Erziehungsfragen und -probleme vorbereitet werden. So soll es unter anderem um Trotzanfälle, Schulängste und Krankheitszeiten gehen. Nach den Sommerferien sollen die ersten Bildungsangebote für Eltern starten. Unter der Internetadresse www.familienhandbuch.de gibt es schon jetzt Antworten auf wichtige Erziehungsfragen.

Das Modellprojekt ist zusammen mit dem Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelt worden. Kommune und Kirche arbeiteten zusammen, sagte Wehrmann, die auch Vorsitzende des Bundesverbandes evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder ist. Die jüngst veröffentlichte internationale PISA-Studie mit ihren schlechten Ergebnissen für deutsche Schüler zeige die Notwendigkeit von Bildung für Eltern und Kinder. Politiker hätten Erziehung und Bildung bisher eher als ein »Sparpotenzial« angesehen. (epd Niedersachsen-Bremen/b0062/11.01.02)

Pastoren lehren in Bremer Schulen

Bremen (epd). Erstmals in der bremischen Nachkriegsgeschichte unterrichten Pastoren als Lehrkräfte in Schulen der Hansestadt. Eine Pastorin und ein Pastor der Bremischen Evangelischen Kirche (BEK) erteilen in einem Modellversuch mit je fünf Wochenstunden offiziell ab Februar Biblischen Geschichtsunterricht im Schulzentrum Findorff. Die Bremische Bürgerschaft hatte vor gut zwei Jahren mit einem Grundsatzbeschluss den Weg der Theologen in die Schule geebnet.

Der Landtag brach dieses Tabu der Bildungspolitik im kleinsten Bundesland, um dem andauernden Unterrichtsausfall in Religionsunterricht entgegenzuwirken. Die Pastoren lehren unter klaren Absprachen, unter staatlicher Aufsicht und in Absprache mit einer Religionspädagogin auf allgemein-christlicher Grundlage. So soll der von der Landesverfassung gebotene konfessionell ungebundene Unterricht sichergestellt werden.

Bildungssenator Willi Lemke (SPD) sagte dazu, das Projekt sei als Ausgleich für den gegenwärtigen Mangel an Fachlehrern gedacht. Künftig sollten vorrangig Religionspädagogen eingestellt werden. Auch der theologische Repräsentant der BEK, Pastor Louis-Ferdinand von Zobeltitz, begrüßte den Versuch. Es sei eine Übergangslösung, die durch guten Unterricht Nachfrage wecke. Langfristig müssten so viele Religionslehrer wie nötig eingestellt werden.

Die Religionslehrer selber haben zwar »für eine begrenzte Zeit« nichts gegen die Initiative. Aber Pastoren blieben in der Schule Außenseiter, sagte ihr Sprecher Manfred Spieß. »Schule muss von Schulleuten gemacht werden, denn der lange und enge Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen ist für einen erfolgreichen Unterricht notwendig.« Studierende der Religionswissenschaften an der Universität Bremen lehnen das Modell ab, weil sie um künftige Arbeitsplätze fürchten.

Zu den Befürwortern zählt der stellvertretende Leiter des Schulzentrums Findorff, Stefan Michael. Der Religionsunterricht sei ein wichtiges Fach mit hoher Akzeptanz in der Schüler- und Elternschaft, sagte Michael. Der Modellversuch sei eine Überbrückung und eine Gratwanderung zugleich. »Es gibt keine Zensuren, das Fach ist abwählbar. Was zählt, ist ein überzeugender Unterricht, der die Kinder fesselt.« Ab August sollen Pastoren an drei weiteren Schulen im Bremer Westen eingesetzt werden. (epd Niedersachsen-Bremen/b0182/24.01.02)

Jugendliche gegen Schulden fit machen

Winsen/Luhe (epd). In den Übungsstunden beherzigen die meisten Ute Flocks Rat: »Lest vorher, was ihr unterschreibt.« Noch musste niemand die 25 Euro an die Schuldnerberaterin zahlen, die bei einer Unterschrift unter den Übungsvertrag fällig geworden wären. Im Ernstfall seien viele junge Erwachsene allerdings leichtfertiger, weiß die Sozialarbeiterin. Für manche sei das der erste Schritt in die Schuldenfalle.

Ute Flock ist beim Diakonischen Werk der Kirchenkreise Hittfeld und Winsen angestellt, um junge Menschen sensibel zu machen, bevor erste Schulden sich addieren. Dass es für Vorbeugung eine eigene Stelle gibt, ist nach Angaben des Fachreferenten des Diakonischen Werkes der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Helge Johr, zumindest bei Einrichtungen der Diakonie in Niedersachsen zurzeit einmalig. Prävention sei zwar vorgesehen, es fehlten jedoch die Kapazitäten.

Schuldnerberatungen sind überlastet, und es gibt lange Wartezeiten für die Ratsuchenden. Immer mehr junge Menschen starten bereits mit Schulden in ihr selbstständiges Leben, weiß Beraterin Flock: »850.000 Jugendliche sitzen nach einer repräsentativen Umfrage des Bielefelder Soziologen Elmar Lange bereits in der Schuldenfalle.« Die Sozialarbeiterin, die im ersten Jahr des Präventionsprojektes rund 200 Jugendliche zwischen 16 und 22 Jahren geschult hat, will deshalb künftig früher ansetzen und bereits mit 14-Jährigen den Umgang mit Geld üben. (epd Niedersachsen-Bremen/b0264/31.01.02)

»Viele Kinder fühlen sich verraten und verkauft«

Hannover (epd). Wenn die zehnjährige Birgit an ihr künftiges Leben denkt, wird ihr himmelangst: »Ich stelle mir die Zukunft schrecklich vor. Bäume verlieren schon im Sommer die Blätter. Kinder haben es sehr schlecht, sie haben keine Wiese zum Spielen, nur wenige Eltern haben Arbeit.« Die Ängste, die Birgit in einem Interview formuliert, kennt der hannoversche Psychotherapeut Kurt Brylla aus der täglichen Arbeit mit seinen jungen Patienten.

»Viele Kinder fühlen sich von den Erwachsenen verraten und verkauft und in ihren Ängsten missachtet«, sagt der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalytiker des Winnicott-Instituts an der Evangelischen Fachhochschule Hannover. Die Elterngeneration zerstöre zunehmend die Lebensgrundlage ihrer Kinder. Giftige Chemikalien, schmutzige Luft, sterbende Wälder, Müllberge oder düstere Visionen von Massenarbeitslosigkeit gehören zu den Befürchtungen, die in den Therapiegesprächen eher so nebenbei erwähnt werden.

Wenn Brylla dann nachhakt, spürt er oft, wie dies die Kinder erleichtert: »Ach, da darf ich auch drüber reden. Ich dachte, ich bin wegen etwas anderem hier«, heißt es dann. Zum Teil haben die Heranwachsenden schreckliche Angstvorstellungen, die sie mit ihrer Phantasie vermischen. Anders als die Erwachsenen können sie bedrohliche Informationen nicht relativieren oder verdrängen, sondern werden häufig davon überflutet. Auch familiäre Probleme werden auf Umweltängste übertragen, sagt der Therapeut.

Was die Kinder als so bedrohlich und negativ erleben, kann in ihrer Psyche zu Identitäts- und Entwicklungsstörungen führen. Im Unbewussten können dann starke aggressive und zerstörerische Impulse entstehen. Manche geben Brylla zufolge ihre Ohnmacht und Hilflosigkeit weiter, indem sie sich selbst verletzen oder sogar versuchen, sich umzubringen. Andere werden gegen Altersgenossen oder Randgruppen wie etwa Behinderte gewalttätig.

Dies werde von einigen Eltern oder Lehrern sogar unbewusst verstärkt. Es bestehe die unheilvolle Tendenz, den Nachwuchs mit den eigenen Umweltängsten zu überfordern. Dies raube den Kindern den elementaren Schutz und das Vertrauen. »Die Kinder sind nicht dazu da, uns von unseren Befürchtungen zu befreien oder diese mit uns zu teilen«, betont Brylla.

