

# Loccumer Pelikan

2/09

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

## Diakonie, Bildung und soziale Gerechtigkeit



Diakonische Bildung

Auf dem Weg zu mehr  
Bildungsgerechtigkeit?

Heimerziehung in der  
Nachkriegszeit

Pro und Contra:  
Zukunft  
der Hauptschule

Die Rechte von Kindern  
und Jugendlichen

Die Perlen des Glaubens

Gott in der Jury

Auf einem Bein kann  
man nicht stehen!

Die aktuelle Ausstellung:  
Regina Bauer  
„Dialog mit Farben“

# inhalt

Friedhelm Kraft	editorial .....	51
	grundsätzlich	
Harry Noormann	Diakonische Bildung. Lernen am Ernstfall in Schule und Konfirmandenunterricht .....	53
Friedhelm Kraft	Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit? Zum Zusammenhang von Schulreform und Schulstruktur .....	60
Kerstin Gäfgen-Track	Heimerziehung in der Nachkriegszeit – ein schwieriges Kapitel kirchlicher Zeitgeschichte .....	66
	kontrovers	
Ulrich Gräbig	Zukunft der Hauptschule. Pro: Hauptschule – um der Schüler willen, die sonst untergehen würden .....	69
Brigitte Naber	Zukunft der Hauptschule. Contra: Die Hauptschule kann die ihr anvertrauten Kinder nicht stärken .....	70
	praktisch	
Nicola Kottner	Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Eine Unterrichtssequenz für eine dritte oder vierte Grundschulklasse im Rahmen einer Einheit zum Thema Kinderarmut .....	72
Lore Rahe	Die Perlen des Glaubens: Den eigenen Wert erkennen .....	77
Ute Beyer-Henneberger, Felix Emrich, Steffen Marklein und Sönke v. Stemm	Gott in der Jury. Ein Unterrichtsbaustein zum Thema Kinderarmut und dem Filmprojekt <i>Zukunft(s)gestalten</i> .....	83
Rainer Merkel	Auf einem Bein kann man nicht stehen! Diakonisches Lernen durch Praxiserfahrung und Unterricht. Ausschnitte einer Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II .....	85
	informativ	
	„Dialog mit Farben“ – Ausstellung im RPI .....	59
	Impressum .....	71
	Ausstellung in der Lernwerkstatt .....	92
	Buch- und Materialbesprechungen .....	94
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche .....	96
	Abschied von Jörg Ohlemacher .....	97
	Veranstaltungen Mai bis August 2009 .....	97



Vielleicht erinnern Sie sich noch: Im Herbst 2007 hatten wir Sie als Leserin und Leser des Pelikans befragt. Ergebnisse der Befragung sind in der Ausgabe 3/07 dokumentiert worden. Wir hatten von Ihnen eine Vielzahl von Rückmeldungen bekommen, die wir als Ermutigung, aber auch als Ansporn für eine Weiterentwicklung des Pelikans interpretiert haben. Um es vorweg zu sagen: Der Pelikan wird die bewährte Verbindung von Grundsatz- und Praxisartikeln behalten. Aber bereits mit der ersten Ausgabe dieses Jahres – sicher haben Sie es bemerkt – sind neue Akzente gesetzt worden.

Der Pelikan wird in Zukunft als Themenheft konzipiert. Ein jeweiliger Themenschwerpunkt soll sowohl in den Grundsatzartikeln wie in den Praxisbeiträgen als „roter Faden“ erkennbar sein. Der Bereich „grundsätzlich“ eröffnet verschiedene Perspektiven auf das gesetzte Thema. Daher werden die Beiträge im Umfang variabel gestaltet sein, so dass nicht mehr zwei Grundsatzbeiträge, sondern die Unterschiedlichkeit der Zugänge stärker zum Tragen kommen. Ebenso wird der Bereich „praktisch“ auf das Schwerpunktthema ausgerichtet sein. Der vielfach geäußerte Wunsch nach Praxisnähe wird dadurch noch stärker zur Geltung kommen. Die Redaktion des Pelikans setzt alles daran, das Markenzeichen des Pelikans, die bewährte Verschränkung von vertiefender religionspädagogischer Reflexion und praktischer Anwendbarkeit, konzeptionell umzusetzen. Dazu haben wir uns verstärkt, indem wir einmal im Jahr Kolleginnen und Kollegen aus der wissenschaftlichen Religionspädagogik nach Loccum einladen, um gemeinsam die Schwerpunktthemen eines Jahres zu bestimmen. Wir profitieren damit von den Netzwerken und der Expertise der Universitäten, umgekehrt die Studierenden von einer praxisnahen Lehrerbildung.

Außerdem wurde der Druck des Pelikan auf Umweltschutzpapier umgestellt.

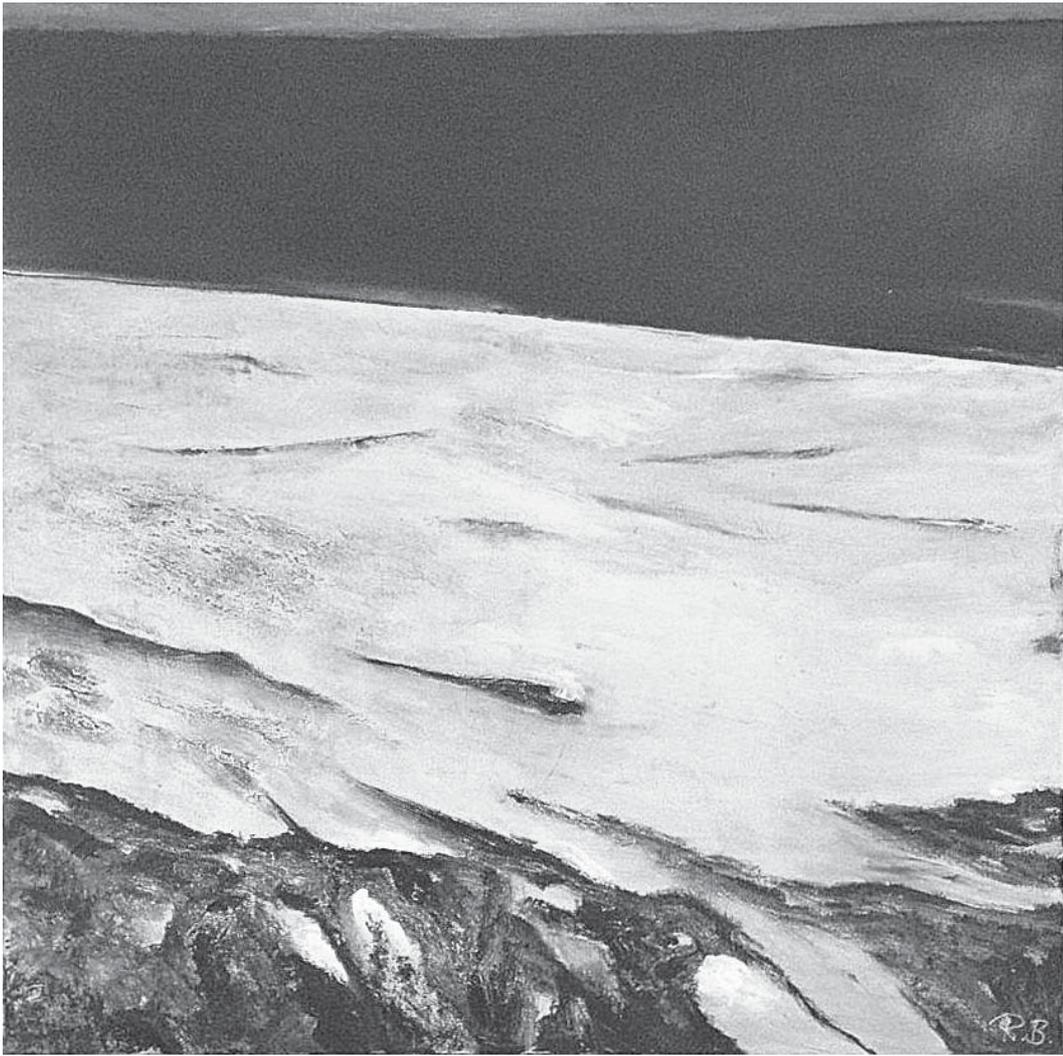
Nach dem Thema „Schöpfung und Evolution“ haben wir uns für diese Ausgabe für den Schwerpunkt „Diakonie, Bildung und soziale Gerechtigkeit“ entschieden. Die Beiträge von Harry Noormann, Friedhelm Kraft und Kers-

tin Gäfgen-Track zeigen in je eigener Akzentuierung, dass in evangelischer Perspektive Bildungs- und Erziehungsfragen mit der Frage sozialer Gerechtigkeit und dem Profil diakonischer Arbeit untrennbar verbunden sind. Nicht nur die Arbeitslosenstatistiken zeigen es immer wieder: Der Zugang zu Bildung ist die zentrale soziale Frage des 21. Jahrhunderts.

Harry Noormann entfaltet in seinem Beitrag einen Begriff von „diakonischer Bildung“, in dem die Dimension der Fremdbegegnung – „diakonisches Lernen bedeutet Fremdhermeneutik“ – in der Überwindung der Trennung zwischen Bildung und sozialer Handlungskompetenz neu zum Tragen kommt. Diakonische Bildung wird als „leidenschaftliche, am Leben geerdete Auseinandersetzung“ bestimmt. Dass evangelisches Bildungdenken immer auch die Frage der Bildungsgerechtigkeit mit umfasst, zeigt mein Beitrag am Beispiel der aktuellen Debatte einer bildungsgerechten Schulstruktur. Die Kirchen stehen auch hier vor der Aufgabe sich in eine Reformdebatte einzubringen mit dem Ziel, erfolgreiche Teilhabe an Bildung unabhängig von sozialen Herkunft zu gestalten. Der Beitrag von Kerstin Gäfgen-Track untersucht die Ursachen für pädagogisches Fehlverhalten kirchlicher Heimerziehung in der Nachkriegszeit, in denen in menschenunwürdiger Weise Erziehungspraxen mit Mitteln körperlicher und seelischer Gewaltanwendung legitimiert wurden. Das, was damals in kirchlichen Heimen geschehen ist, wird klar als „Sünde“ benannt. Das theologisch abgeleitete Schuldeingeständnis der Kirche erfolgt in Abgrenzung zu einer „fragwürdigen Theologie“, die mit der damaligen, aus heutiger Sicht „Schwarzen Pädagogik“ eine „unheilvolle Symbiose“ einging.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft  
Rektor



Regina Bauer, *Rapsfeld*, 100 x100 cm, Acryl auf Leinwand, 2006

## Diakonische Bildung

### Lernen am Ernstfall in Schule und Konfirmandenunterricht<sup>1</sup>

Von Harry Noormann

„Nicht der religiöse Akt macht den Christen, sondern das Teilnehmen am Leiden Gottes im weltlichen Leben ... Jesus ruft nicht zu einer neuen Religion auf, sondern zum Leben.“<sup>2</sup>

#### **Jugendliche leiden nicht an Orientierungslosigkeit und an Defiziten sozialer Sensibilität, sie leiden an Ängsten, sozial nicht geachtet und gebraucht zu werden<sup>3</sup>**

Lothar Kulds These ist eine prägnante Antwort auf unsere Frage, was Jugendliche von Angeboten diakonischen Lernens erwarten dürfen: die Erfahrung, sozial geachtet und gebraucht zu werden. Wir stecken in gesellschaftlichen Umwälzungen, auf die das diakonische Lernen zweifellos eine pädagogische Reaktion darstellt. Die Phänomene selbst sind inzwischen feuilletonistisches Gemeingut:

Die Erosion dauerhafter und verlässlicher, traditionsvermittelter normativer Bindekräfte von Familie und Sozialmilieu wirkt wie eine „gewaltige Entsicherungsfuge“ (U.Beck) für überkommene Vertrautheiten von Sozialität und Solidarität, einmal mehr beschleunigt von einer Durchdringung aller Lebensbereiche mit marktradikalen Effizienzdoktrinen. Ethisch blinde Marktgesetze, ihre Nötigung, stärker, schneller, gewiefter zu sein als die Mitkonkurrenten, verwandeln tendenziell auch mitmenschliche Kommunikation zu Tauschwertakten im Kalkül der Nutzenmaximierung. Was will ich? Wie kann ich mich behaupten? Wie gewinne ich Anerkennung, die Bestätigung, gebraucht zu werden? Individualisierung meint Freiheit und Zwang, das „Leben in die eigene Hand zu nehmen“: „Chancen, Gefahren, Unsicherheiten der Biographie, die früher im Familienverbund, in der dörflichen Gemeinschaft,

im Rückgriff auf ständische Regeln oder soziale Klassen definiert waren, müssen nun von den Einzelnen selbst wahrgenommen, interpretiert, entschieden und bearbeitet werden.“<sup>4</sup> Überspitzt ausgedrückt: Individualisierung erzwingt gewissermaßen Selbstbezogenheit. Die Implikationen und Folgen werden in den zeitdiagnostischen Wissenschaften kontrovers beurteilt.

Die Frage lautet: Werden Mitgefühl, Anteilnahme und Rücksichtnahme zum kontraproduktiven Luxus eines strukturell aufgenötigten, ichbezogenen Lebensethos?

Ja!, meinte vor Jahren der emeritierte Tübinger Kinder- und Jugendpsychiater Reinhart Lempp. Die pathogenen Syndrome von Autozentrismus und sozialer Apathie könnten zur kollektiven psychischen Ausstattung der jungen Generationen heranwachsen.<sup>5</sup> Kinder, die heute statistisch mit einem halben Geschwister aufwachsen, machen anders als ihre Altersgenossen vor 100 Jahren mit durchschnittlich vier Geschwistern von klein auf weniger Erfahrungen „von gegenseitiger Verantwortung füreinander, von gegenseitiger Hilfe und Verpflichtung, aber auch von gegenseitigem Verstehen und sich ineinander Einfühlen“ (ebd., 16).

Der kommunikative Nahraum lässt das Individuum um seine eigene Mitte kreisen, während die Gesetze draußen („Schule erzieht zu egoistischen Alleingängern“) ihm geradezu aufnötigen, in ständiger Rivalität zu anderen um einen Platz an den Sonne zu buhlen.

Mit Ulrich Beck widerspricht der Sozialpsychologe Heiner Keupp vehement diesen Menetekeln, das Ringen

um das eigene Leben katapultiere die Menschen in eine vereinzelte, autozentristische Robinsonexistenz sozialer Schwerelosigkeit. Die nostalgischen Polaritäten „Auflösung traditionaler Gemeinschaftlichkeit = Isolation, Individualisierung = Abbau von Solidarität = Egoismus“ seien empirisch haltlos. Aus den „Schraubstöcken der Tradition befreit“ suchen nach Keupp Menschen nach „verbindlichen neuen sozialen Netzen, die Zugehörigkeit und Lebenssinn herstellen“ und entwickeln neue Formen *selbst* bestimmter Beziehungen und Solidarität.<sup>6</sup>

Die kontroversen Einschätzungen sind pädagogisch unmittelbar belangvoll. Lempp argumentiert aus einer Defizitanalyse: Heranwachsende leiden unter *Defiziten* an Beziehungsfähigkeit, sie brauchen eine Erziehung zu Sozialverhalten und Rücksichtnahme, den pädagogischen *Beziehungstherapeuten*.

Der pädagogische Rat von Beck und Keupp dagegen lautet: Fördert und unterstützt die *individuelle Lebensführungskompetenz*, stärkt die Ressourcen von Kindern und Jugendlichen (nicht zuletzt die materiellen!), um ihre sozialen Bedürfnisse in Freiheit zu gestalten.

Welcher pädagogischen Grundauffassung ordnen wir das diakonische Lernen zu? Davon hängt viel ab. Kulds Position an der Seite von Beck und Keupp ist klar. Ich spinne seine Gedanken einmal weiter:

Unsere Schülerinnen und Schüler und Konfirmandinnen und Konfirmanden kennen die Spielregeln der Verhältnisse aus dem „ff“, und sie kennen nur diese und wissen sich in ihnen zu bewegen, arrangieren sich mit dem Selektionsdruck und suchen ihren Stand zu fassen, haben das Realitätsprinzip von Leistung und Wettbewerb verinnerlicht. Wir, die Erwachsenen, sind ihre Repräsentanten. Wir haben die Welt für sie eingerichtet, wie sie ist. Uns steht es nicht an, Jugendliche zu belehren und zu meinen, „durch Ethik-Tropfen, heiße Wir-Umschläge und tägliche Einredungen auf das Gemeinwohl“ dem „Egoismusfieber“ beikommen zu können.<sup>7</sup> Wer auf diese Weise besserwisserisch auf Jugendliche zugeht, hat schon verloren. Uns muss vielmehr daran gelegen sein, Jugendliche als Bündnispartner gegen die ethisch blinde Macht des Marktes für eine „Haltung engagierter Mitmenschlichkeit“ (die Übersetzung von „Compassion“<sup>8</sup>) zu gewinnen, da diese an Erfahrungen anknüpft, die die meisten selber gemacht haben: Das Einzige, was sich vermehrt, indem man es verschenkt, ist Zuwendung und Anteilnahme – „Mitleidenschaft.“ Daher die These: Jugendliche leiden nicht an Orientierungslosigkeit und an Defiziten sozialer Sensibilität, sie leiden an Ängsten, sozial nicht geachtet und gebraucht zu werden.

## Diakonie (kennen) lernen oder diakonisch lernen?

„Diakonie“ kann und sollte ein Thema auch des Konfirmandenunterrichts sein; erstens ganz praktisch: Jugendliche sollen informiert sein über die vielfältigen Arbeitsfelder der Diakonie, wohin sie sich vor Ort wenden können,

wenn der Familie die Schulden über den Kopf wachsen, der Freund ständig ausrastet und der Schule fernbleibt, wenn die Oma zu Hause nicht mehr versorgt werden kann. Sie sollen etwas wissen von den Problemen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter z.B. in der ambulanten Familien- und Jugendhilfe, die verhaltensauffälligen Kindern zu helfen versuchen, obwohl sie die Ursachen in kaputten Familien nicht beseitigen können („*Diakoniekunde*“).

Zweitens ist Diakonie ein Thema, um eine Ahnung von einem unverwechselbaren Kennzeichen des christlichen Glaubens zu erhalten, das er vom Judentum geerbt und ausgestaltet hat – eine Religion, in der es nicht darauf ankommt, Türke oder Deutscher, Hartz IVler oder Banker zu sein, sondern darauf, an den Gott zu glauben, der „in der Liebe wirksam“ und in der Gestalt Jesu Christi „greifbar“ ist (Gal. 5,6) (*Diakonie und das unverwechselbar Entscheidende des christlichen Glaubens*).

Drittens ist Diakonie ein Thema des Konfirmandenunterrichts, um zu verstehen, was Kirche ausmacht und sein will: eine um Christus zentrierte Gemeinschaft (koinonia), die feiernd vorwegnimmt, was sie erhofft (leiturgia), Zeugnis gibt von der befreienden Botschaft (martyria) und diese praktisch lebt (diakonia). Für evangelische Christen in der protestantischen Fixierung auf Wort und Schrift muss es ein besonderes Anliegen sein, die Grundfunktionen von Kirche zusammenzuhalten.

Viertens ist die diakonische Lebensäußerung von Gemeinde und Kirche ein zentrales Thema, an dem Jugendliche im Konfirmandenalter sich abarbeiten, weil sie ein feines Gespür für Authentizität, für die Glaubwürdigkeit großer Worte und steiler Moral entwickelt haben. Klaffen Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis uneinholbar auseinander oder scheint in der Praxis auf, was die Botschaft meint? „Das Bild von Gemeinde muss für die Jugendlichen in sich stimmen, damit sie sich wenigstens in Teilen darauf einlassen und in Zustimmung und Kritik damit identifizieren können. Der damit eingeforderten Relevanz des christlichen Glaubens für das alltägliche Leben kann in keiner anderen Organisationsform so intensiv nachgespürt werden“ wie in der Diakonie.<sup>9</sup> (*Diakonie als Frage von Anspruch und Wirklichkeit des Glaubens, von „messianischer Spiritualität“*).

Diese vier Perspektiven des „Themas“ Diakonie lassen sich mit dem üblichen didaktisch-methodischen Repertoire im Unterrichtsraum bearbeiten. Nicht zwingend, aber überaus belebend kann dabei der kurzzeitige Besuch einer oder mehrerer diakonischer Einrichtungen einbezogen werden. „Diakonisches Lernen“ aber meint etwas anderes:

- Schülerinnen und Schüler bzw. Konfirmandinnen und Konfirmanden leisten über einen kompakten Zeitraum von mindestens zehn Stunden (bis zu mehreren Wochen) praktische Arbeit in einem Kindergarten, Behindertenheim, Altenheim, Krankenhaus, der Bahnhofsmision, bei Anlaufstellen für Obdachlose oder Flüchtlinge,
- sie dokumentieren ihre Tätigkeit in Lerntagebüchern und Berichten und
- reflektieren ihre Erlebnisse gemeinsam mit anderen im Kontext schulischen oder kirchlichen Unterrichts.



Regina Bauer, *Frau im roten Mantel*, 90 x 90 cm, Acryl auf Leinwand, 2003

Auf den ersten Blick ist dies nichts aufregend Neues, ein Sozialpraktikum in kirchlichen Einrichtungen halt.<sup>10</sup> Das innovative Potenzial dieser Initiativen leuchtet erst auf vor dem aktuellen gesellschaftlichen, kirchlichen und sozialisatorischen Hintergrund:

#### **Gesellschaftlich:**

Angesichts unübersehbarer sozialer Verwerfungen, die die Gesellschaft auseinander treiben und ihre Entsolidarisierung vertiefen, ging es schon den Urhebern des ersten Projektes „Compassion“ darum, „die heranwachsende Generation für eine Gesellschaft der ‚Mitleidenschaft‘ (Die Denkschrift „Maße des Menschlichen“ spricht von einer „Kultur des Helfens“) zu gewinnen, in der Solidarität und Engagement für andere nicht als Dummheit gilt, sondern als ein Gewinn an Menschlichkeit betrachtet wird.“<sup>11</sup>

#### **Kirchlich:**

Nach dem teils nahezu vollständigen Schwund lebensgeschichtlicher, kirchlich-religiöser Erfahrungsbezüge von Kindern und Jugendlichen zu gelebter Religion kommen junge Menschen vorwiegend über den Religionsunterricht mit der Frage nach Gott und dem Christentum in Berührung. Wie im Konfirmandenunterricht lernen sie Religion vornehmlich an den großen Fragen, den Geschichten und Glaubenssätzen kennen – und viele auch schätzen. Diakonisches Lernen geht umgekehrt leibhaftig von außen auf Religion und Glauben zu: Beglückende und bedrückende Erlebnisse, nicht selten Grenzerfahrungen, bieten Anknüp-

fungspunkte für Austausch und Gespräch: „Wie hältst du das aus? Woher nimmst du die Kraft? Was machst du, wenn du nicht mehr weiter weißt? Was hat das mit Gott zu tun?“ Gewiss, für diese Fragen lässt der Alltagsbetrieb nur selten Raum. Umso wichtiger ist es, während und nach dem Praktikum Reflexionsräume zu schaffen, die einen Lernweg vom Erlebnis zur nachhaltigen Erfahrung vollziehen lassen.

#### **Sozialisatorisch:**

Diakonisches Lernen fordert von den Jugendlichen eine mutige Grenzüberschreitung, die Überwindung einer hohen Schwelle in einen Lebensraum, der für die allermeisten eine gänzlich fremde Welt darstellt, die bisher außerhalb ihres Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizontes lag. Die „hautnahe Berührung“, der unmittelbare zwischenmenschliche Kontakt mit Behinderungen, körperlicher Gebrechlichkeit und sozialer Ausgrenzung streut Sand

ins Getriebe einer utilitaristischen Alltagsrationalität („Was habe ich davon?“). Begegnungen dieser Art konfrontieren mit einem Blickwechsel – Menschen Anerkennung entgegenzubringen nicht nach dem, was sie leisten, sondern in Achtung vor dem, was sie erleiden. Jugendliche sind solche emphatischen Beziehungsformen aus dem Umgang mit ihren nächsten Menschen, Familienangehörigen und Freunden zumeist vertraut. In einer emphatischen (Freundschafts-) Beziehung darf man sich mit den Fehlern und Unvollkommenheiten zeigen, wie man ist, man weiß um die wechselseitige Angewiesenheit und Bedürftigkeit.

In der Literatur hat sich der Begriff des „diakonisch-sozialen Lernens“ durchgesetzt, die EKD hat ihn in ihrem Positionspapier von 2004 übernommen. Ich möchte der Bezeichnung „diakonisches Lernen“ bzw. „diakonische Bildung“ den Vorzug geben, um bei vielen Gemeinsamkeiten (wie Freiwilligkeit, Begegnung mit Notleidenden und Hilfebedürftigen, Verantwortungsübernahme, Reflexivität) bewusst eine Differenz zum sozialen Lernen zu markieren. Diakonisches Lernen schließt soziale Sensibilisierung ein. Doch sollte es dem diakonischen Lernen nicht in erster Linie um „Werteerziehung“ gegen die schwächeren Tugenden von Verantwortungsbereitschaft und Gemeinsinn gehen. Diakonische Erlebnisse sind religionspädagogisch zu durchdringen in ihrem Verweischarakter für christliches Ethos, für die Grundhaltung gegenüber dem Menschsein und seinen Beschädigungen im Licht der guten Nachricht von der Menschenfreundlichkeit Gottes.<sup>12</sup>

## Sind 14-/15-Jährige motivierbar zu „sozialverpflichtetem Handeln“?

Ich kenne keinen fachlichen Beitrag, der die Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen Jugendliche für diakonisches Lernen ansprechbar sind, unter entwicklungspsychologischen Aspekten behandelt. Man darf vermuten, dass das Pubertätsalter ein entwicklungspsychologisch „unpünktliches“ Zeitfenster darstellt. In einer Lebensphase, in der in Körper und Geist revolutionäre Dinge vonstatten gehen, die Gefühle Karussell fahren zwischen Ohnmachts- und Omnipotenzphantasien, wirkt die Losung „Suche dir Ziele außerhalb deiner selbst!“ (G. Schulze) eher deplatziert.<sup>13</sup>

Nun gibt es eine ganze Reihe von Erfahrungen mit Projekten diakonischen Lernens für die Altersgruppen der 7. bis 9. Klassenstufe, für die entwicklungspsychologische Hindernisse offenbar keinen nachteiligen Einfluss gehabt haben – von Compassion-Klassen und dem Baden-Württemberger Modellprojekt Soziales Lernen (agentur mehrwert) in den 90ern über das Hannoveraner Diakonie-Projekt „Szenenwechsel“ ([www.diakonische-gemeinde.de](http://www.diakonische-gemeinde.de)) zum Baden-Württemberger Projekt „Soziales Engagement“ für Realschulklassen 5 bis 10<sup>14</sup> bis zum neuen Rahmenplan in Berlin und Brandenburg, der diakonisch-soziales Lernen für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 curricular fest integriert.<sup>15</sup>

Für die Frage der Motivation Jugendlicher sind nach den Befunden empirischer Begleitforschung andere als entwicklungspsychologische Aspekte beachtenswert:

1. Generell wurde im Anschluss an das Compassion-Projekt festgestellt, dass die Jugendlichen (in diesem Fall 7. bis 12. Klassen, Gymnasien und Realschulen) weder begeistert noch ablehnend auf das Angebot zu einem freiwilligen Praktikum reagiert haben. Klare Ablehnungssignale kamen, wenn überhaupt, von Jungen. Insgesamt ist man auf eine Haltung „wohlwollender Unentschiedenheit“ gestoßen.<sup>16</sup>
2. Genderspezifische Unterschiede: Mädchen – so laute schon eine These im Compassion-Projekt, die sich bestätigt hat – sind offener und empfänglicher für eine Ethik der Fürsorge als Jungen. Diese Beobachtung wird auf unterschiedliche Rollenerwartungen zurückgeführt, die bei aller Annäherung in den Sozialisationsbedingungen nach wie vor wirksam sind. Auf der anderen Seite haben Jungen ihre häufig aversive Haltung nach der Praktikumserfahrung revidiert.<sup>17</sup>
3. Jugendliche möchten in der Tat wissen, welchen „Gewinn“ soziales Engagement auf Zeit für sie bringt. Opfer- und Gönnerhaltungen liegen ihnen fern, auch religiöse Motive spielen kaum eine Rolle. Egoistische und altruistische Motive schließen sich nicht aus, sondern verstärken sich gegenseitig: Je mehr „Spaß“ und eigene Bereicherung erfahren werden kann, je mehr es sich „lohnt“, desto höher die Bereitschaft, aktiv zu werden.
4. Persönlichkeitspsychologische Forschungen behaupten einen Zusammenhang zwischen einem positiven

Selbstkonzept und der Bereitschaft zu sozialem Engagement bei 12- bis 17-Jährigen. Wer sich selbst bejahen kann, entwickelt eine positivere Einstellung zu sozialen Werten und zur Bereitschaft, den eigenen Idealen gemäß zu handeln.<sup>18</sup>

5. Altruistische Haltungen sind bei Jugendlichen mit kirchlicher Bindung ausgeprägter. Das kann wahrscheinlich allgemein von Jugendlichen angenommen werden, die über Vereine und andere Gruppen eine soziale Integration erfahren, die sich auf ihre Bereitschaft auswirkt, sich um andere zu kümmern.<sup>19</sup>

Und was ist mit den Bildungsverlierern und den Desintegrierten mit dem Selbstbild, nicht gut genug oder ein Versager zu sein? Sie benötigen von einem diakonischen Bildungsdenken her, das Jugendliche nicht bei ihren Defiziten, sondern bei ihren besonderen „Gaben“ und Kompetenzen behaftet, der nachdrücklichen Ermutigung, weil in diakonischen Lernzusammenhängen auch andere Fähigkeiten abgerufen werden als verbale Intellektualität, Fähigkeiten, die schulisch häufig nicht honoriert oder gering geschätzt werden.

## Wie funktioniert diakonisches Lernen – was und wie lernen Konfirmandinnen und Konfirmanden anders als in der Schule gewohnt? Erfahrungen und Befunde

Ich beginne mit einer biografischen Notiz, auch wenn Sie wegen des Altersunterschieds nur bedingt übertragbar ist: Zu Beginn meines Studiums habe ich – wie manche von Ihnen sicher auch – mein Sozialpraktikum in einem Heim für Straftatlassene und Alkoholiker absolviert, ein halbes Jahr lang, nebenbei Hebräischvokabeln und Martin Noths Amphyktioniethese. Das war etwas anderes als auf dem Bau Geld zu verdienen oder für die Post Überlandkabel einzugraben. Es war eine drastische, verunsichernde und nicht angstfreie Fremdbegegnung mit „Knackis“, mehr oder weniger trockenen Alkoholikern, ehemaligen Fremdenlegionären in Vietnam, mit Männern, die hoffnungslos auf hundert Jahre verschuldet waren.

Alle kulturellen und kommunikativen Routinen funktionierten nicht mehr. „Perturbation“ sagen die Konstruktivisten, eine Störung der Welt-Umwelt-Beziehung, in der bisheriges Wissen versagt. Welche Haltung, welche Mimik und Gesten würden arrogant, welche devot wirken? Würde ich meinen Sprachcode in den ihren übersetzen können? Wie reagieren auf lautes Gelächter nach der Aufforderung, doch bitte die verbotene Schnapsflasche im Büro abzugeben? Wo war die Mitte zwischen blasierter Anbieterung und indifferenter Distanz? Würde ich Worte finden, um verständlich zu erklären, warum ich Theologie studieren will?