Eine »Heile-Welt«-Pädagogik lehnt Brylla jedoch genauso ab wie die »Katastrophen«-Pädagogik. Die berechtigten Sorgen der Kleinen dürften nicht durch Überfürsorge heruntergespielt werden. Umweltängste erwerben die Kinder auch außerhalb der Familie: »Ein Schonraum ist auf Dauer nicht zu bewahren.« Der Therapeut plädiert für Fingerspitzengefühl. Die Eltern müssten zwischen Ehrlichkeit und Vorsicht sowie aufrichtiger Information und Rücksichtnahme auf die Schutzbedürftigkeit der Kinder jonglieren.

Trauernicht legt Konzeption zur Kita-Entwicklung vor

(rb) Hannover. Eine Konzeption zur Weiterentwicklung und Qualitätssteigerung von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen hat Jugendministerin Gitta Trauernicht jetzt vorgeelgt. Das Papier (»Kindergarten bildet«) ist bereits in einer Expertenrunde diskutiert worden und hat Vorschläge aus diesem Kreis mit aufgenommen. Demnach spricht sich die Landesregierung für einen kontinuierlichen Kindergartenbesuch über drei Jahre für möglichst alle Drei- bis Sechsjährigen aus. Auch ausländische und Spätaussiedlerfamili-

len sollen gezielt dazu bewogen werden, dieses Angebot anzunehmen. Der entsprechende Ausbau der Einrichtungen soll weiterhin finanziell unterstützt werden. Ein Schwerpunkt in der Kita-Arbeit soll die möglichst frühzeitige Förderung der sprachlichen Entwicklung werden, in die auch die zugewanderten Eltern mit einbezogen werden sollen. Trauernicht will dafür die Ausbildung der Kita-Fachkräfte zum Thema Sprachförderung verstärken und gemeinsam mit den Trägern von Fortbildungseinrichtungen eine konzeptionelle Schwerpunktbildung Sprachförderung entwickeln. Unterstützt werden sollen zudem Modelle, die die Förderung der sprachlichen Kompetenz von Kindern und Erwachsenen verzahnen, damit Eltern aktiv den Spracherwerb ihrer Kinder fördern können. Dies gilt insbesondere für Tagesstätten mit hohem Migrantenanteil.
Ein weiterer Schwerpunkt ist die Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten. Dazu soll geprüft werden, wie die Entwicklung der Sprachkompetenz frühzeitig vor Schuleintritt festgestellt und gegebenenfalls eine Förderung angeboten werden kann. Gedacht ist auch an die Erprobung einer gemeinsamen Fortbildung von Lehrkräften der Grundschule und Fachkräften der Kitas. Die Ministerin will die Bildung im Kindergarten als fachpolitisches Thema verstärken und dabei den Bildungsauftrag der Kindertagesstätten einer fortwährenden Überprüfung unterziehen. Bereits in diesem Jahr soll eine Messe »Kindergarten bildet« mit Fachforen veranstaltet werden, die sich mit den Anforderungen der Zukunft beschäftigt. Begleitet wird die Messe von einem Markt der Möglichkeiten, der verschiedene Modelle vorstellt wie zweisprachige Erziehung und das gemeinsame Lernen behinderter und nicht behinderter Kinder. Zudem soll ein Wettbewerb zum Thema Elternbeteiligung im Kindergarten ausgeschrieben und auf Bundesebene die Erstellung eines Bildungsplans Kindergarten angeregt werden. (07.02.02)

Regionalbischöfin warnt vor Kürzungen bei Jugendlichen

Hannover (epd). Die hannoversche Landessuperintendentin Ingrid Spieckermann hat vor Einsparungen bei der beruflichen Qualifizierung sozial benachteiligter Jugendlicher gewarnt. »Eine Finanzkürzung würde die Jugendwerkstätten vor das Aus stellen«, sagte sie am Freitag in der Neustädter Hof- und Stadtkirche in Hannover. Hier trafen sich rund 80 Vertreterinnen und Vertreter des evangelischen Sprengels und der neuen kommunalen Region Hannover zu einem Informationsaustausch.
Die Jugendwerkstätten seien ein Beispiel dafür, dass die Gesellschaft profitiere, wenn sie in den Menschen investiere. So könne verhindert werden, dass Einzelne langfristig zu Sozialfällen werden, sagte die Regionalbischöfin.
Der hannoversche Regionspräsident Michael Arndt wies auf die gemeinsamen Interessen von Kirche und Kommunen hin. Die Diakonie habe in den Bereichen Soziales und Jugend, wie zum Beispiel bei der Schuldnerberatung, eine wichtige Aufgabe übernommen. Deshalb habe er die Zuschüsse für die Einrichtungen trotz der kritischen Haushaltslage der Region nicht gekürzt. »Die Region ist auch weiterhin ein verlässlicher Partner der Kirche«, sagte Arndt.
Die Region Hannover umfasst 16 Städte und fünf Gemeinden und ist mit ihren 1,1 Millionen Einwohnern die größte Region Niedersachsens und die zweitgrößte Deutschlands. Sie gilt als bundesweit einmaliger Versuch, das Miteinander verschiedener Kommunen zu Gunsten der Bürger organisatorisch neu zu regeln. Die Gebiete des Kirchensprengels und der Region sind nahezu deckungsgleich. Rund 516.000 Menschen gehören der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers an. (epd Niedersachsen-Bremen/b0341/ 08.02.02)

Kirchen: Kooperation beim Religionsunterricht »bewährt«

Osnabrück (epd). Die Kirchen in Niedersachsen sind sich einig, dass sich ihre ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht bewährt hat. Die evangelische Landesbischöfin Margot Käßmann (Hannover) und der katholische Bischof Josef Homeyer (Hildesheim) haben am Donnerstagabend in Osnabrück eine entsprechende Erklärung unterzeichnet. An dem bundesweit einzigartigen Modell eines konfessionell kooperativen Unterrichts beteiligen sich rund 500 Schulen.
Seit drei Jahren ermöglicht ein Erlass des Kultusministeriums, dass Schüler der einen Konfession befristet am Religionsunterricht der anderen Konfession teilnehmen können. Zu den Voraussetzungen gehört, dass Lehrer und Eltern beider Konfessionen diese Ausnahmeregelung gemeinsam beantragen. Die Gründe dafür können, etwa bei Grundschulen, pädagogischer Natur sein, aber auch Mangel an Lehrern oder Schülern einer Konfession. Die Kirchen entscheiden gemeinsam über jeden Einzelfall.
Das Modell hat nach Einschätzung der Kirchen erkennbar dazu beigetragen, den konfessionellen Religionsunterricht zu sichern. Ernst Kampermann, Bevollmächtigter der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen für Schulangelegenheiten, sagte dem epd, oft sei in den Schulen und Kirchengemeinden ein neues Interesse an diesem Fach geweckt worden. Man habe viel voneinander gelernt.
Die Kooperationen hätten die Inhalte der jeweiligen Konfession nicht »verschliffen«, sondern profiliert. Insgesamt sei »ein schönes Stück Ökumene in Niedersachsen« gelungen, sagte Kampermann. Der grundgesetzlich garantierte konfessionelle Religionsunterricht werde mit diesem Modell nicht unterlaufen, betonte er. (epd Niedersachsen-Bremen/ b0316/ 08.02.02)

Gute Berufschancen für Pfarrer und Religionslehrer

Wolfenbüttel (epd). Die Evangelisch-lutherische Landeskirche in Braunschweig befürchtet einen Pfarrermangel und rät Abiturienten zum Studium der Theologie. Die Zeiten der Wartelisten seien vorüber. Wer jetzt Theologie studiere, dem sei eine spätere Pfarrstelle so gut wie sicher, sagte Oberlandeskirchenrat Peter Kollmar am Dienstag dem epd.
Nach Angaben des Oberlandeskirchenrates und Stellvertreters des Landesbischofs ist diese neue Stellensituation unter anderem darauf zurückzuführen, dass derzeit Pfarrer bereits mit 60 Jahren in den Ruhestand treten können. Ähnlich günstig beurteilt Kollmar die Aussichten für Lehramtsstudenten mit dem Unterrichtsfach Evangelische Religion. Das gelte für alle Schulformen.
(epd Niedersachsen-Bremen/ b0363/12.02.02)