Ich hatte das Glück, auf respektheischende, lebensgezeichnete Persönlichkeiten zu treffen, die eine eigentümliche Würde auch dann ausstrahlten, wenn sie von ihrem sozialen Tod erzählten. Diese Achtung und Anerkennung der einzelnen Person sollte sich als Schlüssel erweisen,

sich „schwach zeigen zu können, ohne Stärke zu provozieren“, wie Adorno eine freundschaftliche Beziehung bezeichnet hat.

Andererseits: Bei allem Verständnis habe ich sie nicht „verstanden“ in dem Sinne, dass ich hätte in ihre Haut schlüpfen können („passing over“). Aber sie haben mir das große Geschenk gemacht, für eine Zeit die Wirklichkeit mit ihren Augen zu sehen und mich selbst und die Welt in anderem Licht. Das in einem Bericht zu durchdenken und in Worte zu fassen, machte aus dem Erlebten eine Erfahrung, die mich durch das Studium und darüber hinaus begleitet hat. Und es war gut, dass ihre Gesichter, lachend, fragend, wütend, verzweifelt anwesend blieben, wenn es um Christus pro nobis oder um die apokatastasis pantôn ging.

Ich erzähle die Episode erstens, weil in der Literatur zum spezifischen Lernverständnis diakonischer Bildung die Dimension der Fremdbegegnung ganz unterbelichtet ist. Diakonisches Lernen bedeutet Fremdhermeneutik, das Aushandeln interkultureller und intergenerativer Differenzen, die nicht überwunden, sondern bestenfalls in „aktive Toleranz“ (K.E. Nipkow) und „solidarische Konvivenz“ (T. Sundermeier) überführt werden. Zweitens verdeutlicht das Beispiel die erlebnispädagogische Qualität diakonischen Lernens, die idealiter abstrahlt auf ganz andere Problembereiche und Herausforderungen.

Was ist das Besondere am Lernkonzept diakonischer Bildung? Abstrakt geht es ihm um nicht weniger als um die Überwindung der Trennung zwischen „Bildung“ (Schulpädagogik) und sozialer Handlungskompetenz (Sozialpädagogik).<sup>20</sup> Die Denkschrift „Maße des Menschlichen“

hebt darauf ab, wenn sie (mit schulkritischer Pointe) den „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen), Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ als Grundlage evangelischen Bildungsverständnisses definiert. Das ist der erste Grund-Satz im Positionspapier der EKD. Es nimmt dann lerntheoretische Gedanken auf, die dem amerikanischen Konzept des „situated learning“ (situiertes Lernen)<sup>21</sup> entstammen mit der Grundthese: Kenntnisse und Fähigkeiten, die nicht in konkreten Situationen und Verwendungszusammenhängen praktisch erprobt und überprüft werden, drohen zu verdorren und werden bedeutungsloses, „träges Wissen“. Das ist keine pädagogisch neue Erkenntnis, aber sie gewinnt durch das diakonische Lernen neue Schubkraft; denn dieses besitzt drei Markenzeichen:

1. Das Lernen „bewegt“ die Person „mit Haut und Haaren“, erfüllt ihre Gefühle und ihr Denken – Lernen mit „Pathos“ und Leidenschaft (gegen kognitive Einseitigkeit)
2. Lernen vollzieht sich in realen Situationen, Lernen am Ernstfall schafft eine hohe Verbindlichkeit und verlangt Verantwortungsübernahme (gegen simuliertes schulisches Lernen auf Probe)
3. Lernen vollzieht sich an den Orten des gelebten Lebens, schafft Orientierung im konkreten „Lebensraum“ (statt im geschützten Lernraum).

Die vollzogene Lernbewegung lässt sich auf der prozessualen Ebene idealtypisch und schematisch so darstellen:

### *Prozessuale Strukturelemente diakonischen Lernens nach dem Konzept des situierten Lernens*

Ebenen	kommunikativer Modus	Aktivität
handlungsbezogen-affektiv	„periphere Partizipation“ Handeln „situieren“ ([an]ordnen)	wahrnehmen, beobachten, „da-sein“, hören, reagieren, ansprechen, trösten, berühren, beraten, unter die Arme greifen, Worte finden (Glückwunsch, Hoffnung, Trost)
kognitiv/affektiv	kommunizieren	„talking in“ / „talking about“, erzählen, miteinander sprechen, teilhaben lassen
kognitiv	reflektieren („Reframing“, Wazlawick)	„anders sehen“ – Bilder, Vorurteile „befragen“, Sichtwechsel wagen, Anfragen an Bilder meiner selbst und der Welt zulassen
spirituell	reflektieren – theologisieren	<b>Umgang mit der (Lebens-)Zeit; was bleibt wichtig, wenn alles unwichtig wird? Tod – eine Lebensfrage? Glauben, dass...? Hoffen auf...? Was ist christlich?</b>
integrativ	transferieren	Selbstbild und Weltbild an neue Erfahrungen „andocken“

Der fett gesetzte Kasten konkretisiert, was die EKD die „Sensibilisierung für ethische Fragen“ und die „Offenheit für letzte Fragen“ nennt. Ich nehme eine Antwort auf den letzten Gliederungspunkt vorweg mit der These, die besondere Chance des Konfirmandenunterrichts könne darin bestehen, in der spirituellen Dimension den Fluchtpunkt ihrer diakonischen Lernangebote zu sehen. Sie stellen einen unschätzbaren Fundus an Erlebnissen und Erfahrungen bereit, um mit Jugendlichen über ihre religiösen Fragen nachzudenken, mit ihnen zu „theologisieren“.

Die Befunde aus der Projektbegleitforschung haben überraschend aufschlussreiche und ermutigende Ergebnisse über das Lernpotenzial dieses Bildungsansatzes erbracht. Ich nenne nur einige wenige:

- als Person wichtig zu sein, akzeptiert und gebraucht zu werden,
- gesehen zu haben, dass Leben auch ganz anders sein kann,
- Einblicke in den Alltag von Menschen in schwierigen Lebenslagen gewonnen zu haben, aufmerksam geworden zu sein für soziale Problemlagen und Hilfen, bisherige Urteile zu überdenken,
- in einem ungewöhnlichen, auch problematischen Umfeld sich zurechtgefunden, größere Verhaltenssicherheit erlangt und eigene Schwächen und Grenzen erfahren zu haben,
- wichtige Anstöße erhalten zu haben zum Nachdenken über das eigene Leben.<sup>22</sup>

### **Diakonisch-soziales Lernen in der Schule boomt – diakonisches Lernen nun auch mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, weil es „in“ ist?**

Diakonisches Lernen hat in gut einem Jahrzehnt eine glänzende Akzeptanz- und Verbreitungskarriere hinter sich gebracht. Es gibt eine unübersichtlich gewordene Vielfalt an Initiativen und Projekten in (vermutlich) allen Landeskirchen. Die Diakonie Hannover hat 2007 ein Pilotprojekt abgeschlossen, nachdem die Konföderation schon 2005/2006 den landesweiten Schülerwettbewerb zum Thema Diakonie ausgeschrieben hat.<sup>23</sup> In Hamburg, in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau und neuerdings in Berlin erleichtert ein virtueller Atlas den Überblick über das Angebot an außerschulischen, religiös-diakonischen Lernorten.

Einen Innovationspreis kann der Konfirmandenunterricht nicht mehr gewinnen, wenn er auf diesen Zug aufspringt.

Eine deutliche Tendenz geht inzwischen dahin, diakonische Praktika curricular fest zu etablieren oder „Diakonie“ gar als Fach einzurichten wie zuerst am Schulzentrum Michelbach (BaWü seit 1996/97).<sup>24</sup> In Baden-Württemberg sind Praktika im Rahmen des „Themenorientierten Projekts Soziales Engagement“ für Realschulklassen 5 bis 10 seit 2004 verbindlich. Die Kirche und Diakonie Berlin-Brandenburg hat im Schuljahr 2006/07 nachgezogen.

Zumindest die Freiwilligkeit des diakonischen Lernens könnte auf diesem Wege Schaden nehmen – oder wird dem o.g. innovativen Lernkonzept die Spitze abgebrochen, wenn diakonisches Lernen ins Korsett schulischer Bildungsstandards und Kompetenzmodelle eingeschnürt wird – mit Ziffernoten und verbalen Beurteilungen wie in Baden-Württemberg?

Vielleicht liegt hier die erste Chance des Konfirmandenunterrichts: die Freiheit diakonischer Lernangebote gegen ihre Verschulung zu retten.

Eine zweite Chance, über die wir diskutieren könnten, wären (im Zuge der Schulautonomie und Ganztagschulentwicklung!) Grenzöffnungen und Anbahnung von Kooperationen zwischen Schule, Gemeinde, Konfirmandenunterricht. Die alten Arbeitsteilungen sind passé. Einer Neubelebung der Gedanken von Nachbarschaftsschule und dem Lebensraum Schule sollte sich die Gemeinde nicht verschließen.

Eine dritte Chance war oben schon angesprochen: Wenn wir lernen würden, die religiösen Fragehaltungen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen, wie sie sich in und nach einem diakonischen Praktikum darstellen, so professionell zu interpretieren und zu kommunizieren, wie wir einen biblischen Text auslegen (die RU Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994, S. 28), käme der Konfirmandenunterricht jenem Lernen näher, das diakonische Bildung auszeichnen soll: leidenschaftliche, am Leben geerdete Auseinandersetzung.

Die Erwartungen an diakonisches Lernen wären dann nicht zuerst auf der Ebene von Lernzielen und einem Katalog von Kompetenzen abzubilden, sondern grundlegend und fundamental in einer neuen Fragwürdigkeit der Wahrnehmung von Wirklichkeit. Die Vorstellung von der Wirklichkeit als einer riesigen ebay-Tauschbörse mit der Devise „drei-zwei-eins-meins“ ist ein reduktionistisches Konstrukt. Die Warenwelt ist nicht die einzige und nicht die wahre Welt. Es gibt in ihr – und zwar auf der Mikro-, Meso- und Makroebene – intuitive Beziehungs- und Kommunikationsformen, die sich auf Vertrauen, Angewiesenheit und Fürsorge verlassen, und dies in einem Ausmaß, dass der Einzelne und die Gesellschaft als Ganze nicht einen Tag gut ohne sie auskommen könnten – obwohl die „säkulare Gesellschaft jene Verhaltensweisen nicht erzeugt, die sie dringend braucht.“<sup>25</sup>

Zugespitzt ließe sich daher sagen: Diakonisches Lernen ist im Kern praktizierte Religionskritik an einer Wirtschaftsform, die sich sakrosankt und absolut setzt, weil sie sich alternativlos gibt, Kritik an einer „gnadenlosen Rivalitätskultur“ (H.E. Richter), die zurückfällt in das evolutionäre Selektionsprinzip vom Recht des Stärkeren, dem „survival of the fittest“, gegen das der Gott Jesu Protest eingelegt hat. Er ist aktueller denn je.

*Dr. Harry Noormann ist Professor für Evangelische Theologie an der Leibniz Universität Hannover.*

## Anmerkungen

- 1 Vortragsfassung für eine Fortbildung im RPI Loccum.
- 2 Dietrich Bonhoeffer, Tegel 18.7.44, in: *Widerstand und Ergebung*, München 1970, S. 395.
- 3 Lothar Kuld: Die Suche nach eigenem Leben. Wertorientierungen Jugendlicher und der Anspruch der Tora, ru. *Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht* 27. Jg. . H. 2 1997, 49-54, hier: 49.
- 4 Ulrich Beck / Elisabeth Beck-Gensheim (Hg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt am Main 1994, 14.
- 5 Reinhart Lempp: *Die autistische Gesellschaft. Geht die Verantwortung für andere verloren?* München 1996.
- 6 Heiner Keupp: *Zerstört Individualisierung die Solidarität? Warnung vor repressiven Lösungen*, in: Mathias Fechter (Hg.): *Mut zur Politik. Gemeinsinn und politische Verantwortung*, Frankfurt am Main 1995, S.9-45.
- 7 Ulrich Beck, a.a.O., 41.
- 8 L. Kuld/ S. Gönnheimer: *Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000, 7ff.
- 9 Rainer Starck: *Diakonisches Lernen in der Konfirmandenarbeit*, in: G. Adam/ H. Hanisch/ H. Schmidt/ R. Zitt (Hg.): *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2006, 309-319, hier: 314.
- 10 Einen modifizierten, diskussionswürdigen Ansatz verfolgen Werner Tzscheetzsch und Petra Wittmann, die im alltäglichen schulischen Betrieb diakonische Lernmöglichkeiten für eine „Kultur des Wahrnehmens und Nachfragens“ entdecken (Was soll ich dir tun? Diakonisches Lernen – (nicht nur) im Religionsunterricht, in: *entwurf* 1/2009, 32-36).
- 11 L. Kuld / S. Gönnheimer: *Wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs*, in: J.B. Metz/ L. Kuld/ A. Weisbrod: *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg i.Bsg. 2000, 122.
- 12 vgl. H. Rupp/A. Knapp/ Chr. Dammann: *Diakonisch-soziales Lernen, Service Learning und gesellschaftliche Verantwortung*, in: G. Adam/ H. Hanisch/ H. Schmidt/ R. Zitt (Hg.): *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2006, 56-79, hier: 59.
- 13 Aus moralpsychologischer Sicht bewegen sich diese Jugendlichen innerhalb einer „konventionellen Moral“, die eine Solidarität und Fürsorge für Schwächere durchaus einschließt.
- 14 vgl. H. Rupp/A. Knapp/ Chr. Dammann: *Diakonisch-soziales Lernen.*, a.a.O.
- 15 Lars Charbonnier / Karin Borck: *Ist Diakonie lernbar? Ein Erfahrungsbericht aus Berlin-Brandenburg*, in: *Loccumer Pelikan* 2/08, 71-74.
- 16 L. Kuld / S. Gönnheimer: *Wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs*, in: J.B. Metz/ L. Kuld/ A. Weisbrod: *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg i.Bsg. 2000, 131.
- 17 L. Kuld / S. Gönnheimer: *Wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs*, a.a.O., 131-134.
- 18 Vgl. Helmut Hanisch: *Diakonisch-soziales Lernen als Impuls zur Persönlichkeitsentwicklung*, in: *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens*, a.a.O., 43-55.
- 19 L. Kuld / S. Gönnheimer: *Wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs*, a.a.O., 134 – 137.
- 20 Vgl. K.E. Nipkow: *Diakonische Bildung und biblische Mitte. Zur Tiefengrammatik der Bildungsmetaphorik*, in: *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens*, a.a.O., 15-32.
- 21 Vgl. Helmut Hanisch: *Diakonisch-soziales Lernen als Impuls zur Persönlichkeitsentwicklung*, in: *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens*, a.a.O., 43-55.
- 22 Vgl. G. Adam: *Didaktische Kriterien und Formate diakonisch-sozialen Lernens*, in: G. Adam/ H. Hanisch/ H. Schmidt/ R. Zitt (Hg.): *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens*, a.a.O., 80-93, hier: 81f.
- 23 Vgl. B. Husmann: *Projekt Diakonie. Ausschreibung für den Landesschülerwettbewerb im Schuljahr 2005/2006*, in: *Loccumer Pelikan* 2/05, 84ff.
- 24 Vgl. R. Gronbach: *Diakonisch-soziales Lernen: Ein Curriculum (Das Michelbacher Modell)*, in: *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens*, a.a.O., 94-114.
- 25 G. Schmidtchen: *Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen*, 2 Bde. Opladen 1992, 224.

## Regina Bauer: „Dialog mit Farben“

**Vom 24. April bis 27. Juni zeigt das RPI Loccum Bilder der Malerin Regina Bauer. Der »Pelikan« stellt eine Auswahl der ausgestellten Werke vor.**

Mir geht es vor allem um die Farbe. Die Formen ergeben sich während des Malens. Mich fasziniert das Zusammenspiel von Farbe und Struktur. Es sind wie bei den Menschen gerade die sichtbaren „Ecken und Kanten“, die das Bild (und den Menschen) interessant machen.

Meine Bilder werden nicht skizziert, nicht komponiert. So sind auch einige meiner Bilder aus einer Reaktion und nicht aus Absicht entstanden. Am Ende eines Tages gibt es nur das Urteil „Gelingen“ oder „Misslungen“ – da ist auch kein Nachbessern erlaubt oder möglich, das Werk wird dann übermalt.

Ich verwende Farbe nicht nur um abzubilden, sondern um damit Eigenständiges auszudrücken, und ich mag die freiheitliche Art meiner Malerei. Ich benutze nach Belieben alle klassischen Stil- und Ausdrucksformen, überwiegend in der Malerei, aber auch die Skulptur.

Auch wenn ich zumeist abstrakte Bilder male, möchte ich mich nicht auf eine Stilrichtung festlegen. So wandere ich, den unterschiedlichsten Inspirationsquellen folgend, von Thema zu Thema. Während ich an einem Thema arbeite, entstehen schon neue Ideen, die umgesetzt werden wollen. Nie lege ich mich für längere Zeit ausschließlich auf ein Motiv oder Thema fest.

Ich vermeide bewusst das Wort „Arbeiten“ in meinem Zusammenhang, denn damit verbindet man oft etwas Mühsames und Anstrengendes. Mich macht das Malen glücklich und ich wünsche mir, dass es den Betrachtern oder Besitzern meiner Bilder auch so geht.

Ich mache keine Kunst – ich male!

*Regina Bauer im Februar 2009*

Regina Bauer, geboren 1950, aufgewachsen in der Nähe von Hameln, verheiratet, zwei erwachsene Kinder, lebt mit ihrem Mann seit über 20 Jahren in Ostfriesland. Ihr kleines Atelier *R.B. Auf eigene – art* – befindet sich im Auricher Ortsteil Walle.

# Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit?

Zum Zusammenhang von Schulreform und Schulstruktur\*

Von Friedhelm Kraft

Vor kurzem erzählte mir eine befreundete Kollegin von den Schulsorgen ihrer Tochter. „Ich möchte nicht in die dritte Klasse versetzt werden. Da geht es ja nur um Noten“, so die Aussage der Tochter, die bis dahin mit Freude und Begeisterung die ersten beiden Schuljahre gemeistert hat. Eigentlich muss sich das Mädchen um ihre Noten keine Sorgen machen: Sie liest mit großer Begeisterung, sprachlicher Ausdruck und mathematisches Verständnis sind tadellos und erste Musikstücke werden bereits vom Blatt gespielt. Es stimmt der familiäre Hintergrund für eine Bildungskarriere und natürlich das Geschlecht. Der Weg zum Abitur ist also vorprogrammiert. Vermutlich ist das dem Mädchen durchaus bewusst. Denn die World Vision Kinderstudie vom Herbst letzten Jahres hat eines in erschreckender Weise deutlich gemacht: Kinder haben bereits eine klare Vorstellung, ob sie zu den Bildungsverlierern bzw. Bildungsgewinnern gehören. Schon im Alter von zehn Jahren glauben in Deutschland viele Kinder nicht mehr an ihre Chance. Während Kinder aus der oberen Mittelschicht zu 68 Prozent und Kinder aus der Oberschicht sogar zu 81 Prozent das Gymnasium oder das Abitur als Bildungsziel benennen, können sich nur 20 Prozent der Kinder aus der Unterschicht vorstellen, mit Abitur die Schule zu verlassen.<sup>1</sup> Die Studie bestätigt damit aus der Perspektive von Kindern nur das, was spätestens seit Pisa 2000 jeder weiß: Erfolgreiche Teilhabe an Bildung ist im deutschen Schulsystem im hohen Maße durch die soziale Herkunft bestimmt.

Dennoch hat die Debatte um eine bildungsgerechte Schulstruktur noch längst nicht alle Kultusministerien erreicht. Nach den ernüchternden, wenn nicht gar scho-

ckierenden Rückmeldungen internationaler Vergleichsuntersuchungen zum Leistungsstand deutscher Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Bereichen ist viel im deutschen Schulwesen geschehen, aber unter einer Bedingung: Die Frage der Schulstruktur wird als Handlungsfeld schulischer Qualitätssicherung und -weiterentwicklung ausgeklammert, sie ist nicht einmal als Fragestellung von Relevanz und wird auch zuletzt in den „Gemeinsamen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung“ vom März des Jahres 2008 sorgfältig ausgespart.<sup>2</sup>

Dennoch geraten die Strukturen der allgemeinbildenden Schule unter einen immer stärker werdenden Veränderungsdruck. Und dieser Druck wird noch erhöht durch Beiträge aus Bereichen, die in der Vergangenheit nicht zur Speerspitze von Strukturreformen im Schulsystem gehörten. So setzt sich das Handwerk in Baden-Württemberg für eine längere gemeinsame Schulzeit ein und spricht sich für eine neunjährige Basisschule aus.<sup>3</sup> Und auch aus dem Raum der Evangelischen Kirche melden sich Stimmen zu Wort: Die Initiative aus der westfälischen Landeskirche „Länger gemeinsam lernen“ ist in Nordrhein-Westfalen auf eine beeindruckende Resonanz gestoßen.

Bevor ich auf Perspektiven aktueller Schulreform zu sprechen komme, möchte ich in drei Schritten den Begründungszusammenhang laufender Strukturdebatten skizzieren:

1. Pisa und die Frage der Bildungsgerechtigkeit,
2. die Krise der Hauptschule,
3. demografische Veränderungen und Schulreform.

## Pisa und die Frage der Bildungsgerechtigkeit

Die Erfassung von Schülerkompetenzen im Rahmen von PISA (Programme for International Student Assessment) startete im Drei-Jahres-Zyklus in den Jahren 2000, 2003 und 2006 und war die bislang umfassendste Leistungsvergleichsuntersuchung in Deutschland. Untersucht wurden mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung Schülerkompetenzen in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern.<sup>4</sup>

Ohne auf Einzelergebnisse im Detail eingehen zu können, lässt sich sagen, dass die öffentliche Diskussion von zwei wesentlichen Momenten bestimmt wird: Einerseits wird das nur mäßige bis unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schülerleistungen beklagt, andererseits ist der Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft in wenigen Ländern so ausgeprägt wie in Deutschland. Im Blick auf die vergleichende Untersuchung von Lesekompetenzen kommt PISA 2000 zu dem Ergebnis:

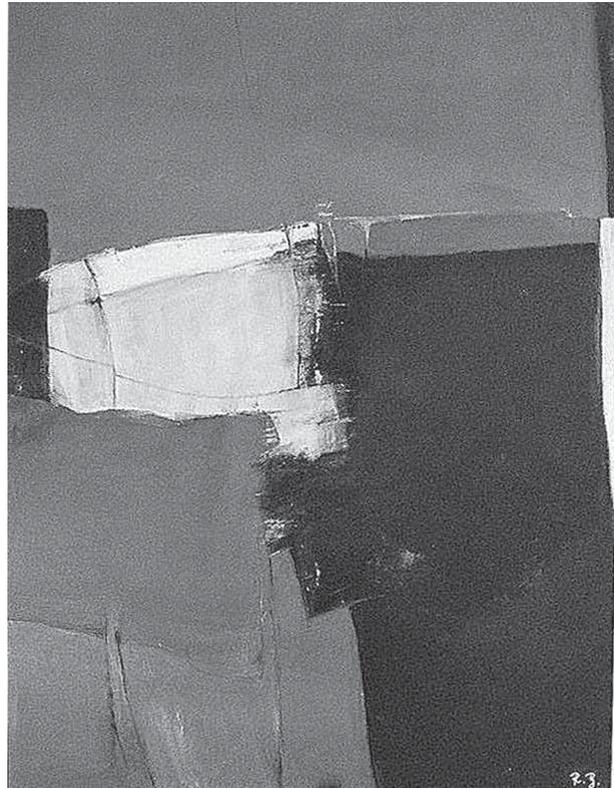
„Deutschland und die Schweiz sind die beiden Länder mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigen Sozialschichten. (...) Selbst die Vereinigten Staaten, die immer wieder als Beispiel für große soziale Disparitäten in den Bildungschancen angeführt werden, weisen zwar beträchtliche, aber signifikant niedrigere sozial bedingte Leistungsunterschiede auf.“<sup>5</sup>

Insgesamt erreichten in Deutschland fast zehn Prozent der 15-Jährigen bei der Lesekompetenz nicht die Kompetenzstufe I. Weitere 12,7 Prozent der untersuchten Schülerinnen und Schüler befanden sich auf der Kompetenzstufe I.<sup>6</sup> Auch die Folgestudien zeigten begrenzte Fortschritte: Waren es bei PISA 2000 fast 23 Prozent an Schülern, deren Lesekompetenzen als unzureichend für eine Bildungs- und Berufskarriere gewertet wurden, so waren die Veränderungen bei PISA 2003 mit 22 Prozent statistisch ohne Bedeutung, während PISA 2006 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler zur so genannten „Risikogruppe“ zählt. Damit hat eine tendenzielle Verbesserung stattgefunden, aber immer noch ist die Quote im unteren Leistungsbe- reich erschreckend hoch: Ein Fünftel der Jugendlichen gelten im Blick auf zukünftige Bildungs- bzw. Berufskarrieren als so genannte „potenzielle Risikoschüler“, deren berufliche Zukunft in Frage gestellt ist bzw. deren Übergang in das Berufsleben mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist.<sup>7</sup>

Bemerkenswert und von bildungspolitischer Bedeutung ist die Feststellung der PISA-Autoren, dass im internationalen Vergleich eine Entkopplung von sozialer Herkunft und Leistungsvermögen keineswegs mit Einbußen im durchschnittlichen Leistungsniveau verbunden ist. Tatsache ist, dass einige Länder sowohl ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau als auch niedrige Leistungs- differenzen aufweisen. Ein hohes Leistungsniveau in Anwendung der PISA-Kriterien muss also keineswegs mit großen Ungleichheiten einhergehen.

Gleichzeitig belegt PISA den Zusammenhang von Leistungsdefiziten und Milieubedingungen auch in Deutsch-

land: „30 Prozent der Gymnasien haben eine Schülerschaft, die in der Mehrheit der Oberschicht angehört; umgekehrt konzentrieren sich in Sonderschulen und einem Teil der Hauptschulen Kinder sozial schwacher Familien, die dann auch das soziale Gefüge einer Einzelschule bestimmen.“<sup>8</sup>



Regina Bauer, *Ausgleich*, 120 x 120 cm, Acryl auf Leinwand, 2008

Deutschland gehört damit zu den vier Ländern, in denen sich eine überdurchschnittliche Bildungsungleichheit mit unterdurchschnittlichen Leistungen verbindet. Diese Aussage sollte den eigentlichen PISA-Schock ausmachen. Das Ziel von Bildungspolitik, die Verwirklichung der grundgesetzlichen Aufgabe „gleicher Lebensbedingungen“ durch eine gerechte Verteilung der Bildungschancen, hat Deutschland deutlich verfehlt. Eine zentrale Ursache für die soziale Segregation ist die frühe Verteilung der Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen. In keinem Land in Europa mit Ausnahme Österreichs werden Kinder so frühzeitig in verschiedene Bildungsgänge aufgeteilt mit der Folge, dass in einem überproportionalen Maße Bildungsverlierer entstehen. Die Schule verstärkt dadurch die Nachteile, die Kinder von zu Hause mitbringen.

Jürgen Baumert, Mitglied des deutschen PISA-Kon-sortiums, beschreibt die Folgen frühzeitiger Differenzierungen in möglichst leistungshomogenen Lerngruppen wie folgt:

„Je früher Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilt werden, desto kürzer wird das Zeitfenster, das für schulische Interventionen zum Ausgleich herkunftsbedingter Leistungsunterschiede zur Verfügung steht, und desto stärker schlagen die sozialschicht-abhängigen Lebenspläne, die Eltern für ihre Kinder ent-

werfen, auf die Übergangsentscheidungen durch ... Mit frühen Differenzierungsentscheidungen nehmen, wenn man nichts zusätzlich unternimmt, die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung zu.“<sup>9</sup>

Zudem belegen Studien, die das Empfehlungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern am Ende der Grundschulzeit untersuchen, die Benachteiligung von Kindern unterer Sozialschichten bei der Empfehlung der weiterführenden Schulform. Kinder unterer Sozialschichten erhalten bei gleicher Schulleistung seltener eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus privilegierten Elternhäusern.<sup>10</sup> Weiterhin dokumentieren die erheblichen Differenzen bei der Feststellung von Schulformempfehlungen die Problematik von Schullaufbahneempfehlungen: So erhalten in Niedersachsen 33 Prozent der Grundschüler eine Hauptschulempfehlung und 32 Prozent eine Gymnasialempfehlung. Diese Quote erscheint auf den ersten Blick unauffällig. Die Differenzen dieser Empfehlungen in den 47 Verwaltungsbezirken sind aber beträchtlich. Bei der Hauptschule reichen sie von 21 Prozent bis 40 Prozent, beim Gymnasium von 18 Prozent bis 49 Prozent.<sup>11</sup>

Die Autoren der PISA-Studie sind im Blick auf bildungspolitische Empfehlungen eher zurückhaltend. Deutlich sind aber die Hinweise auf die Notwendigkeit einer gezielteren Förderung bestimmter Schülergruppen, die als „Risikogruppe“ zu den derzeitigen Bildungsverlierern gehören.

## Die Krise der Hauptschule

„Die Entscheidung ist im Grunde längst gefallen. Die Eltern haben entschieden und der Hauptschule bereits den Todesstoß versetzt“. So kommentierte der „Hellweger Anzeiger“ am 15. Mai 2006 die Bekanntgabe der Schulstatistik in Nordrhein-Westfalen zum Schuljahr 2005/06.<sup>12</sup> In der Tat: Eltern versuchen nach Möglichkeit alles in die Wege zu leiten, damit ihre Kinder nicht auf eine Schulform gelangen, die im öffentlichen Ansehen als Schule der Bildungsverlierer gehandelt wird. Damit sind alle Versuche praktisch gescheitert, das Image der Hauptschule durch Reformen zu verbessern. Überall in Deutschland geht die Zahl der Hauptschüler zurück mit der Folge: „Je geringer der Hauptschulanteil beim Übergang nach der Grundschule ist, desto stärker homogenisiert sich dieser Anteil als Ansammlung von Verlierern und Hoffnungslosen.“<sup>13</sup> Zu dieser Gruppe zählen insbesondere Jugendliche aus schwierigen Familienzusammenhängen, mit Migrationshintergrund und diejenigen, die im System des gegliederten Schulwesens nach unten weitergegeben wurden.

Gewiss, auch die Hauptschulen in Deutschland zeigen ein vielfältiges Erscheinungsbild und der Brandbrief des Kollegiums der Rütli-Schule in Berlin-Neukölln vom März 2006 spiegelt die Problemlage nur eines Teils der Hauptschulen wider. Bildungsforscher geben aber immerhin ihren Anteil mit 16 Prozent aller Hauptschulen an.<sup>14</sup> Auch wenn Hauptschule nicht gleich Hauptschule ist, bleibt dennoch bestehen, dass es Schülerinnen und Schüler dieser Schul-

form besonders schwer haben, den Einstieg ins Berufsleben zu schaffen. Nach dem Bildungsbericht 2008 von Bund und Ländern hat jeder zweite Hauptschüler 13 Monate nach Schulabschluss noch keinen Ausbildungsplatz, auch zweieinhalb Jahre nach Verlassen der Schule haben 40 Prozent noch keine reguläre Lehrstelle gefunden.<sup>15</sup> Und es ist wenig verwunderlich, dass die Jugendlichen, die bei der Lesekompetenz besonders schlecht abschneiden, überwiegend Haupt- und Sonderschulen besuchen.<sup>16</sup>

Die Grundfrage aber bleibt: Ist es pädagogisch sinnvoll tendenziell problembelastete Schülerinnen und Schüler in einer Schulform zu konzentrieren, die nur noch zehn Prozent eines Jahrganges besuchen und durch das Stigma „Restschule“ noch zusätzlich belastet wird?