Jugendberatung über Handy-Kurzbotschaften

Walsrode (epd). Kinder und Jugendliche können sich jetzt auch über SMS-Kurzbotschaften aus dem Handy an die Lebensberatung Walsrode wenden. Wie ihr Leiter Hartmut Schäfer-Erhardt am Dienstag dem epd berichtete, erleichtere dies, Kontakt zu den Beratern aufzunehmen. Schon eine erste Antwort, auch über SMS, könne erleichternd und entlastend wirken. Das Angebot wurde über Faltblätter im Landkreis Soltau-Fallingbostel bekannt gemacht.
In Walsrode hatten sich am Montag Vertreter von elf evangelischen Erziehungs- und Familienberatungsstellen in Niedersachsen getroffen. Nach ihren übereinstimmenden Erfahrungen ist der Beratungsbedarf in den vergangenen Jahren enorm gestiegen. Bei über 80 Prozent der Menschen habe die Familie einen hohen Stellenwert in der Lebensplanung. Dem stehe aber verunsichernd die heutige Vielfalt menschlichen Zusammenlebens gegenüber, von allein Erziehenden bis zur neu zusammengesetzten Familie.
Nach der Änderung des Kindschaftsrechts böten einige Beratungsstellen spezielle Begleitung von Kindern und Eltern an, die nach Trennung oder Scheidung wieder Kontakt aufnehmen wollen, berichtete Schäfer-Erhardt. Inzwischen hätten alle evangelischen Beratungsstellen auch das Angebot im Programm, vermittelnde Gespräche mit »hochstrittigen Paaren« im Prozess der Trennung zu führen. (epd Niedersachsen-Bremen/b0692/19.03.02)

Was Kinder brauchen

(rb) Hannover. Niedersachsen hat erstmals einen Kinder- und Jugendplan aufgestellt. In dem Werk, das in einer wahren Sisyphus-Arbeit im Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales entstanden ist, werden alle Leistungen und Programme des Landes im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe offen gelegt. Neben einer Bestandsaufnahme über die Felder, in denen das Land für Kinder und Jugendliche Geld ausgibt, verfolgt Ressortministerin Gitta Trauernicht mit diesem Plan das Ziel, die unterschiedlichsten Maßnahmen zu bündeln, die Mitarbeiter der verschiedensten Abteilungen dazu zu bringen, mehr als bisher Projekt bezogen zusammen zu arbeiten, wo es sinnvoll erscheint, Zuständigkeitsgrenzen zu überschreiten zu Gunsten integrativer Aspekte, aber auch partnerschaftlich mit den Trägern der Jugend- und Sozialhilfe umzugehen und nicht vorrangig kontrollierend. Das »Aufbrechen der Versäulung« in der Kinder- und Jugendhilfe soll am Ende eines solchen Prozesses stehen. »Wir müssen uns fragen, was brauchen die Kinder, und nicht, was braucht der Träger oder was braucht die Verwaltung«, sagte Trauernicht bei der Vorlage des Kinder- und Jugendplans. Das Kinder- und familienpolitische Profil in Niedersachsen soll künftig auf drei inhaltlichen Zielen basieren: 1. Die Sicherung der »gelingenden Kindheit«, darunter fallen der Schutz vor Vernachlässigumng und Gewalt, Hilfen bei Krankheit und Behinderung, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Kindertagesstätten. 2. Junge Menschen aktivieren, fördern und beteiligen; hier geht es um die klassische Jugendarbeit, um die Stärkung der interkulturellen Kompetenz, Teilhabe an Demokratie und Gesellschaft sowie die soziale, regionale und kulturelle Integration. Der dritte Bereich betrifft die Ausbildung und Arbeit für alle jungen Menschen – die Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft, Programme und Projekte der Jugendberufshilfe und der Arbeitsmarktpolitik. Zu jedem einzelnen Förderbereich enthält der Kinder- und Jugendplan Hinweise darauf, wo die Akzente künftig gesetzt werden und wo es zusätzliche Mittel für sogenannte »Impuls-Programme« geben wird. Im Doppelhaushalt stehen für die Kinder- und Jugendhilfe in 2002 und 2003 jeweils rund eine halbe Milliarde Euro zur Verfügung. Signale, dass der Kompromiss der Landesregierung mit dem Bund zur Finanzierung der BEB-Lasten diese Haushaltsansätze gefährdet, gibt es nicht, versicherte Trauernicht. In der nächsten Legislaturperiode möchte sie die finanzielle Absicherung in diesem Feld mit einem Kinder- und Jugendgesetz manifestieren, kündigte die Ministerin an.

Lutherbibeln

für Schule und Unterricht

Lutherbibel mit Einführungen und Bildern
12 x 18 cm, 1484 Seiten Bibeltext + 84 farbige Sonderseiten mit brillanten Farbfotos aus der Welt der Bibel.
Farbeinband
ISBN 3-438-01240-5
€(D) **15,00**/€(A) 15,50/sFr 27,30*
Eine attraktive Ausgabe mit Apokryphen.

Schulausgabe mit Apokryphen
12 x 18 cm, 1488 Seiten
Farbeinband
ISBN 3-438-01230-8
€(D) **8,80**/€(A) 9,10/sFr 16,30*

Lutherbibel (Sonderausgabe)
12 x 18 cm, 1312 Seiten
8-seitiges Faltblatt mit einem kleinen Schlüssel zur Bibel und Bibelleseplan
Farbeinband
ISBN 3-438-01260-X
€(D) **8,00**/€(A) 8,30/sFr 14,80*

Lutherbibel für dich
Die Lutherbibel mit Apokryphen und 96 farbigen Sonderseiten, die besonders Einsteigern den Zugang zur Bibel erleichtern.
12 x 18 cm, 1484 Seiten
Farbeinband, mit farbigem Widmungsblatt
ISBN 3-438-01250-2
€(D) **10,00**/€(A) 10,30/sFr 18,40*

Taschenausgabe ohne Apokryphen
12 x 18 cm, 1312 Seiten, Fadenheftung, farbige Landkarten

Gebunden, schwarz
ISBN 3-438-01101-8
€(D) **13,50**/€(A) 13,90/sFr 24,70*

Gebunden, grün
ISBN 3-438-01102-6
€(D) **13,50**/€(A) 13,90/sFr 24,70*

Leder, schwarz, Goldschnitt
ISBN 3-438-01106-9
€(D) **52,00**/€(A) 53,50/sFr 88,00

Taschenausgabe mit Apokryphen
12 x 18 cm, 1484 Seiten, Fadenheftung, farbige Landkarten

Gebunden, schwarz
ISBN 3-438-01241-3
€(D) **15,00**/€(A) 15,50/sFr 27,30*

Gebunden, blau
ISBN 3-438-01242-1
€(D) **15,00**/€(A) 15,50/sFr 27,30*

Leder, schwarz, Goldschnitt
ISBN 3-438-01246-4
€(D) **60,00**/€(A) 61,70/sFr 100,00

*unverbindlich empfohlener Preis

Deutsche Bibelgesellschaft
Postfach 81 03 40, 70520 Stuttgart, Tel. 07 11/71 81-0, Fax 07 11/71 81-126
www.bibelgesellschaft.de

Dekade zur Überwindung der Gewalt

Die vom Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf initiierte Aktion hat auch hierzulande zahlreiche Programme, Projekte und Veranstaltungen ins Leben gerufen. Viele davon richten sich speziell an Schüler und Jugendliche.
Vom ursprünglich aus Südafrika stammenden Projekt »Schritte gegen Tritte«, das Schülern helfen soll, offen über eigene Gewalterfahrungen zu sprechen, über einen Schülerbandwettbewerb (»Rock gegen Gewalt – Noten gegen Not«) bis hin zum ersten Nordseelauf unter dem Motto »Mach nicht halt – auf gegen Gewalt« macht das Thema ideenreich und pfiffig überall die Runde.