Wird also die Realschule die Hauptschule als „Grundbildungsgang“ beerben? Die Diskussion darüber ist längst entfacht und bekommt eine Dynamik, die erst einmal nicht pädagogischen Motiven entspringt.

## Demografische Veränderungen und Schulreform

Der demografische Wandel macht vor den Toren der Schule nicht halt: In den nächsten Jahren wird sich das Schüleraufkommen in den Eingangsklassen der weiterführenden Schulen insgesamt vermindern. Die Prognosen ergeben insgesamt in den nächsten zehn bis 15 Jahren das Bild eines langfristig niedrigen Geburtenaufkommens.<sup>17</sup> Im Blick auf die Hauptschule ist zu erwarten, dass sich in den nächsten Jahren die Zahl der Hauptschüler erheblich verringern wird. Schon jetzt gelten allein 400 der 1000 Hauptschulen in Bayern als gefährdet.<sup>18</sup> Der Rückgang der Schülerzahlen ist schon heute in den Grundschulen sichtbar. So wurde der Rückgang der Grundschüler für das Land Schleswig-Holstein ausgehend von 2004 bis 2010 um 21,5 Prozent und bis zum Jahr 2015 um 22,7 Prozent vorausberechnet.<sup>19</sup> Deutlich wird schon jetzt, dass vor allem Schulen in den ländlichen Räumen die Vorgaben im Blick auf Mindestgrößen nicht mehr erreichen können, auch wenn die Größenordnungen des Schülerrückganges sich regional unterschiedlich auswirken. Vor diesem Hintergrund sorgen sich Kommunen und Landkreise um den Erhalt ihrer Schulen. Die demografischen Veränderungen setzen das gegliederte Schulsystem unter Druck, denn Schulschließungen wären die unvermeidliche Folge der derzeitigen schulrechtlichen und finanziellen Bedingungen. Angesichts dieser Situation stellt sich um so mehr die Frage nach schulstrukturellen Alternativen, die nicht nur zu mehr Standortsicherheit führen, sondern ebenso die Gesichtspunkte Bildungsgerechtigkeit und Abbau sozialer Selektivität berücksichtigen.

## Alternativen zum gegliederten Schulsystem: der Ansatz der Gemeinschaftsschule

PISA hat die Debatte um Gesamtschulen als Alternative zum gegliederten Schulsystem mit Hinweis auf die inte-

grierten Schulsysteme der PISA-Sieger neu entfacht. Es schien, als ob sich die jeweiligen Lager wieder positionieren würden, die vor mehr als dreißig Jahren die Auseinandersetzung bestimmt haben: Auf der einen Seite die Konservativen, die mit Hinweis auf Begabungsunterschiede und der Notwendigkeit von homogenen Lerngruppen für das gegliederte Schulsystem streiten, während auf der anderen Seite die Linke angesichts der Disparität der Bildungsverläufe für die Einführung einer neun Jahre umfassenden integrierten Gesamtschule kämpft. Zum Glück wiederholt sich Geschichte in der Regel niemals völlig. Dies spiegelt ebenso die aktuelle schulpolitischen Debatte wider: Eine „saubere“ Frontenbildung nach ideologischen Lagern



Regina Bauer, *Dialog mit Farben*, 100 x 100 cm, Acryl auf Leinwand, 2005

scheint überwunden, auch wenn zum Teil altbekannte Argumentationen in der Diskussion mitschwingen.

Ein gewichtiger Faktor ist die – im Blick auf schulpolitische Strukturreformen – eher behutsame Positionierung der Erziehungswissenschaft. Ausgehend von der Tatsache, dass aus den PISA-Daten keine unmittelbaren Handlungsanweisungen schulstruktureller Art abzuleiten sind und auch Gesamtschulen nicht per se soziale Disparitäten ausgleichen können, orientieren sich erziehungswissenschaftliche Voten stärker als zuvor an Ergebnissen empirischer Unterrichtsforschung.<sup>20</sup> In dieser Perspektive ist die Schulstruktur ein gewichtiger Faktor, der aber alleine Leistungsunterschiede nicht erklären kann.<sup>21</sup>

Dennoch ist ein Konsens in zweierlei Hinsicht erkennbar: In schulstruktureller Hinsicht wird eine Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre vorgeschlagen, an deren Ende der Übergang in ein zweigegliedertes Schulsystem erfolgt. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler würde das Gymnasium besuchen, der andere Teil würde nur noch eine Schulform besuchen. Eine neue Sekundarschule wür-

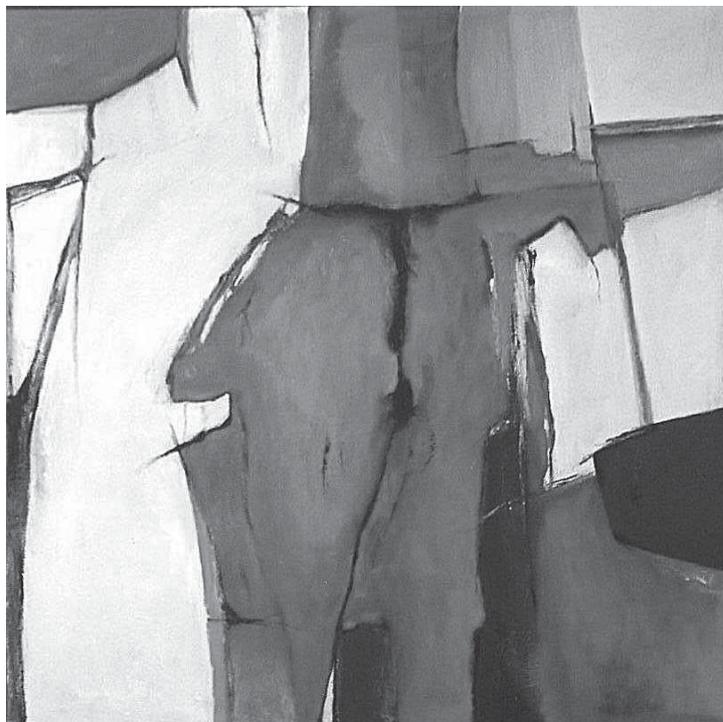
de damit die bisherigen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gesamtschule ersetzen. Das so genannte „Zwei-Säulen-Modell“ ist als „pragmatische“ Lösung zur Beendigung eines lähmenden Grundsatzstreites um die Gestaltung der Sekundarschule nicht nur in einem Aufruf renommierter Persönlichkeiten aus Wissenschaft und Politik vom 22. November 2007 vorgeschlagen worden<sup>22</sup>, sondern ist Teil der umfangreichen Empfehlungen des ersten Jahresgutachtens 2007 des neu gegründeten „Aktionsrates Bildung“ zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“.<sup>23</sup>

Mit den Empfehlungen für ein „Zwei-Säulen-Modell“ sind die ostdeutschen Länder zum möglichen Vorbild der „alten“ Bundesländer geworden, da hier das zweigliedrige Schulsystem von Anfang an eingeführt wurde.<sup>24</sup> Dass die Schulpolitik auch in den Altländern in Bewegung gekommen ist, zeigen neue Entwicklungen in Hamburg und Schleswig-Holstein. In Hamburg sollen künftig Schülerinnen und Schüler vom Schuljahr 2010/2011 an die Primarschule in sechs Schuljahren durchlaufen, gleichzeitig sollen neben dem Gymnasium Stadtteilschulen die bisherigen Schultypen Haupt-, Real- und Gesamtschule ersetzen. Schleswig-Holstein kann als Vorreiter einer integrativen Schulreform gelten. Hier wurde bereits im März 2007 die Gemeinschaftsschule als neue Sekundarschule schulgesetzlich verankert.<sup>25</sup>

Mit dem Label „Gemeinschaftsschule“ wird eine Schulform markiert, die äußere Schulreform und Entwicklung einer veränderten pädagogischen Praxis verbindet. Leitziel ist die Schaffung einer gemeinsamen Schule für alle Schülerinnen und Schüler, die zu den verschiedenen Abschlüssen der Sekundarstufe I führt. Die Anbindung einer gymnasialen Oberstufe ist möglich, aber nicht verpflichtend. Das Konzept ist vom Dortmunder Erziehungswissenschaftler Ernst Rösner entworfen worden. Es folgt dem Gedanken einer „prozesshaften Entwicklung“. Dabei geht es weniger um das „Konzept eines Standardmodells“, sondern „seine Struktur ist flexibel und orientiert sich an den jeweils individuellen schulischen und regionalen Rahmenbedingungen“<sup>26</sup>. Die Gemeinschaftsschule folgt dem Grundgedanken des gemeinsamen Lernens auf der Basis eines pädagogischen Konzepts, das drei wesentliche Punkte beinhalten muss: „1. in welchen Schritten Formen längeren gemeinsamen Lernens über die Jahrgangsstufen 5 und 6 hinaus bis Jahrgangsstufe 10 realisiert werden, 2. wie die im Hinblick auf die unterschiedlichen Schulabschlüsse erforderliche innere und äußere Differenzierung erfolgen soll und 3. welche Formen der Leistungsbeurteilung zur Anwendung kommen“<sup>27</sup>.

Unmittelbar einsichtig ist, dass lediglich mit der Zusammenführung von Schülerinnen und Schülern unter einem gemeinsamen Dach die Aufgabe der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Schule und das Ziel einer individuellen Förderung des einzelnen Schülers nicht gelöst sind. Neue Formen von Sekundarschulen müssen sich ver-

binden mit vielfältigen Maßnahmen und Innovationen, die auf eine Verbesserung der Unterrichtsqualität zielen und insbesondere einen „intelligenten Umgang mit Heterogenität“ (Jürgen Baumert) ermöglichen. Veränderungen müssen den konkreten Unterricht erreichen durch den Ausbau von Unterstützungssystemen für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulen. Dass sich in diesem Sinne Kollegien auf den Weg gemacht haben, belegen nicht nur



Regina Bauer, *Dialog mit Rot/I*, 100 x 100 cm, Acryl auf Leinwand, 2007

die im Netzwerk „Blick über den Zaun“ verbundenen Schulen.<sup>28</sup> Gerade die „Eigenverantwortliche Schule“ bietet Handlungsspielräume für pädagogische Veränderungen, die von Schulen genutzt werden, ohne auf die „großen“ Strukturentscheidungen der Bildungspolitik zu warten. Die Frage der Strukturreform des Schulwesens hat damit ihre Dringlichkeit nicht verloren. Der Diskurs über die Weiterentwicklung des deutschen Schulwesens muss geführt werden, ohne die Debatten der 70er Jahre zu duplizieren.

## Evangelische Perspektiven einer Schulreform

Die evangelischen Kirchen nehmen Bildungsverantwortung in mehrfacher Weise wahr:

Sie beteiligen sich an der öffentlichen Debatte über das Verständnis und die Aufgaben von Bildung und unterhalten als „Bildungsinstitutionen“ (Reiner Preul) Bildungseinrichtungen im gesamten Feld öffentlicher Bildung und Erziehung. Die Kirchen haben sich in der aktuellen Bildungsdebatte für ein umfassendes, integriertes Bildungsverständnis ausgesprochen, das „den Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein und Handeln im Horizont sinnstiftender Lebensdeutungen“ betont.<sup>29</sup> Evangelisches Bildungsdenken stellt die humane Dimen-

sion von Bildung und Bildungsprozessen in den Mittelpunkt.

Auch wenn kirchliche Stellungnahmen mit einer gewissen Zurückhaltung die Frage der Schulstruktur bedenken, gehören Bildung und Gerechtigkeit aus evangelischer Sicht untrennbar zusammen. Diese Verbindung findet sich bereits bei Martin Luther, dessen Verständnis von Erziehung auf die übergeordneten Ziele von Frieden und Gerechtigkeit –

pax et justitia – ausgerichtet war.<sup>30</sup> „Für Luther interpretieren sich Friede und Gerechtigkeit wechselseitig, nämlich im Horizont des biblischen Verständnisses einer umfassenden Gerechtigkeit als Schalom – als Frieden, der nur unter den Voraussetzungen gerechter Verhältnisse gelingen kann. Umgekehrt ist Bildung zur Gerechtigkeit dann als Beitrag zur Friedenserziehung zu sehen und auszulegen.“<sup>31</sup>

Friedrich Schweitzer formuliert in evangelischer Perspektive ein Verständnis von Gerechtigkeit, das durch die Momente „Entgrenzung“ und „Differenzierung“ gekennzeichnet ist. Von Entgrenzung ist im Blick auf den weltweiten Horizont von Gerechtigkeit die Rede, da „Bildung zur Gerechtigkeit“ die Grenzen nationaler Kontexte notwendigerweise überschreiten muss. Differenzierung meint, dass Gerechtigkeit als besondere Förderung und Unterstützung im Sinne einer „ausgleichenden oder individualisierenden Gerechtigkeit“ Beachtung finden muss.<sup>32</sup>

Die EKD hat die Frage der Gerechtigkeit unter der Überschrift „gerechte Teilhabe“ thematisiert. In der Denkschrift des Rates der EKD „Armut in Deutschland“ zielt „gerechte Teilhabe“ auf die „umfassende Beteiligung aller an Bildung und Ausbildung sowie an den wirtschaftlichen, sozialen und solidarischen Prozessen der Gesellschaft“.<sup>33</sup> Herausgestellt wird der Zusammenhang von Bildungsarmut und sozialer Armut. Gerade Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern müssen in besonderer Weise gefördert werden, damit auch sie ihre Begabungen entfalten und sich Bildung aneignen können. In diesem Zusammenhang stellt die Denkschrift erstmals die Schulstruktur des deutschen Schulwesens in Frage. So heißt es, dass unter „dem Aspekt der Schaffung eines armutsverringernenden Bildungssystems“ auch „über die Kultur des drei- und mehrgliedrigen Schulsystems in Deutschland diskutiert werden“ müsse.<sup>34</sup>

Auch wenn die Denkschrift keine konkreten Handlungsschritte benennt, die Debatte über die Frage einer gerechten Schulstruktur hat auch in den Parlamenten der Kirchen Einzug gehalten. So beauftragte die Landessynode der Evangelischen Kirche von Westfalen ihre Kirchenleitung „Anforderungen für ein zukünftiges Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen zu erarbeiten“ und „Foren für den öffentlichen Diskurs über die zukünftige Gestaltung des Bildungssystems“ zu organisieren.<sup>35</sup> Die westfälische Landeskirche avancierte damit in Nordrhein-Westfalen zum Vorreiter eines Bündnisses unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Einzelpersonen, das unter dem Motto

„Länger gemeinsam lernen“ mit einem 10-Punkte-Aufruf an die Öffentlichkeit trat. Im Mittelpunkt steht auch hier die Forderung nach Veränderungen des gegliederten Schulsystems zugunsten einer „integrativen Schule“, „ohne Sitzbleiben, Abstufungen oder Abschulungen“.<sup>36</sup>

Wie bereits gesagt: die Gemeinschaftsschule ist kein Zauberwort für die Lösung aller Probleme des deutschen Schulwesens. Nur im Konzert mit weiteren Reformschritten – von der Verstärkung frühkindlicher Fördermaßnahmen bis zum Ausbau von Ganztagsangeboten – kann Bildungsgerechtigkeit zum bestimmenden Merkmal eines erneuerten Bildungssystems werden. Die Kirchen stehen vor der Aufgabe sich mit ihrem Verständnis von Bildung und Erziehung in diesen Reformprozess aktiv einzubringen. Denn:

„Das Engagement für Bildung gehört ebenso wie die Option für Arme und Benachteiligte zu den grundlegenden Prinzipien eines christlichen Welt- und Selbstverständnisses, das sich vom biblischen Menschenbild her ableitet. Die Frage nach Gerechtigkeit in der Bildung und im Bildungssystem ist deshalb in evangelischem Verständnis kein Randthema, sondern zentral.“<sup>37</sup>

*Prof. Dr. Friedhelm Kraft ist Rektor des Religionspädagogischen Institutes Loccum.*

## Anmerkungen

- \* Der Artikel ist die Überarbeitung eines Referates, das auf dem Seminar „Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit“ des Ev. Arbeitskreises der CDU/CSU am 24. Januar 2009 gehalten wurde.
- Die I. World Vision Kinderstudie wurde von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Bielefeld und des Forschungsinstituts TNS Infratest Sozialforschung in München erstellt. Sie zeigt auf, welche Auswirkungen soziale Unterschiede für Kinder haben und in welchem Maße die soziale Herkunft den Alltag von Kindern prägt. Vgl. [www.worldvisionkinderstudie.de](http://www.worldvisionkinderstudie.de).
  - Vgl. die „Gemeinsamen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung“ vor dem Hintergrund der Ergebnisse von IGLU 2006 und von PISA 2006 vom 6. März 2008. Hier heißt es lediglich: „Die Konzentration bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler auf einzelne Schulen sollte vermieden werden.“ (8) Die strukturellen Ursachen für Milieuerengungen werden aber nicht genannt.
  - Ekaterina Kouli: Zeit für ein grundlegendes Umdenken. Schulpolitik aus der Sicht des Handwerks, in: *Lernende Schule* 42/2008, 16f.
  - Vgl. zur Anlage und zur Philosophie von PISA Oelkers, Jürgen: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA, Weinheim u.a. 2003, 85ff. Bei PISA 2000 stand die Lesekompetenz, bei PISA 2003 mathematische und bei PISA 2006 naturwissenschaftliche Kompetenz auf dem Prüfstand. Gleichzeitig sollten aussagekräftige Vergleiche aller untersuchten Kompetenzen ermöglicht werden.
  - Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 383.
  - PISA 2000, 103. Auf der anderen Seite lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die höchste Kompetenzstufe 5 erreichten, nur wenig unter dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten (9,5 Prozent) (104).
  - Insbesondere im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenz erbrachte PISA 2006 einen signifikanten Fortschritt gegen-

über PISA 2003. Vgl. die Zusammenfassung von PISA 2006: [www.pisa.ipn.uni-kiel.de](http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de).