Infos zur Dekade im Internet

- Amt für Gemeindedienst, Hannover: (mit vielen weiteren Hinweisen, Impulsen, Veröffentlichungen, Gottesdienstentwürfen, Bestellformularen für Materialien zur Dekade)
  http://www.afg-hannover.de/dov
- »Schritte gegen Tritte«:
  http://bs.cyty.com/elmbs/schritte.htm
- Nordseelauf:
  www.nordseelauf.de
- Aktion »Gegen den Trend-Respekt«
  www.ejh.de/aejn.htm.
- »chris Hannover« (Schulnahe Jugendarbeit und Gewaltprävention an Schulen)
  http://www.chris.smd.org
- Diskussionsforum: egroup »Gewalt überwinden«
  http://de.groups.yajoo.com/group/gewaltueberwinden
  Anmeldung unter: **gewaltueberwinden-subscribe@yahoogroups.de**
- Und aus aktuellem Anlass: Der Koran
  http://www.orst.edu/groups/msa/quran/indexg.html
- Koran (download)
  http:// homepages.compuserve.de/haciayhankaraca/download.htm (553 KB.)
- Ökumenischer Rat der Kirchen, Genf:
  http://www.wcc-coe.org/wcc/dov/index-g.html

Aus dem Schnabel gefallen

»Bei den alltäglichsten Dingen
des Lebens, und seien es die Nylonstrümpfe,
mögen wir beginnen –
bei der Gnade Gottes müssen wir enden!«

Ernst Müller: Methodik der Evangelischen Unterweisung in der Berufsschule. München 1955, S. 38.

Leser schreiben uns:

Betr.: Artikel von Prof. Grundmann "Zum Berufsbezug..." in Pelikan 1/2002

In Ihrem Pelikan-Heft 1/2002 haben Sie einen schon Anfang 2000 in der Zeitschrift "Erziehungswissenschaft und Beruf" veröffentlichten Text von H. Grundmann nochmals gedruckt. Dazu möchte ich folgendes anmerken:
H. Grundmann hat bereits bei der Jahreskonferenz für Berufsschul-RU 2000 einen Vortrag zu diesem Thema gehalten. Schon damals fiel er als faszinierender Polemiker auf. Er ist weder Theologe noch Religionspädagoge, sorgt sich aber um die Inhalte des RU an BBS. Dabei bezieht er sich besonders auf eine Veröffentlichung der Abteilung Erziehung und Bildung der Rheinischen Kirche von 1999 unter dem Titel "Berufsbezug im RU". Diese Schrift wird polemisierend missinterpretiert. Denn es geht in ihr nicht darum, den gesamten RU unter das Diktat des Berufsbezugs zu stellen, sondern den Berufsbezug als einen Teilaspekt des RU zu entfalten. Dies ist eine Selbstverständlichkeit. Ein RU in der BBS, der nicht auch auf die berufliche Situation der Azubis eingeht, verfehlt seinen Auftrag.
H. Grundmann behauptet aber, dass "ausschließlich der Berufsbezug zum Maßstab für die Inhalte im RU erhoben wird" (S. 4) und führt als Beleg die o.a. Veröffentlichung an. Darin heißt es jedoch lediglich, dass "der Berufsbezug als eine Chance des RU – quasi als ein Sahnestückchen aus der großen ‚Torte RU' herausgestellt" werden soll (S. 8). Dieses Stück der großen Torte wird dann entfaltet.
Für H. Grundmann bedeutet dies: "Ein Unterricht, der nicht vom Berufsschüler, sondern nur vom Berufsbezug ausgeht, führt nicht zur Entfaltung, sondern zur Verkümmerung der Persönlichkeit des Berufsschülers" (S. 4). Er warnt – zu Recht! – davor, den Berufsbezug zum Maß aller Dinge im Berufsschul-RU zu machen. Diese Warnung geht ins Leere. Denn niemand hat diese Position vertreten. Eine Rückfrage bei den Verfassern der o.a. Broschüre bestätigt, dass es ihnen nur um die Entfaltung eines Teilaspektes geht und keineswegs um die Verdrängung der klassischen Themen des RU.
In Niedersachsen existiert seit über einem Jahr ein Arbeitskreis Berufsbezug im RU an berufsbildenden Schulen (BBS), der im Sommer eine Veröffentlichung vorlegen wird. Diesem Kreis gehöre auch ich an. Nach unseren Recherchen machen berufsbezogene Projekte im RU an BBS bei engagierten Kollegen ca. 20 % des gesamten RU aus. Es geht also nicht darum, den RU dem Berufsbezug zu unterwerfen, wie Grundmann argwöhnt, sondern der RU in der BBS soll auch auf die Arbeitssituation der Jugendlichen hin geöffnet werden. Wer dem widerspricht, muss sich nicht wundern, wenn namhafte Politiker wieder und wieder die Abschaffung des RU in der BBS fordern. Im übrigen fragen gerade auch die Jugendlichen selbst regelmäßig nach dem Sinn des RU im Zusammenhang ihrer Berufsausbildung. Statt polarisierend zu polemisieren, sollte m.E. an der Qualifizierung von berufsbezogenen Projekten des RU an BBS gearbeitet werden. Mit den inzwischen landesweit angebotenen Christophorus-Seminaren von P. Sobetzki, den Religiösen Reisen von S. Kurmeier, dem Projekt "Warenethik und Fair Trade" von J. Pabst, der Interpretation des interreligiösen Jahreskalenders von H. Oelbermann und der Sozialisationsbegleitung im Berufsgrundbildungsjahr von W. Läwen sind in Niedersachsen Projekte erprobt, die berufliche Situation und christliche Tradition für Jugendliche plausibel verknüpfen und so zur fächerübergreifenden, handlungsorientierten Verankerung des RU an BBS beitragen. Prof. Grundmann fordert, dass der Unterricht "vom Schüler her" organisiert wird (S. 6). Genau dies aber versuchen die Projekte von Berufsbezug im Religionsunterricht an BBS. Denn der Beruf ist oft eine der größten Herausforderungen von Jugendlichen in diesem Alter. Erst der Berufsbezug macht eine kritische Reflexion der Arbeit im RU möglich, wie sie Grundmann zu Recht fordert. Auch Kritik ist Bezug. Ein Problem des traditionellen RU ist es gelegentlich, dass er – vor allem wenn Pfarrer unterrichten – jeden Bezug auf die Arbeit vermissen lässt. Gerade berufsbezogene Projekte beziehen Ökologie, Menschenrechte, Armut etc. mit ein, wie Grundmann es fordert (S. 7). Der von Grundmann postulierte Spagat ist eine Fiktion. Gesucht werden sollte die Verknüpfung von Lebens- und Berufsbezug im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen.

Werner Läwen

Impressum:

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der »Loccumer Pelikan« informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 10,– Euro zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Bernhard Dressler, Lena Kuhl, Dr. Michael Künne, Carsten Mork
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

Schriftleitung, Graphik und Layout: Dr. Michael Künne
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser
Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.
Tel. 0 57 66 / 81-0, Telefax: 0 57 66 / 81 184
Internet: http://www.rpi-Loccum.de
Die E-mail Adresse lautet: RPI.Loccum @ev/ka.de
Bankverbindung: Volksbank Loccum, BLZ 256 625 40, Kto.Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto. Nr. 22 00 00

Auflage: 12.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Bei Abbildungen, deren Urheber wir nicht ermitteln konnten, bitten wir um Nachricht zwecks Gebührenerstattung.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Bernd Abesser, Goldener Winkel, 30159 Hannover
Hans-Jürgen Bollmann, Käthe-Kollwitz-Str. 42, 27711 Osterholz-Scharmbeck
Dr. Bernhard Dressler, Münchehäger Str. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Irmfried Garbe, Hans-Fallada-Str. 14, 17493 Greifswald
Bärbel Husmann, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Locum
Lars Klinnert, Letterhausstr. 35, 58099 Hagen
Dr. Michael Künne, Hohe Str. 21, 31592 Stolzenau/Weser
Dr. Werner Läwen, Friedrich-Engelsstr. 28, 30880 Laatzen
Petra Müller, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Geiselgasteig, Bavariafilmplatz 3, 82031 München
Evelyn Schneider, St. Georg-Str. 11, 31141 Hildesheim
Anke Schröder, Druckemühlenstr. 1, 49328 Melle
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum

Buch- und Materialbesprechungen

Georg Pöhlmann, Marc Stern, DIE ZEHN GEBOTE, Im jüdisch-christlichen Dialog, Ihr Sinn und ihre Bedeutung heute, Eine kleine Ethik,
Verlag Otto Lembeck, Frankfurt am Main 2000

Ist ein jüdisch-christlicher Dialog über die Zehn Gebote möglich?
Horst Georg Pöhlmann, ein christlicher Theologe und Marc Stern, ein orthodoxer Rabbiner diskutieren über den Sinn der Zehn Gebote. Um es vorweg zu sagen: die Verschiedenheit beider Positionen bleibt erhalten. Beiden Autoren gelingt es, ihre unterschiedlichen Positionen auszuhalten, weil beide sich bemühen, freundschaftlich voneinander zu lernen, ohne aufzugeben, was sie sind. Horst Georg Pöhlmann formuliert in der ihm fremden englischen Sprache das Motto: »It´s because we're so different from each other that we have so much to share!« (S. 36) Daher ist die Lektüre des Buches für Religionslehrer/innen und Pastor/innen, Rabbinen und andere Menschen, die sich in ihrem Beruf und Alltag mit der jüdisch-christlichen Tradition der Zehn Gebote auseinandersetzen ein Gewinn. Einführung und Inhaltsverzeichnis mit verschiedenen Unterpunkten zu den Geboten vermitteln einen guten Überblick. Jedes Kapitel lässt sich auch gut gesondert lesen, wenn es um diesen speziellen Ausschnitt gehen soll.
Beide Verfasser weisen auf den Dialog-Charakter des Buches hin, der den Leser / die Leserin befähigen will, die Zehn Gebote für sich selber auszulegen. Wer sich darauf einlässt, entdeckt, dass die Bedeutung der Zehn Gebote aktuell ist.
Im Kapitel »Grundsätzliches« geht es um die Verortung der Zehn Gebote und schon wird die unterschiedliche Position deutlich. Horst Georg Pöhlmann, der christliche Wissenschaftler bezieht die Ergebnisse der historisch-kritischen Forschung ein, weil Gott ein geschichtlicher Gott ist, dessen Wort sich im Menschenwort offenbart. Der orthodoxe Rabbiner Marc Stern formuliert hingegen: »*Gott* ist der Verfasser des Dekalogs [Zehn Gebote; A.S.], nicht Menschen.« (S. 10) Pöhlmann erklärt, dass auch für ihn als Christen die Zehn Gebote von Gott kommen, »der in ihnen seinen Willen zusammenfasst« (S. 10). Beide können den Dekalog deshalb als »Magna Charta« (S. 12) charakterisieren, die für »befreite Sklaven« (S. 13) gilt. Pöhlmann und Stern betonen beide, dass die Zehn Gebote als Regeln für befreite Menschen gelten, dass sie vor allem etwas Befreiendes sind. Horst Georg Pöhlmann weist darauf hin, dass sie in der christlichen Geschichte zu einer »Sklavenpeitsche« (S. 12) missbraucht wurden. Marc Stern betont ebenfalls die befreiende Funktion der Zehn Gebote, indem er formuliert: »Sie haben uns Juden befreit aus dem Dienst an Menschen zum Dienst an Gott alleine.« (S. 13) Beide stimmen darin überein, dass die befreiende Wirkung der Zehn Gebote auf einen Gott hinweist, dessen Liebe weitergegeben wird, so dass das Gute von Gott, der Quelle, kommt. Die Menschen geben das Gute weiter. Zur Überraschung von Pöhlmann umschreibt auch Stern die Zehn Gebote mit dem Begriff der »Liebe«.
Nach vereinfachter christlicher Lesart hat vor allem Jesus das Doppelgebot der Liebe betont und sich damit vom Judentum abgehoben. Marc Stern wird nicht müde zu erklären, dass auch im Judentum »die Liebe das wichtigste Gebot« (S. 14) sei, das Grundmotiv, das auch Martin Luther in seiner Zeit neu entdeckt habe. So ist es möglich, dass die Vertreter beider Religionen erklären, dass die Zehn Gebote einen »Beichtspiegel« (S. 22) darstellen, in dem jeder Mensch erkennen kann, was er nicht getan hat.
Bei der Zählung der Zehn Gebote wird die biblisch-jüdische und reformierte Fassung zugrunde gelegt, weil beide Fassungen das Bilderverbot beinhalten, das als Gebot besprochen werden soll. Nach diesen grundsätzlichen Verständigungen über den Sinn und die Bedeutung der Zehn Gebote wenden sich die Autoren nun jedem Gebot zu und diskutieren dessen Sinn und Bedeutung.
Hier können nur exemplarisch spannende Momente dieses Dialogs über die Zehn Gebote skizziert werden.
So ist die intensive Gesprächsführung über das erste Gebot beeindruckend, da hier deutlich wird, dass Gott der Herr sein soll. In dieser Befreiung von anderen Göttern liegt der Akzent, den Horst Georg Pöhlmann und Marc Stern betonen. Sie wenden sich gegen die falschen Götter unserer Gesellschaft wie den sicheren Job, den Lebensstandard, den suchtartigen Medienkonsum, die Ideologien. Beide kommen darin überein, dass die eigene Person, die sich selber zum Gott anderer Menschen macht, andere beherrscht und abhängig macht, rücksichtslos und egoistisch sich selbst verwirklicht gegen das erste Gebot verstößt. Denn nach diesem Gebot sind alle Menschen »gleich unter dem *einen* Herrn« (S. 35) und kein Mensch hat das Recht, Herr über einen anderen zu sein. Die unterschiedliche Lesart wird erst deutlich, als Marc Stern das Gespräch auf die christliche Trinitätsvorstellung lenkt. Er fragt, ob die Christen mit der Vorstellung des dreifaltigen Gottes nicht den Monotheismus verraten, also die Vorstellung vom einen Gott: »Aber wenn Gott ein einziger ist, wie könnt ihr dann an einen Gott mit drei verschiedenen ›Personen‹- Vater, Sohn und Hl. [Heiliger; A.S.]Geist glauben?« (S. 39) Horst Georg Pöhlmann erklärt, dass der lateinische Begriff »persona« nicht mit dem modernen Begriff »Person« zu übersetzen ist, sondern mit »Besonderheit«: »Mit den drei ›personae‹ (Prosopa, Hypostaseis) sind nicht drei Personen Gottes, sondern drei Besonderheiten der einen göttlichen Person gemeint wie die drei Äste an einem Baum. Dreieinigkeit Gottes heißt, der eine Gott hat drei verschiedene Begegnungsweisen als Vater, Sohn und Geist. Er besteht aber nicht aus drei Subjekten oder Göttern« (S. 39/40). Marc Stern antwortet, dass diese Sichtweise für ihn neu sei. Dass Horst Georg Pöhlmann und Marc Stern auch bei unterschiedlichen Sichten bleiben, zeigt sich nicht nur in Fragen der Trinität, sondern auch in denen der Christologie. Für den Christen Horst Georg Pöhlmann ist Jesus der Messias, während Marc Stern sagt, die Juden warten auf den Messias, der nur kommt, »wenn wir die Thora einhalten« (S. 42). Marc Stern wundert sich, warum die Christen die Zehn Gebote, die Jesus auf keinen Fall aufheben wollte, nicht einhalten. So fragt er konkret weiter, warum die Christen den Sabbat nicht halten. Horst Georg Pöhlmann und Marc Stern werden sich schnell einig über den Sinn eines freien Tages, der die Menschen vor Betriebsamkeit und Hektik des Alltags schützt. Marc Stern erläutert deshalb den Sinn der rigorosen Arbeitsverbote für den Sabbat: »Sie sind kein Joch, sondern die Befreiung von jedem Joch – vor allem von der Sucht des Menschen, immer herum zu rennen und etwas machen zu wollen«(S. 102). Doch das alles beantwortet noch nicht die Frage, warum die Christen den Sabbat nicht halten. Horst Georg Pöhlmann verweist auf den Theologen J. Moltmann, der auch davon ausgeht, dass Jesus das Sabbatgebot nicht aufgehoben habe. »Der Sabbat Israels ist für ihn ein Vorgeschmack und eine Kostprobe des ewigen messianischen Sabbats im Reich Gottes. Die Judenchristen hätten weiterhin den Sabbat ihres Volkes mitgefeiert und sich sodann abends, bzw. am Morgen darauf zum christlichen Gottesdienst versammelt«(S. 108/109). So war der Sonntag nach Moltmann ein Tag des Gottesdienstes, kein Ruhetag, zudem er erst viel später umfunktioniert wurde (vgl. S. 109). Horst Georg Pöhlmann nimmt Moltmanns Vorschlag auf, eine christliche Form der Sabbatheiligung einzuführen. Er meint, »Vorabendmessen und Andachten am Samstagabend wären da ein kleiner christlicher Sabbat (...). Man sollte solche christlichen Gottesdienste am Samstag dann auch Sabbatgottesdienst oder Sabbatfeier nennen. Mitte des Sonntags bliebe der Hauptgottesdienst mit Eucharistiefeier, wie im Neuen Testament (Apg. 20,7-11). Wir Christen sollten beide Tage als Sabbat feiern«. Für Marc Stern wäre das eine kümmerliche Lösung und dennoch eine Brücke der Verständigung zwischen beiden Religionen (vgl. S. 109).
An diesem Gespräch über den Sabbat wird zweierlei deutlich. Pöhlmann wie Stern legen dar, warum ein Ruhetag für die Menschen unserer Zeit wichtig ist. Darüberhinaus tritt hervor, dass die christliche Kirche ihre Sabbattradition vergessen hat, weil die Bedeutung des Sonntags für die Christen im Mittelpunkt steht. Gerade das Gespräch zwischen dem Juden Stern und dem Christen Pöhlmann macht auf diese verloren gegangene Sabbattradition aufmerksam und führt zur Kritik der heutigen christlichen Praxis. So werden erste Vorschläge zu einem Verhaltenswandel formuliert. Dadurch werden Brücken geschlagen, die die Christen an ihre Wurzeln erinnern und die Juden ihr Proprium nicht vergessen lassen. Die Dialogpassagen über Trinität und Christologie zeigen, dass vereinfachte Darstellungen der jeweils anderen Religion oft wenig hilfreich sind, weil sie Klischees eher verfestigen als in Frage stellen. Pöhlmann und Stern ist es gelungen, das jeweils Eigene der Religion zu bewahren, die Verschiedenheit des anderen auszuhalten und sogar Gemeinsamkeiten zu entdecken, um die Brücken gegenseitiger Verständigung zu bauen. Sie haben frei nach Albert Camus ein echtes Gespräch geführt, sind aus dem Ich herausgetreten und haben an die Tür des Du geklopft.
Für die religionspädagogisch wirkenden Leser und Leserinnen wäre eine Erweiterung dieses Buches im methodisch-didaktischen Bereich sicherlich wünschenswert, so dass Schüler und Schülerinnen wie auch Konfirmanden und Konfirmandinnen die Zehn Gebote als eine aktuelle Orientierung für das eigene Leben begreifen könnten. Was wünschenswert wäre, war nicht die Absicht der Verfasser dieses Buches, die in erster Linie eine jüdisch-christliche Ethik formuliert haben.