- PISA 2000, 459.
- Baumert: Jürgen/ Artelt, Cordula: Bildungsgang und Schulstruktur, in: *Pädagogische Führung* 4/2003, 188. Die Autoren betonen in besonderer Weise die „Dialektik von innerer und äußerer Schulreform“.
- Vgl. PISA 2000, 353.
- MK Niedersachsen: [www.niedersachsen.de](http://www.niedersachsen.de) → Service → Statistik → Allgemeinbildende Schulen (Stand: 09/2006).
- Zit. n. Rösner, Ernst: Hauptschule am Ende. Ein Nachruf, Münster 2007, 16.
- Rösner, Hauptschule, 16.
- Besonders hohe Anteile von Hauptschulen mit „schwierigem Milieu“ haben die Länder Bremen (95,7 %), Hamburg (68,8 %), Berlin (60,0 %), Hessen (52,2 %) und NRW (44,0 %). Vgl. Rösner, Hauptschule, 19.
- Vgl. [www.zeit.de/online](http://www.zeit.de/online) vom 9.6.08.
- Vgl. PISA 2000, 117.
- Vgl. die Prognosen im Detail unter Einbeziehung der unterschiedlichen Entwicklungen in den neuen und alten Bundesländern bei Rösner, Hauptschule, 77ff.
- Süddeutsche Zeitung* vom 7.7.08, 2.
- Rösner, Ernst: Schulentwicklung in Schleswig-Holstein. Veränderungen der Schulstruktur in Schleswig-Holstein als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Gutachten des Instituts für Schulentwicklung Universität Dortmund, September 2004, 3.
- Vgl. die ernüchternden Ergebnisse der Langzeitstudie von Helmut Fend u.a.: Fend, Helmut: Schwerer Weg nach oben, in: *DIE ZEIT* vom 3.1.08.
- Diese Position vertritt insbesondere Manfred Prenzel. Vgl. das „Die-Zeit“-Gespräch mit Prenzel und Andreas Schleicher unter der Überschrift „Pisa gegen Pisa“: *Zeit online* 08/2005, in: [www.zeit.de/2005/08/C-Interview](http://www.zeit.de/2005/08/C-Interview).
- „Wie Deutschlands Schulsystem reformiert werden muss – ein Aufruf“, in: *DIE ZEIT* vom 22.11.07.
- Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit, Jahresgutachten 2007*, 147.
- Mecklenburg-Vorpommern hat sich zuerst am westdeutschen Vorbild orientiert, dann aber ebenfalls so genannte Verbundschulen eingerichtet.
- „Die Gemeinschaftsschule führt Schülerinnen und Schüler aller Begabungen in einem weitgehend gemeinsamen Bildungsgang zu den Schulabschlüssen der Sekundarstufe I oder zur Berechtigung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe.“ Landesverordnung über die Gemeinschaftsschulen (GemVO) vom 12.3.07, §1 (3). In Berlin wird zum Schuljahr 2008/2009 der Schulversuch „Gemeinschaftsschule“ als Pilotprojekt in zunächst elf Schulen bzw. Schulverbänden eingerichtet.
- Rösner, Ernst: Schulentwicklung in Schleswig-Holstein, 10.
- Landesverordnung über die Gemeinschaftsschulen, 7.
- [www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de); vgl. die Beispiele erfolgreicher Einzelschulen, in: *Lernende Schule* 42/08.
- EKD – Kirchenamt der EKD (Hg.): *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft*, Gütersloh 2003, 90.
- Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Bildung zur Gerechtigkeit – oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen? Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion*, in: Fischer, Dietlind/ Elsenbast, Volker (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungswesen*, Münster 2007, 57f.
- Schweitzer, *Bildung zur Gerechtigkeit*, 57.
- Schweitzer, *Bildung zur Gerechtigkeit*, 60f.
- EKD – Kirchenamt der EKD (Hg.): *Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland*, Gütersloh 2006, 12.
- EKD, *Gerechte Teilhabe*, 66.
- Verhandlungen der 4. (ordentlichen) Tagung der 15. Westfälischen Landessynode vom 13. bis 16. November 2007, 149 (Beschluss Nr. 138).
- Das Bündnis ist maßgeblich von Hans-Martin Lübking, dem Leiter des Pädagogischen Instituts der Evangelischen Kirche von Westfalen, initiiert worden. Vgl. Ziele und Träger des Bündnisses, in: [www.bestes-lernen.de](http://www.bestes-lernen.de).
- Fischer, Dietlind: *Einleitung: Gerechtigkeit im Bildungssystem*, in: Fischer/Elsenbast (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit*, 10

# Heimerziehung in der Nachkriegszeit – ein schwieriges Kapitel kirchlicher Zeitgeschichte

Von Kerstin Gäfgen-Track

Nachdem im Jahr 2006 das Buch von Peter Wensierski „Schläge im Namen des Herren“<sup>1</sup> erschienen war, das zum Teil auf dramatische Weise die auch grausamen Erfahrungen von Heimkindern in der Nachkriegszeit dokumentiert, hat die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers bereits im selben Jahr gemeinsam mit dem Diakonischen Werk der Landeskirche eine Studie in Auftrag gegeben, um zu klären, unter welchen Bedingungen damals in kirchlichen Heimen untergebrachte Kinder und Jugendliche gelebt und gearbeitet haben. Mittlerweile wurden im gesamten Bereich der EKD weitere solcher Studien in Auftrag gegeben und erste Ergebnisse sind veröffentlicht. Mit Beginn des Jahres 2009 haben sowohl der Bundestag als auch die niedersächsische Landesregierung einen Runden Tisch zur Aufarbeitung des Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen in deutschen Heimen eingesetzt. Es soll dabei sowohl um Aufklärung als auch um konkrete Hilfe für die Betroffenen gehen. Die Kirchen, Diakonie und Caritas beteiligen sich selbstverständlich an diesen Runden Tischen.

Ein Grund dafür, dass das Leiden vieler Heimkinder so lange nicht öffentlich wurde, liegt in der Scham vieler Opfer begründet und auch ihrem Versuch, durch Verdrängung mit den leidvollen Erfahrungen leben zu können. Nachdem einige Betroffene ihre Erfahrungen und ihr Leid öffentlich gemacht haben, haben nun immer mehr Opfer den Mut, ihre Geschichte zu erzählen und nach Hilfe zu suchen. Das Diakonische Werk Hannover hat deshalb eine Hotline geschaltet, die stark genutzt wird. Hier wird neben einer Beratung auch konkrete Hilfe, z.B. durch Therapien angeboten.

Die bereits vorliegenden Ergebnisse belegen unzweifelhaft: Es wurde auch mit körperlicher und seelischer Gewalt in kirchlichen Heimen erzogen. Es kam dabei vermutlich nur in einzelnen Fällen zu Menschenrechtsverletzungen wie Freiheitsentzug, und auch zu sexuellem Missbrauch. Die Untersuchungen zeigen, dass zwischen den Heimen deutliche Unterschiede im Umgang mit den anvertrauten Kindern und Jugendlichen bestanden. Die Fälle von körperlicher und seelischer Gewalt sind nicht auf kirchliche Heime beschränkt, sondern traten in den Heimen unterschiedlicher Träger auf. Die Kinder und Jugendlichen in den Heimen mussten vielfach arbeiten. Harte Arbeit wurde als pädagogische Maßnahme gewertet, aber auch aus ökonomischen Gründen mussten die Kinder und Jugendlichen arbeiten, da der Pflegesatz extrem niedrig war. Die Kirchen, Diakonie und Caritas unterhielten im Vergleich mit anderen sehr viele dieser Heime<sup>2</sup>, gerade aufgrund der geringen Sätze, die die Kommunen oder Länder für die Heimunterbringung zahlten. Der Zeitraum, in dem es zu inakzeptablen Zuständen in den kirchlichen Heimen kam, lässt sich klar auf die fünfziger und sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts begrenzen. Konkrete Zahlen von Opfern lassen sich weiterhin nur schwer ermitteln. Aber jeder einzelne Missbrauch, jede einzelne Menschenrechtsverletzung hätte nicht passieren dürfen. Es gilt hier insgesamt nichts zu beschönigen, zu verharmlosen oder zahlenmäßig klein zu reden.

Es gilt nach den Gründen zu fragen, warum in Heimen allgemein mit Gewalt erzogen wurde und warum viele kirchliche Heime hier keine Ausnahme bildeten. Wie in der Gesellschaft insgesamt galt auch in der Kirche die Prügel-

strafe oder andere körperliche Züchtigungen als normal. Institutionelle Gewalt wurde als Teil des Erziehungssystems verstanden. Die Soziologie und die Pädagogik haben für diese Form der Erziehung mit Gewalt, körperlicher und seelischer Bestrafung, mit Einschüchterung sowie seelischer Demütigung den Begriff der „Schwarzen Pädagogik“ geprägt.<sup>3</sup> Das vielfach gesetzte Ziel war schon in der Antike, im Mittelalter und bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, den Menschen nach einem ganz bestimmten Menschenbild zu formen und zu bilden. Um dieses Menschenbild zu verwirklichen, sahen es viele Pädagogen als notwendig an, den Willen des Kindes zu brechen, seine Eigensinnigkeit und seine Bedürfnisse zu eliminieren sowie seine vermeintlich schädlichen Triebe zu bändigen. Kinder und Jugendliche sollten so zu einem gesellschaftlich legitimierten Handeln und Verhalten erzogen werden. Diese pädagogischen Grundüberzeugungen waren um so mehr bei „auffällig“ gewordenen, nicht angepassten Kindern und Jugendlichen durchzusetzen. Wenn die Eltern nicht der Lage waren, ihr Kind zu diesem Handeln und Verhalten zu erziehen, wurde die Einweisung in ein Heim als ein angemessenes Mittel betrachtet. So waren Diebstahl, Schwangerschaft oder Weglaufen aus dem prügeln Elternhaus, aber auch Widerworte gegen eine allein erziehende Mutter bzw. „Schwererziehbarkeit“ im weitesten Sinn Gründe für die Einweisung in ein Heim.

Gehorsam gegen Eltern, Lehrer und politische Obrigkeit war Jahrhunderte lang unbestrittenes Ziel von Erziehung. Gerade der Nationalsozialismus hatte diesen Gedanken des Gehorsams extrem verstärkt, so dass er in der Nachkriegszeit unvermindert wirksam war. Auch deshalb war das Schlagen in der Schule erlaubt und gängiges Erziehungsmittel. In der DDR wurde bereits 1949 die körperliche Züchtigung an Schulen verboten, in der Bundesrepublik Deutschland erst 1973 und erst im Jahr 2000 kam es in Deutschland zum Verbot der elterlichen Züchtigung.

Die „Schwarze Pädagogik“, geprägt und verstärkt durch den Zeitgeist, beeinflusste die Pädagogik nicht nur in kirchlichen Heimen, sondern durchaus auch in christlichen Elternhäusern. Sie galt als angemessene Reaktion auf die Sünde bzw. Erbsünde des Menschen. Die theologischen Topoi von Sünde und Erbsünde dienten auch zur theologischen Legitimation einer schwarzen Pädagogik. Von der Schwarzen Pädagogik haben wir uns heute als Kirche klar und deutlich distanziert. Sie war und ist untragbar, ist zutiefst unevangelisch und hatte furchtbare Folgen auch in der Heimerziehung.

Die Rede von der Sünde ist angemessen zu interpretieren: sie trägt die Gesamtheit der Realität in die christliche Anthropologie ein. Menschen werden schuldig gegenüber sich selbst, anderen Menschen und Gott. Das nennt die Bibel Sünde. Der Begriff der Erbsünde, d.h. dass das Sündensein und das dem entsprechende Handeln grundsätzlich vererbt wird, ist theologisch problematisch, denn der Gedanke einer Erbsünde lässt sich weder schöpfungstheologisch noch anthropologisch oder christologisch halten, aber er besitzt ein bleibendes Wahrheitsmoment: Obwohl es nicht zwangsnotwendig oder auch nicht genetisch ver-

erbt ist, zeigt sich doch immer wieder, dass Menschen schuldig werden und auf die Vergebung Gottes angewiesen sind. Das ist eine zutiefst evangelische Erkenntnis. Diese menschliche Wirklichkeit ist in den Blick zu nehmen. Der Begriff der Sünde steht für die dunkle Seite im Leben, für Aggression, das Nichternstnehmen anderer Menschen und für einen verantwortungslosen Umgang mit der Macht. Sündigwerden heißt auch, die Existenz Gottes zu negieren, die eigene Geschöpflichkeit nicht anzuerkennen und das Leben nicht an der Botschaft des Evangeliums zu orientieren.

Mit den Mitteln der Schwarzen Pädagogik wollte man die Sünde unterdrücken und bekämpfen, auch weil diese Ängste auslösen kann. Angst vor dem eigenen Dunkel und dem Dunkel des anderen, der Aggression, aber auch Angst vor einem Gott, der den Sünder in Ewigkeit straft und verdammt. Eine Angst, von der Luther grundsätzlich theologisch befreit hat, die aber damit offensichtlich nicht grundsätzlich verschwunden ist. Die Pädagogik in den kirchlichen Heimen in den 50er und 60er Jahren ging davon aus, dass es gut ist, wenn Gott verzeiht, aber um des menschlichen Zusammenlebens, gerade um seiner Ordnung willen gilt es die Sünde im Leben zu unterdrücken und zu bekämpfen. Begründet wurde diese überwiegende Orientierung in der christlichen Pädagogik an der Sünde auch mit biblischen Zitaten wie „Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er.“ (Heb 12,6) oder „Wer seine Rute schont, der hasst seine Kinder.“ (Spr 13,24). Sünde und Vergebung wurde nicht zusammengedacht. Es war für diese christliche Pädagogik nicht relevant, dass Gott sich für den Weg der Liebe und nicht der Strafe entschieden hat.