Anke Schröder

Personelle Veränderungen im RPI

— Abschied —

Dr. Michael Künne, Pastor und Diplompädagoge, beendet seine Tätigkeit am RPI am 31. Mai 2002 und geht in den Ruhestand. Von 1984 bis 1990 war er zuständig für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, anschließend bis 1996 für die Medienstelle des RPI und für medienpädagogische Fortbildung. Seit 1988 hat Michael Künne die Veröffentlichungen des RPI initiiert und betreut. Vor allem die Visitenkarte des Instituts, der "Loccumer Pelikan", ist ohne seine Initiative und Arbeit als Redakteur nicht zu denken. Nicht zuletzt hat Michael Künne die regelmäßigen Kunstausstellungen im RPI besorgt. Michael Künne hat über viele Jahre die Arbeit und den Stil des RPI mit geprägt. Dafür danken wir ihm herzlich. Unsere Glück- und Segenswünsche begleiten ihn in den Ruhestand, in dem er neben vielem anderen seinen künstlerischen Begabungen als Maler, Fotograf und Ausstellungsorganisator nachgehen wird. Das Kollegium des RPI

— Neuanfang —

Christine Labusch

Als neue Mitarbeiterin im RPI möchte ich mich vorstellen:
Ich heiße Christine Labusch, bin 40 Jahre alt und wohne mit meinem Mann in Brokeloh. Seit dem 1.3. bin ich Dozentin im RPI mit dem Schwerpunkt Sonderschulen.
Nach meinem Studium des Lehramts an Sonderschulen in Würzburg arbeitete ich von 1987 bis 2002 an der Astrid-Lindgren-Schule in Nienburg (Schule für Geistigbehinderte).
Von 1991 bis 1993 übernahm ich die Fachseminarleitung für Geistigbehindertenpädagogik im Ausbildungsseminar Hannover.
Von 1997 bis 1999 studierte ich an der ev. Fachhochschule Hannover berufsbegleitend Supervision und Organisationsberatung. Seither habe ich mich viel mit Fragen der Schulentwicklung befasst, in denen die Lehrerfortbildung ja eine wichtige Rolle spielt. Ich freue mich, nun schulische Themen und Fortbildungsarbeit miteinander verbinden zu können. Der herzliche Empfang im RPI war mir ein erfreulicher Einstieg.

Susanne Link-Köhler

Geboren und aufgewachsen in München (Jahrgang '57), habe ich in Wien und Göttingen ev. Theologie und Geschichte studiert. Nach fünf Jahren Gemeindepfarramt auf dem Land folgten 10 Jahre Erziehungs- und Familien»urlaub«, Pfarrfrauenleben in Cuxhaven, unterbrochen von eineinhalb Jahren »Rollentausch«, in denen ich meinen Mann im Pfarramt vertreten habe.
Seit einem Jahr lebe ich mit meiner Familie – wir haben drei Kinder – in Loccum und werde ab Juni die Nachfolge von Michael Künne antreten.
Ich freue mich und bin gespannt auf diese für mich ganz andere und neue Arbeit.

— Wechsel —

Im Frühjahr 2002 hat Frau **Martina Anklam** das RPI verlassen und ist mit ihrer Familie zurück nach Süddeutschland gezogen. Frau Anklam hat seit 1996 in verschiedenen Arbeitsbereichen freundlich, zuverlässig und versiert als Sekretärin gearbeitet, zuletzt im Bereich Vikariatsausbildung. Wir wünschen Frau Anklam für die Zukunft alles Gute.