Die Auswahl solcher Bibelstellen nimmt das biblische Zeugnis nur eklektisch wahr. Dafür, dass Gott selbst auf Strafe verzichtet und Liebe übt, steht als biblische Schlüsselgeschichte die des Propheten Jona. Hier wird der Abschied von einem Gottesbild genommen, das davon ausgeht, Gott strafe für Sünde und Schuld. Gott straft die böse, korrupte Stadt Ninive aus lauter Liebe und Güte nicht. Noch deutlicher und unhintergebar wird dieser Abschied von der Strafe durch Gott in Jesus Christus, der sichtbar macht und bis in den Tod hinein lebt, dass Liebe und Versöhnung das Handeln Gottes an den Menschen bestimmen. Liebe und Versöhnung sind zugleich prägend für ein menschliches Leben, das sich am Evangelium Jesu Christi orientiert und gerade darin gelingt. Zugleich gilt es auch hier die Realität der Sünde ernst zu nehmen. Martin Luthers Aufforderung „sündige fröhlich“ oder „sündige kräftig“ nimmt die Realität ernst, dass Menschen offensichtlich immer wieder schuldig werden. Gleichzeitig macht er Ernst damit, dass Gott in Jesus Christus Menschen dennoch immer wieder Schuld vergeben will.

Zugleich gilt es dieser Aufforderung Luthers mit Luther selbst zu widersprechen. Leben gelingt erst, wenn es in Verantwortung und im Gegenüber zu Gott gelebt wird und an der Botschaft des Evangeliums orientiert ist. Es ist eine der wichtigsten Einsichten Martin Luthers, die er aufgrund seiner Paulus- und Augustinus-Studien gewonnen hat, dass der Mensch *simul justus et peccator* (Sünder und Gerech-

ter zugleich) ist. Jeder Mensch hat auch viele Gaben, Fähigkeiten und Potentiale, die nach christlichem Verständnis von Gott geschenkt sind und die er helfend, heilend, versöhnend im Sinne der Liebe einsetzen kann. Es gibt gelingendes Leben, wenn es gelingende Beziehung gibt. Gott selbst zeigt, dass gelingende menschliche Beziehungen auf einer existentiellen Beziehung zu Gott und auf Liebe, Gottes- und Nächstenliebe beruhen: „Du sollst den Herren, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüt. Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“ (Mt 22, 37; 38) Die Liebe verändert Menschen, nicht die Strafe und nicht die Schläge.

Von daher bestimmt sich gegenwärtig christliche Pädagogik, die vom Menschen als simul justus et peccator ausgeht und deren Ziel es ist, dass Menschen sich bilden, ihre Identität entfalten und Verantwortung übernehmen und deren Grundlage Liebe, Versöhnung und Gerechtigkeit sind. Christliche Pädagogik ist potentialorientiert, will aber darin einüben, mit Schuld und Scheitern konstruktiv umzugehen. Wenn Leben trotz der Realität des menschlichen Sündigens gelingen soll, ist ein Schuldeingeständnis notwendig. Schuld ist beim Namen zu nennen. Sie darf nicht weg argumentiert werden oder weg interpretiert werden. Es kommt darauf an, Schuld einzugestehen, Schuld klar zu benennen und dann konstruktiv nach Wegen der Versöhnung zu suchen. Christliche Pädagogik tritt ein für die Achtung und den Respekt vor der Würde jedes Menschen, will zur Feindesliebe anregen und empfiehlt in letzter Konsequenz, auch die linke Wange hinzuhalten, wenn auf die rechte Wange geschlagen wird. Sie will eine christliche Daseins- und Handlungsorientierung für ein gelingendes Leben vermitteln. Dafür sind auch Geschichten vom gelingenden Leben notwendig, gerade auch für die Eltern, die in Erziehungsfragen unsicher geworden sind. Christliche Pädagogik braucht, um dies leisten zu können, eine hohe Selbstreflexion und muss auch extern immer wieder kritisch geprüft werden.

Eine solche potentialorientierte, nicht die Sünde in den Mittelpunkt stellende Pädagogik bestimmt heute die Erziehung in evangelischen Kindertagesstätten, Schulen, Kirchengemeinden und anderen Einrichtungen. Die misslungene Heimerziehung in evangelischen Einrichtungen in der Nachkriegszeit, die so viel Leid über Heimkinder gebracht hat, beruhte maßgeblich auf einer fragwürdigen Theologie, die mit dem Zeitgeist und der gesellschaftlich vorherrschenden Pädagogik eine unheilvolle Symbiose einging. Sie macht deutlich, dass Kirche immer Kirche in der Zeit ist. Die evangelische Kirche muss sich immer wieder fragen, inwiefern sie ihrer Aufgabe nachkommt, kritisch und wenn nötig sogar widerständig zu sein, z.B. gegenüber pädagogischen Ansätzen und Entwicklungen. Die Situation in den kirchlichen Heimen steht auch deshalb im Mittelpunkt der Medienberichterstattung, weil nicht nur die evangelische Kirche den Anspruch hat, dass ihr Handeln sich am Evangelium Jesu Christi orientiert. Dies ist ein hoher Anspruch, an dem Kirche konkret immer wieder scheitert und an dem sie sich aber bleibend messen lassen muss. Es ist ein Anspruch, der Kirche vorgegeben ist, den

sie nicht aufgeben kann, weil es Gott so will. Aber Vertreterinnen und Vertreter von Kirche müssen sich selbst eingestehen, dass sie diesem Anspruch oft nicht gerecht werden in dem Wissen darum, dass gerade dieses Ringen mit dem eigenen kirchlichen Anspruch und dem Scheitern daran evangeliumsgemäß ist. So hat Kirche als lernende Institution Demut zu üben. Die Botschaft der Christinnen und Christen ist diesen selbst weit voraus. Sie gilt es zu vertreten in dem Wissen darum, dass Christinnen und Christen es in Sternstunden unzweifelhaft schaffen, dem Anspruch Gottes gerecht zu werden und in den Schatten der Nacht kläglich daran scheitern.

Deshalb ist das, was damals in den evangelischen Heimen geschehen ist, klar Sünde zu nennen. Als Kirche müssen wir hier bekennen, dass Menschen Unrecht und Gewalt geschehen ist, ihre Würde nicht geachtet und geschützt wurde sowie in manchen Fällen ihre Menschenrechte verletzt oder sie sexuell missbraucht wurden. Wir sind als Institution mit diesem Versagen behaftet, haben als Institution Schuld auf uns geladen und müssen heute versuchen, konstruktiv damit umzugehen. Schuld ist klar beim Namen zu nennen, die Opfer sind anzuhören, wir haben uns dem Leid der Opfer zu stellen und mit ihnen nach Lösungen zu suchen. Auch hier gibt es heute keine „Gnade der späten Geburt“. Wir haben aus dieser leidvollen Geschichte der Opfer gelernt, so dass heute schon bei Verdacht auf Missbrauch die Maxime „zero tolerance“ gilt. Es braucht dieses Schuldeingeständnis, damit Leben der Opfer neu weitergehen kann und das kirchliche Handeln sich bleibend ändert. Nur so kann Neues wachsen, auch neues Vertrauen. Es ist aus dieser leidvollen Geschichte weiter zu lernen, dass wir als Kirche auch Widerstand gegen den Zeitgeist zu leisten haben, wenn es um der Menschen und um Gottes Willen notwendig ist. Das haben wir in der kirchlichen Heimerziehung in der Nachkriegszeit versäumt, deshalb sind wir an vielen Heimkindern schuldig geworden. Dafür entschuldige ich mich auch persönlich als eine Vertreterin der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers.

*Dr. Kerstin Gäfgen-Track ist Oberlandeskirchenrätin der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers.*

### Anmerkungen

- 1 Peter Wensierski: Schläge im Namen des Herrn. Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik, München 2006.
- 2 Auch heute unterhalten kirchliche Träger viele Förderschulen, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit emotionalem und sozialem Förderbedarf, die sich selbst hohe Qualitätsstandards gegeben haben, regelmäßig evaluiert werden und ihre Arbeit transparent machen.
- 3 Grundlegend dafür ist Katharina Rutschky (Hg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt a. Main u. a. 1977.

# Zukunft der Hauptschule

Pro Hauptschule – um der Schüler willen, die sonst untergehen würden

Von Ulrich Gräbig

**W**ie viele Lehrkräfte der anderen „weiterführenden“ Schulformen würden dies bejahen? Die Mehrheit? Würden sie das hehre Lied von den unterschiedlichen Begabungsprofilen singen, die eben drei weiterführende Schulformen erfordern? Wie viele würden einräumen, dass sie für ihre Arbeit u.a. das Instrument der Selektion brauchen, demzufolge auch eine Schulform, an die sie Schüler abgeben können, die Probleme haben und deshalb Probleme machen? Solange Selektion Strukturmerkmal schulischer Arbeit in nennenswertem Umfang ist, brauchen wir Hauptschulen – um der Schüler willen, die sonst untergehen würden.

Es wird erwogen, die Hauptschulen aus Vergleichstests herauszunehmen: die Ergebnisse sind einfach zu schlecht. Solange der Wert einer Schulform, der Wert der Arbeit, die Schüler, Lehrkräfte und Sozialpädagogen leisten, wesentlich in PISA- u.ä. Parametern gemessen wird, solange brauchen wir Hauptschulen – um der Schüler willen, die sonst untergehen würden.

In der CDU Hamburg gab es Stimmen, wenigstens vier Traditionsgymnasien nicht in Stadtteilschulen zu überführen. Das ist symptomatisch: Die so genannten Eliten *wollen* unter sich sein und bleiben, die anderen *müssen* es demzufolge. Die zunehmende soziale Separierung soll sich konsequenterweise im Schulsystem widerspiegeln – und es wird einiges unternommen, sogar Geld eingesetzt für Hauptschulprogramme, damit das so bleibt. Solange unsere Gesellschaft zunehmend desintegrativ ist, Randgruppen eben ihren Platz am Rande der Gesellschaft zuweist, solange brauchen wir Hauptschulen – um der Schüler willen, die sonst keinen Platz haben.

Wenn Integration von Hauptschule und Realschule – oft nicht gewollt, sondern durch die Entwicklung der Schülerzahlen erzwungen – in erster Linie organisatorisch gedacht wird und pädagogische Integration, das heißt Ver-

änderung der unterrichtlichen und sozialen Praxis, nicht stattfindet, werden Hauptschüler auch in diesen Systemen Schüler zweiter Klasse sein. Besteht Desintegration unter einem gemeinsamen Dach fort, brauchen wir Hauptschulen – um der Schüler willen, die sonst untergehen würden.

Hat die Hauptschule also nur einen gesellschaftspolitisch und bildungspolitisch zugeschriebenen Funktionswert? Nein. Ähnlich wie der ausgespuckte Kirschkern einen Baum hervorbringen kann, hat die Hauptschule im gesellschaftlichen Abseits eigene Profile entwickelt, einen eigenen Wert und ein eigenes Selbstwertgefühl geschaffen – vor und jenseits allen Programmen zu ihrer Aufwertung.

Ist diese problembeladene Restschule mit schwierigen Schülern und ausgebrannten Lehrkräften überhaupt lebensfähig? Ja. Denn diese Beschreibung bildet nur einen Teil der Wirklichkeit ab.

Hauptschularbeit – der täglich neue Versuch, Unterricht vom Schüler her zu gestalten, nicht nur vom Bildungskanon oder Standardkatalog her.

Hauptschularbeit – der täglich neue Kampf um Menschen, die häufig zu den Mühseligen und Beladenen zählen, denen nicht nur ein besonderer Wert, sondern auch ein besonderes Engagement zu gelten hat.

Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems ist bei zurückgehenden Schülerzahlen und unaufhaltsamem Ausbau von Gesamtschulen nicht zu halten: Außerhalb von Gesamtschulen wird Kooperationen die Zukunft gehören. Wer dabei angesichts der belasteten Befindlichkeit vieler Jugendlicher – und die ist schulformübergreifend – einen Bildungs- und Erziehungsauftrag annähernd erfolgreich erfüllen will, wird auch von der Hauptschule lernen müssen. Deshalb wird sie gebraucht.

Abschließend ein Wort derer, um die es eigentlich geht – die Schüler:

„Auf der Hauptschule kann man sich wohl fühlen, weil die Lehrer einem helfen und auch zuhören, sie achten einfach auf uns und sie achten uns. Sie sind höflich, freundlich, setzen sich ein und ermutigen uns. Sie bringen uns nicht nur Englisch usw. bei, hier wird uns etwas fürs Leben klar.“ – „Ohne Hauptschule hätten die Leistungsschwachen überhaupt keine Chance mehr, sie ist unser Rettungsnetz.“ – „Die Hauptschule gehört abgeschafft, weil es einfach zu viele Vorurteile über Hauptschüler gibt. Wir haben keine Möglichkeit, andere von uns zu überzeugen.“ – „An

einer Gesamtschule wird anders gearbeitet, da wäre ich lieber.“ – „Wir werden immer schlechter angesehen als Realschüler, egal, was wir für Noten haben.“ – „Ich gehe in unsere Hauptschule und ich schäme mich dafür nicht.“  
Aus Schülersicht gibt es nur einen Grund für die Abschaffung der Hauptschule – ihre Stigmatisierung und Missachtung.

*Ulrich Gräbig ist Lehrer an der Hauptschule Lamspringe.*

## Zukunft der Hauptschule

Contra: Die Hauptschule kann die ihr anvertrauten Kinder nicht stärken

Von Brigitte Naber

**D**ie wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist.<sup>1</sup>

Eine gute Schulform stärkt die ihr anvertrauten Schüler. Die Hauptschule 2009 wird diesem Anspruch nicht mehr gerecht.

Schüler der Hauptschule sind die Bildungsverlierer unserer Gesellschaft und fühlen sich auch als solche. Ein erheblicher Teil der Hauptschüler erreicht das Bildungsminimum nicht. In der PISA-E Studie 2006 erreichen 50 Prozent der Hauptschüler in Mathematik nur Kompetenzstufe 1 oder bleiben darunter. 2008 wurden diese Zahlen durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) bestätigt.<sup>2</sup> Ein Viertel dieser Schüler bewegt sich auf Grundschulniveau. Im schriftlichen Englisch sind es sogar 75 Prozent, die das geforderte Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (GER) nicht erreichen. Für Deutsch und die Naturwissenschaften erwarten die IQB-Forscher ähnliche Probleme.

Bei diesem Leistungsniveau kann nur noch ein Drittel der Ausbildungsstellen von Schülern mit oder ohne Hauptschulabschluss besetzt werden<sup>3</sup>, ganze Berufsbereiche stehen Hauptschülern nicht mehr offen. Schüler, die keine Berufsausbildung wahrnehmen, fallen frühzeitig im Sozialsystem zurück und sind damit auch ein ökonomisches Problem.

Die Aussage eines Hauptschülers „Ich werde Hartz IV“ macht deutlich, dass die Lernmotivation durch die oben beschriebene Perspektivlosigkeit bis zur Resignation und

Kompetenzverweigerung schrumpfen kann. Häufig ist dies der Nährboden für Gewalt, so dass besonders diese Schüler zu der Gruppe der 15-Jährigen gehören, die man als Risikoschüler einstuft. Seit PISA 2000 liegt diese Gruppe konstant bei 22 bis 23 Prozent eines Altersjahrgangs.

Eine der Ursachen für die beschriebene Perspektivlosigkeit und Entwicklung von Risikoschülern ist die frühe Selektion im dreigliedrigen Schulsystem.

Schon der Übergang von der Grund- in die Hauptschule ist für die betroffenen Kinder mit Frustration und Resignation verbunden. Damit starten Hauptschüler in die weiterführende Schule schon mit negativen Gelingensbedingungen und dem Gefühl es nicht geschafft zu haben. Zum Lernen motivieren aber vor allem Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und Erfolg!