Für Frau Anklam kommt **Carmen Borggrefe** zurück ans RPI. Frau Borggrefe war seit 1995 aus familiären Gründen beurlaubt. Wir freuen uns auf die erneute Zusammenarbeit. Frau Borggrefe wird als Sekretärin schwerpunktmäßig den Bereich der Vikariatsausbildung betreuen. (Tel.: 05766/81-165. Email: Carmen.Borggrefe@evlka.de)

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Thema der Ausstellung von Mai bis Septmber (einschließlich)

„Wasser – eine Gabe Gottes an alle Menschen“

Möglichkeiten der Besichtigung nach Rücksprache mit Frau Rietig tgl. von 8.00 bis 12.00 Uhr

Ab Mai 2002:

Neue Ausstellung im RPI

Elke Roziewski

Traumkörper

Veranstaltungen

Kostenbeteiligung bei RPI-Veranstaltungen
Für **Lehrerinnen und Lehrer** gelten die vom NLI gesetzten Bedingungen, nach denen die Fortbildung kostenlos ist.
Für **kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** ergibt sich eine Eigenbeteiligung bei den Kosten; der Eigenbeitrag beträgt Euro 6,00.
Ehrenamtliche kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zahlen keine Kursbeiträge und erhalten 80 % der Fahrtkosten erstattet.
Für **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei anderen Anstellungsträgern** beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, wird der volle Tagessatz erhoben (Euro 41,—). Es ist dann Sache der Teilnehmer, die Erstattung dieser Kosten bei ihren Anstellungsträgern zu beantragen.
Ruheständler zahlen die Hälfte des vollen Tagessatzes. Weitere Einzelheiten werden bei der jeweiligen Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker: 05766/81-136) zu erfragen.
Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Heft 4/01.

TREFFPUNKTE

Treffpunkte sind Zweitagesveranstaltungen des RPI. Aus parallelen Angeboten des RPI-Kollegiums (Workshops) können sich die Teilnehmenden ein Programm zusammenstellen. Das jeweilige Thema wird durch einen Vortrag vertieft.
Die Themen, sofern sie noch nicht festliegen, werden im Loccumer Pelikan und im Internet veröffentlicht.

Treffpunkt Konfirmandenunterricht
Den Glauben entdecken
Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren und für ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
9. bis 10. September 2002
Leitung Carsten Mork

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
27. bis 28. September 2002
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Auf den Spuren von Jesus
26. bis 28. August 2002
Leitung: Martin Küsell

Religionspädagogische Langzeitfortbildung M
I. Kurswoche: Religiöse Sozialisation
2. bis 6. September 2002
Leitung: Martin Küsell, Petra Bauer
Es wird gesondert eingeladen.

Ehemalige der Rel.-päd. Landzeitfortbildung
(Geschlossener Teilnehmerkreis)
20. bis 22. September 2002
Leitung: Martin Küsell

SONDERSCHULE

Jesusgeschichten im Religionsunterricht
NLI-Nr. 02.22.30
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen erteilen.
30. Mai bis 1. Juni 2002
Leitung: Christine Labusch.

Gott gab uns Atem, damit wir leben
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen erteilen
30. September bis 2. Oktober 2002 (Ferienkurs)
Leitung: Christine Labusch
Ort: Pfarrhof Bergkirchen
Gott gab uns Atem, damit wir leben und eine Stimme, damit wir unserer Lebendigkeit Ausdruck verleihen. Die Beschäftigung mit Atem und Stimme, diesen Urkräften des Lebens, birgt eine Fülle an Erfahrungsmöglichkeiten, um mit einer wahrhaft göttlichen Dimension in uns in Berührung zu kommen.
Gerade für den Sonderschulbereich finden sich wichtige Zugänge zu Stressabbau, Verbesserung der Konzentration, Beruhigung, mentaler Befreiung und Hinführung zur eigenen Mitte.
In diesem Kurs werden wir in praktischen Übungen an den vielschichtigen Möglichkeiten von Atem und Stimme arbeiten und diese den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anpassen. Neben der Beschäftigung mit der eigenen Stimme werden wir auch im Freien die Stimmen der Natur in die Arbeit einbeziehen.

GRUNDSCHULE

Weihnachten feiern – Freude schenken
Modelle für die konfessionelle Kooperation
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen.
5. bis 7. September 2002
Leitung: Lena Kuhl, Franz Thalmann

ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Medienbörse Sekundarbereich I
NLI-Nr. 02.22.29
Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
30. Mai bis 1. Juni 2002
Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach
Sigrid Gabel (Medienzentrale Hannover)

Generation @ – die Frage nach der Religion zwischen Big Brother, PlayStation und Madonna
NLI-Nr. 02.25.30
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten an Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten
19. bis 21. Juni 2002
Leitung: Dietmar Peter

Projektgruppe Orientierungsstufe
Sterben, Tod und Auferstehung
(geschlossener Teilnehmerkreis)
19. August 2002
Leitung: Dietmar Peter

Weiterbildungskurs ev. Religion
Für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I
29. bis 31. August 2002 (RPI Loccum)
Leitung: Wolfgang Klein, Dietmar Peter

Der Mensch ist sein eigenes Experiment – Religionsunterricht und Gentechnologie
Für Lehrerinnen und Lehrer und Katechetinnen und Katecheten die ev. Religionsunterricht an Orientierungsstufen, Hauptschulen und Realschulen erteilen
19. bis 21. September 2002
Leitung: Dietmar Peter

BERUFSBILDENDE SCHULE

"Choosing my religion ..."
- Orientierungsversuche auf dem Markt der Religionen und Weltanschauungen -
Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten
19. bis 21. September 2002
Leitung: Evelyn Schneider

Kursfolge: Vom "eigenen Süppchen" zum "reflecting team"
– Kollegiale Beratung als Teil der Schulkultur –
Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten
"Kontakt finden – Kontakt halten"
23. bis 24. August 2002
"Systemische Teamintervision als eine Form der kollegialen Beratung"
1. bis 2. November 2002 jeweils Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Religionsunterricht in der Kursstufe
NLI-Nr. 02.23.30
Für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen Religionsunterricht in der Sek. II an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien erteilen
6. bis 8. Juni 2002
Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki, Studiendirektor, Fachberater
Rudolf Tammeus, Studiendirektor, Fachleiter

Biografisches Lernen im Religionsunterricht –
Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion
NLI-Nr. 02.24.02
Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien, Fachgymnasien oder Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
13. bis 15. Juni 2002
Leitung: Bärbel Husmann
Ort: Europäische Heimvolkshochschule Bad Bevensen

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE KURSE

Kreative Woche: Bildhauerei
NLI-Nr. 02.25.29
Für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
19. bis 23. Juni 2002
Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach
Peter Lechelt (Bildhauer und Steinmetz)
Materialkostenzuschuß: 15,00 Euro.

"Blickwechsel"
Seminar zur Ausstellung über Christen und Juden – Juden und Christen
Für Lehrer und Lehrerinnen, die evangelischen Religionsunterricht im 9. und 10. Jahrgang der Sekundarstufe I oder in der Sekundarstufe II erteilen.
29. bis 31. August 2002
Leitung: N.N.
Dr. Ursula Rudnick (Verein "Begegnung – Christen und Juden")

Freude an der Religion wecken
Für Religionslehrerinnen und -lehrer in den ersten Berufsjahren.
6. bis 8. September 2002
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

KONFIRMANDENARBEIT

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit
Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren und für ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
Geschlossene Teilnehmergruppe:
Kurs V: 7. bis 9. August 2002
Kurs VI: 28. bis 30. Oktober 2002
Leitung: Carsten Mork

FEA-Kurs: "Konfis ante portas!" –
Konfirmandenunterricht von der Erstbegegnung bis zur gelassenen Entsicherung
Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen
19. bis 30. August 2002
Leitung: Carsten Mork

Weiterbildungskurs Durchgang IV: Neuer Kurs
Kurs IV ***Teil 1*** *10. bis 14. Juni 2002*
Teil 2 *16. bis 18. September 2002*
Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

VIKARIATSKURSE

Leitung: Bernd Abesser

62/2 Predigerseminar
Celle 05. bis 09.08.02
62/2Predigerseminar
Celle 12. bis 16.08.02
63/1 Predigerseminar
Loccum 23. bis 27.09.02

RELIGIONSPÄDAGOGISCHER OBERKURS

Religionspädagogischer Oberkurs für Diakoninnen und Diakone aus dem Bereich der Hannoverschen Landeskirche
22. bis 26. Juli 2002
29. Juli bis 2. August 2002
5. bis 7. August 2002(Kolloquium)
Leitung: Evelyn Schneider/Bernd Abesser

STUDIERENDENTAGUNGEN

Studierendentagung Oldenburg und Osnabrück
Fachdidaktisches Seminar für LBS
31. Mai bis 2. Juni 2002
Leitung: Evelyn Schneider, Dr. Thomas Klie

REGIONALE VERANSTALTUNGEN

Religionspädagogischer Tag des Sprengels Osnabrück
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in Kirchengemeinden
5. Juni 2002
Leitung: Astrid Curtius/Bernd Abesser
Ort: St. Martins-Gemeinde Bramsche

KU-Kongress KK Clausthal-Zellerfeld/Herzberg/Osterode
Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone
28. August 2002
Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Religionspädagogische Tage in Nienburg/Garbsen
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in Kirchengemeinden
28. bis 29. August 2002
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffer, Kerstin Keller, Ulrich Tiemann

KU-Kongress KK Alfeld
Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone
4. September 2002
Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

KU-Tag KK Grafschaft-Schaumburg in Hess. Oldendorf
Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone
25. September 2002
Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

KU-Kongress KK Wesermünde-Nord, Wesermünde-Süd, Land Hadeln
Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone
26. September 2002
Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

KONFERENZEN UND STUDIENTAGUNGEN

Expertentagung
3. bis 5. Juni 2002
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Schule und Gemeinde regional
Spiritualität
Für kirchliche Regionalbeauftragte, Schulausschußvorsitzende, RPAG-Leiterinnen und -leiter,
26. bis 28. August 2002
Leitung: Dr. Bernhard Dressler, Lena Kuhl, Dietmar Peter

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen
Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen
6. bis 7. September 2002
Leitung: Evelyn Schneider/N.N.

Konferenz der Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater an Gymnasien
PC und Internet im Religionsunterricht – Zur Didaktik der neuen Medien
25. bis 27. September 2002
Leitung: Bärbel Husmann

Ihr Bücherbote & bibli.com

Der Medien-Versand-Service

Beispiele aus unserem großen Angebot im Internet: www.bibli.com

Wir senden Ihnen jeden lieferbaren Titel innerhalb weniger Tage zu – versandkostenfrei ab einem Bestellwert von € 17,50 !

Martin Küsell/
Ingeborg Pohl

Mit Kindern Religion entdecken lernen

Ein Praxisbuch für Ausbildung und Fortbildung

Dieses Buch, entstanden aus der vielfältigen Praxis religionspädagogischer Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher, bietet hervorragende Hilfen für die Arbeit mit Kindern in Schule und Gemeinde.

200 Seiten, br., € 17,90

● ***Bestellnr. 2139***

Tilman Winkler

Über das Erhabene und was man dagegen tun kann

Heitere Nachdenklichkeiten zwischen Himmel und Erde

Als ein originelles Kaleidoskop erscheinen diese heiteren wie tiefsinnigen Geschichten, die die Erde mit dem Himmel verbinden, indem sie nicht nur von der Rache oder den Mängeln des Menschen als solchen, sondern auch vom freundschaftlichen Umgang mit Gott erzählen.

220 Seiten, geb., € 15,90

● ***Bestellnr. 1921***

Christiane Boos

Ich, der Nächste oder was sonst noch zählt

Die Zehn Gebote als An-Gebote – Geschichten für Jugendliche

Spannende Beispielgeschichten aus der Alltagswelt von Jugendlichen zeigen deutlich, wie wichtig und modern die Zehn Gebote auch heute noch als Maßstäbe für ethisch verantwortbares Handeln sind. Ideal zum Verschenken und eine zeitgemäße Hilfe für Eltern und Erzieher.

224 Seiten, br., € 10,90

● ***Bestellnr. 2036***

Peter Helbich

Gottesdienste zum Kirchenjahr

Ein praktischer Begleiter

Ein praktischer Begleiter durch das Kirchen- und Kalenderjahr: Neben Meditationen und Segenswünschen finden Sie eine Fülle starker Kurztexte zu den Jahres- und Tageszeiten und zu besonderen Anlässen wie z.B. Taufe, Konfirmation, Hochzeit usw.

288 Seiten, Festeinband, € 19,90

● ***Bestellnr. 2034***

Peter Antes (Hg.)

Vielfalt der Religionen

Buddhismus – Hinduismus – Islam – Neue religiöse Bewegungen u.a.

Die wichtigsten Weltreligionen und Glaubensformen in einem Band, von renommierten Wissenschaftlern leicht verständlich und fachkundig dargestellt.

372 Seiten, br., € 19,90

● ***Bestellnr. 2035***

Ihr Bestell-Coupon

Mehr auf: www.bibli.com

So einfach ist das Bestellen:

Gebührenfrei anrufen: 0 800/2 333 222
Mo-Fr 9.00-16.30, Sa 11.00-17.00 Uhr
Ausnahme: gesetzl. Feiertage

Per Post an:
Ihr Bücherbote/bibli.com
Postfach 3849 · 30038 Hannover

FAX *Per Fax unter:*
0511/1241-948

Unser Service für Sie:

- Lieferung innerhalb weniger Tage
- Keine Versand- und Portokosten ab einem Bestellwert von € 17,50
- Gebührenfrei anrufen
- Auf Wunsch kostenlose Geschenkverpackung
- 14 Tage Rückgaberecht und Portorückerstattung
- Zahlung bequem und sicher durch Bankeinzug oder Überweisung

Ja, ich bestelle zu den oben genannten Service-Bedingungen:

Expl. *Mit Kindern Religion entdecken lernen* *à € 17,90*
Expl. *Über das Erhabene...* *à € 15,90*
Expl. *Ich, der Nächste und was sonst noch zählt* *à € 10,90*
Expl. *Gottesdienste zum Kirchenjahr* *à € 19,90*
Expl. *Vielfalt der Religionen* *à € 19,90*

Ich bezahle per Überweisung innerhalb von 10 Tagen nach Rechnungsdatum.

Ich bezahle bequem durch Bankeinzug. Ich ermächtige Sie widerruflich, fällige Rechnungsbeträge von meinem Konto per Lastschrift einzuziehen. Ich kann die Abbuchung innerhalb von 6 Wochen bei meiner Bank widerrufen.

BLZ/Konto-Nr.

Bank

Datum/Unterschrift ***X***

Name/Vorname

Straße/Nr.

PLZ/Ort

Tel./Fax

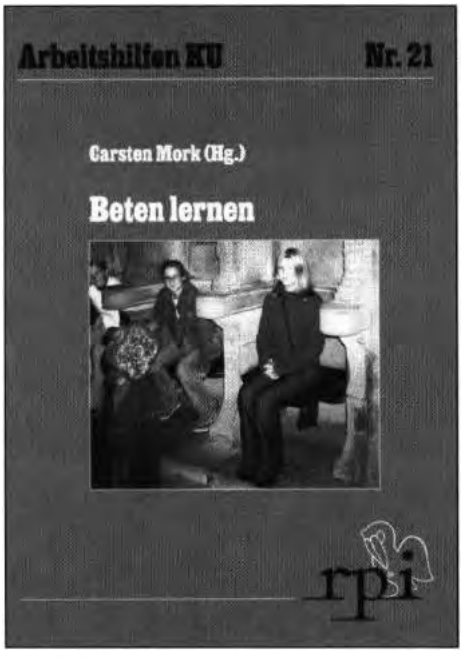
Datum/Unterschrift ***X***

IHR BÜCHERBOTE

bibli com

Postvertriebsstück *Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum*

H 7407 Deutsche Post AG Entgelt bezahlt



Euro 11,-

Euro 14,-

Euro 9,-

Euro 9,-

3., um die Darstellung der neueren Diskussion erweiterte Auflage

Euro 21,90

P.P.S.: Die Nachricht von dem Verbrechen in Erfurt erreichte uns nach Redaktionsschluß des Heftes. Ob sich damit die Vorzeichen der Diskussion des Heftthemas verändert haben, müssen wir dem Urteil der Leserinnen und Leser überlassen.

Die Redaktion