Für entsprechend motivierende Kompetenzerfahrungen und die Entwicklung ihrer vollen Leistungsfähigkeit gibt die frühe Selektion besonders den schwächeren Schülern nicht ausreichend Zeit. In Teilbereichen, z. B. der Lesekompetenz, können sich manche Hauptschüler durchaus mit Gymnasiasten messen.<sup>4</sup> Diese Kompetenzerfahrungen im Vergleich mit leistungsstarken Kindern würden schwächere Hauptschüler auch zur Arbeit an ihren Defiziten motivieren. Schullaufbahnen sollten daher möglichst lange offen gehalten werden.<sup>5</sup>

Anstatt Stärken zu fördern, zementiert die frühzeitige Selektion sowohl die kognitiven als auch die sozialen Schwächen. Hauptschüler kommen überproportional oft aus bildungsfernen und sozial schwachen Milieus. In den Klassen begegnen sich dadurch vielfach Kinder, die leistungsschwach sind oder sozial-emotionale Schwierigkeiten haben,

positive Vorbilder fehlen. Sozial-emotionale Schwierigkeiten von Kindern werden durch Frustrationserlebnisse und Negativ-Vorbilder z. T. noch gefestigt. Vorfälle von Gewalt an Hauptschulen sorgen in den letzten Jahren immer wieder für Schlagzeilen wie „Problemfall Hauptschule – Sammelbecken der Gewalt“.<sup>6</sup>

Der Imageverlust der Hauptschulen und die Perspektivlosigkeit von Hauptschülern führen zunehmend zu einer Abwahl der Hauptschule. Von 2001 bis 2007 ging die Zahl der Anmeldungen in Deutschland um 14 Prozent zurück. Im Landkreis Schaumburg sind zum Schuljahr 2008/09 nur noch 9,4 Prozent aller Viertklässler an der Hauptschule angemeldet worden. Hauptschulen schrumpfen bis zur Einzigigkeit oder gar bis zur Zusammenlegung von zwei Jahrgängen. Die Einzigigkeit geht einher mit geringeren Differenzierungsmöglichkeiten. Es fehlen daher Förder-, Profil-, Projekt- und Praxisangebote, in denen Schüler zum einen gefördert werden, zum anderen auch ihre Stärken erfahren können und damit für andere Lernprozesse motiviert werden. Dadurch sind diese Hauptschüler einmal mehr die Bildungsverlierer unserer Gesellschaft.

Fazit: Die Hauptschule heute stärkt die ihr anvertrauten Kinder nicht – sie zementiert den Bildungsweg ihrer Schüler eher negativ. Sie ermöglicht weder grundlegende Lernmotivation noch die notwendige individuelle Förderung, noch vermittelt sie die erforderliche Bildung, die Perspektiven eröffnet.

Um Kinder zu stärken, brauchen wir eine Schulstruktur und Unterrichtskultur, die alle fördert, niemanden ausgrenzt und die Bildungschancen unabhängig von der sozialen Herkunft erhöht. Den Kindern muss Zeit für eine differenzierte individuelle Leistungsentwicklung in anregenden Lernumgebungen gegeben werden. Bildungswege müssen ihnen daher längstmöglich offen gehalten werden.

Eine längere gemeinsame Beschulung und Integration statt Selektion stärkt Schüler in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung und eröffnet ihnen Perspektiven.

*Brigitte Naber ist Schulleiterin der Stadtschule Rodenberg (HRS).*

### Anmerkungen

- 1 <http://blickueberdenzaun.de/03Standards.html>.
- 2 Probelauf für die Qualitätsüberprüfung des Hauptschulabschlusses im Rahmen des Leistungsvergleichs der 9. Klassen aller Schulformen.
- 3 Bildungsbericht 2008 ([www.bildungsbericht.de/daten2008](http://www.bildungsbericht.de/daten2008)).
- 4 Ergebnisse von PISA 2000 zeigen, dass es Überlappungen der Leistungsverteilungen zwischen den drei Schulformen gibt.
- 5 In den Jahrgängen 7 bis 9 kamen im Schuljahr 2006/07 auf fünf Abwärtswechsel nur ein aufwärts gerichteter Wechsel ([www.bildungsbericht.de/daten2008/pressemitteilung\\_2008](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/pressemitteilung_2008)).
- 6 Padtberg, Carola, Spiegel online 30.03.2006 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,408835,00.html>.

### Impressum

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

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Felix Emrich, Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Christine Labusch, Rainer Merkel, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

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

Erscheinungsweise: vierteljährlich  
Auflage: 11.500  
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum  
Telefon: 057 66/81 - 136, Telefax: 057 66/81 - 184  
E-Mail: [rpi.loccum@evlka.de](mailto:rpi.loccum@evlka.de)  
Internet: [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de)

Bankverbindung:  
Ev. Kreditgenossenschaft Hannover, BLZ 520 604 10,  
Konto-Nr. 60 50

### Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Ute Beyer-Henneberger, Arbeitsstelle für Ev. Religionspädagogik Aurich, Georgswall 7, 26603 Aurich

Felix Emrich, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

OLKR'n Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Evangelisches Landeskirchenamt, Rote Reihe 6, 30169 Hannover

Ulrich Gräbig, Hauptschule Lamspringe, Kantstr. 13,  
31195 Lamspringe

Nicola Kottner, Grund- und Hauptschule Diepenau,  
Schulstr. 12, 31603 Diepenau

Prof. Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Steffen Marklein, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Rainer Merkel, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Brigitte Naber, Stadtschule Rodenberg, Suntalstr. 19,  
31552 Rodenberg

Prof. Dr. Harry Noormann, Leibniz Universität Hannover,  
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

Lore Rahe, MBK- Ev. Jugend- und Missionswerk e.V.,  
Hermann-Loens-Str. 9a, 32105 Bad Salzfluren

Evelyn Schneider, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Dr. Sönke von Stemm, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

## Die Rechte von Kindern und Jugendlichen

Eine Unterrichtssequenz für eine dritte oder vierte Grundschulklasse im Rahmen einer Einheit zum Thema Kinderarmut

Von Nicola Kottner

### Vorüberlegungen

Für viele Kinder ist es selbstverständlich, einen Namen zu haben, genug zu essen und ein Recht auf Gesundheit zu haben, spielen zu können oder sich erholen zu dürfen. Gerade in Grundschulklassen erlebt man es aber auch immer wieder, dass Kinder an der Armutsgrenze leben und von Armut bedroht sind. In der Schule wird die Realität wachsender Unterschiede von reich und arm sichtbar, treffen die Gegensätze von Kindern, denen alle Wünsche erfüllt werden können und solchen, die an oder unter der Armutsgrenze leben, aufeinander.

Mit der Thematisierung von Kinderrechten kann zum einen die Problematik von Armut und ihrer Konsequenzen für die Lebensgestaltung bewusst gemacht werden. Dabei liegt der Schwerpunkt vor allem darauf, für die unterschiedlichen Lebensbedingungen zu sensibilisieren. Zum anderen bietet das Thema auch einen Ansatzpunkt, das Bewusstsein der Kinder für ihre eigenen Rechte zu wecken und zu stärken.

Im November dieses Jahres jährt sich die Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention zum 20. Mal. Am 20. November 1989 wurde die UN-Konvention von der Generalversammlung der Vereinten Nationen unterzeichnet. Mittlerweile haben alle Staaten mit Ausnahme der USA und Somalia die Konvention ratifiziert. Die Konvention enthält 54 Artikel, die erstmals soziale, kulturelle und wirtschaftliche Rechte für Kinder in einem völkerrechtlich bindenden Vertrag festlegen.

### Didaktisch-methodische Überlegungen

Da die Sequenz für eine dritte oder vierte Klasse geplant ist, sollen die einzelnen Unterrichtsstunden möglichst erfahrungsbezogen und handlungsorientiert durchgeführt werden. Erfahrungen bauen auf sinnlich-ganzheitlichen Erlebnissen auf, die im Rahmen lebenspraktischer Interaktio-

nen gemacht worden sind.<sup>1</sup> Während der Unterrichtseinheit erhalten die Lernenden deshalb Gelegenheit, auf persönliches Erleben zurückzugreifen. Diese Erlebnisse sollen im Unterricht bewusst gemacht und zu Erfahrungen verarbeitet werden. Das Ziel der Erfahrungsaufbereitung soll die Arbeit an den Haltungen der Schülerinnen und Schüler sein. Sie sollen ihre eigenen Denkstrukturen bezüglich relativ armer Kinder in Deutschland überdenken, verändern oder verfestigen.

Den handlungsorientierten Unterricht zeichnet aus, dass die Schülerinnen und Schüler „nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit den Händen und Füßen, mit dem Herzen und allen Sinnen lernen können“.<sup>2</sup> In vielen Stunden dieser Sequenz sind die Kinder selbsttätig aktiv. Das Erarbeitete wird in einen Gesamtzusammenhang gestellt, so dass sie ihre Ergebnisse bezogen auf das Thema anwenden können.

Für die Unterrichtssequenz wurden aus der Liste der Kinderrechte drei Beispiele ausgewählt: das Recht auf eine Wohnung, das Recht auf Freizeitgestaltung und das Recht auf Gesundheit. Alle drei Beispiele sind so aufbereitet, dass sie an die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Um am Ende der Einheit den Lernenden aufzuzeigen, welche Einrichtungen in ihrer näheren Umgebung Angebote machen, die Kinderrechte verwirklichen und konkret umsetzen, wird die Möglichkeit genutzt, eine soziale Hilfseinrichtung zu besuchen. In nahezu allen Städten gibt es solche Institutionen. In diesem Fall wurde ein Stadtteilhaus der Arbeiterwohlfahrt besucht.

### Bezug zum Kerncurriculum

Der dargestellte Unterrichtsgegenstand lässt sich im Kerncurriculum unter inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzbereichen einordnen.

Die Einordnung des inhaltsbezogenen Kompetenzbereichs ist nicht eindeutig, da das Kerncurriculum diese

spezielle Thematik nicht direkt aufgreift. Gleichwohl lässt sich eine Zuordnung unter dem Kompetenzbereich „Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen“<sup>3</sup> vornehmen. Erwartet wird dabei: „Die Schülerinnen und Schüler kennen Möglichkeiten der Hilfe für Schwache und Benachteiligte und können Motive dafür benennen.“<sup>4</sup> Die einzelnen Kinderrechte werden besprochen und die Lerngruppe wird dafür sensibilisiert, dass aus unterschiedlichen Gründen nicht jedes Kind in Deutschland von jedem Recht Gebrauch machen kann und ein verantwortungsbewusster Umgang damit vermittelt wird.

Während der Unterrichtssequenz wird das Lernen durch prozessbezogene Kompetenzbereiche bestimmt. Ein wichtiger Kompetenzbereich der Sequenz stellt das „Kommunizieren/Teilhabe“<sup>5</sup> dar. Im Gespräch drücken Kinder im Grundschulalter häufig auch ihre Gefühle, Fragen und Überzeugungen aus. Dazu sollen die Lernenden in jeder Stunde Gelegenheit erhalten. Dies kann allerdings auch durch andere (religiöse) Ausdrucksformen geschehen, zum Beispiel durch Singen von Liedern, durch Malen von Bildern oder durch darstellendes Spiel.

Das „Wahrnehmen/Beschreiben“<sup>6</sup> ist ebenfalls ein Kompetenzbereich, auf den während der Durchführung der Sequenz eingegangen wird. Im Kerncurriculum wird gefordert, dass der Religionsunterricht „Raum zu konzentrierter, gesammelter Wahrnehmung, zum Erleben und zum Entdecken“ geben soll.<sup>7</sup>

## Ziele der Unterrichtssequenz

Bei der Durchführung dieser Unterrichtssequenz sind einige Ziele vorrangig zu nennen. Diese werden im Folgenden aufgelistet.

Die Schülerinnen und Schüler sollen:

- die eigene Lebenslage und die anderer Menschen bewusster wahrnehmen (sie lernen den eigenen Wert und den anderer Menschen nicht über die Finanzkraft der Familie zu definieren, sondern andere Qualitäten zu sehen, wie beispielsweise Freundschaften, Hilfsbereitschaft).
- eine relative Armut von Kindern in Deutschland kennen lernen und diese auf ihre eigene Lebenswelt beziehen.
- einzelne Kinderrechte bewusst wahrnehmen und auf ihre eigene Lebenswelt übertragen.
- ein Angebot vor Ort als Möglichkeit, Kinderrechte wahrzunehmen kennen lernen.

## Stundenverlauf der Unterrichtssequenz

### 1. Kinderrechte – Was verstehen wir darunter?

Zunächst wird der Begriff *Kinderrechte* durch ein Spiel zum Buchstabenraten eingeführt.

In der Arbeitsphase sammelt die Lerngruppe Assoziationen zum Thema auf einem Wandplakat. In Kleingrup-

pen werden zu verschiedenen Aspekten, die im Vorfeld gesammelt wurden, Collagen erstellt.

In der Reflexion werden die Arbeitsergebnisse gesichtet, besprochen und diskutiert, so dass im Anschluss die Wandzeitung mit den Rechten der UN-Kinderrechtskonvention verglichen werden kann. (Siehe Ablauf 1)

### 2. Das Recht auf eine Wohnung

Die Lehrkraft legt verschiedene Fotos von Kinderzimmern als stummen Impuls in die Kreismitte. (Es können mitgebrachte Fotos von den Zimmern der Schülerinnen und Schüler oder Fotos aus Werbekatalogen verwendet werden.) Nachdem sich die Lerngruppe zu den Fotos geäußert hat, erklärt die Lehrkraft das Recht auf Wohnung.

In der sich anschließenden Arbeitsphase bauen die Kinder mit verschiedensten Materialien ihre Zimmer nach. (Gut eignen sich Schuhkartons, Streichholzschachteln, Korken, Toiletten- und Küchenpapierrollen, Kronkorken, etc.)

Im Anschluss werden alle Zimmer betrachtet und die Lehrkraft beginnt ein Gespräch darüber, ob jedes Kind in Deutschland dieses Recht in Anspruch nehmen kann und welche Gründe es geben könnte, die dazu führen, dass nicht jedes Kind ein eigenes Zimmer hat. (Siehe Ablauf 2)

### 3. Das Recht auf Freizeitgestaltung

Als stummen Impuls legt die Lehrkraft verschiedene Spiele (Karten-, PC- und Gesellschaftsspiele) in die Kreismitte. Die Ideen der Lerngruppe werden gesammelt und zu dem Recht auf Freizeitgestaltung in Beziehung gesetzt.

Anschließend malt jedes Kind auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt (siehe M 1) in einer Uhr Bilder. Diese Bilder sollen Tätigkeiten darstellen, die die Kinder zu der entsprechenden Uhrzeit ausführen könnten. Es wird davon ausgegangen, dass das Spiel neben der Schule einen hohen Anteil einnehmen wird.

Anschließend wird in einem Gespräch geklärt, ob alle Kinder die gleichen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung haben und wo und warum es Unterschiede geben könnte. (Siehe Ablauf 3)

### 4. Das Recht auf Gesundheit

Alle Schülerinnen und Schüler haben Lebensmittel mitgebracht, um ein gemeinsames Frühstück durchführen zu können. Alle Lebensmittel werden in die Kreismitte gelegt und die Lehrkraft erklärt das Recht auf Gesundheit bzw. auf gesunde Ernährung. Anschließend sollte die Lerngruppe die Möglichkeit erhalten, Fragen zu stellen. In einem weiteren Schritt werden andere Formen gesunder Ernährung gesammelt (warme Mahlzeit etc.)

Nun werden die Lebensmittel aufgeschnitten und die Lernenden decken einen Gruppentisch.

Die Lehrkraft bittet die Lernenden am Tisch Platz zu nehmen und schlägt vor ein Gebet für alle Kinder in Deutschland zu sprechen. Ein Schüler oder eine Schülerin spricht ein Gebet.

Anschließend wird an einer langen Tafel gemeinsam gefrühstückt. (Siehe Ablauf 4)

### 5. Kinderrechte vor Ort – Besuch des Stadtteilhauses der AWO

In einer nächsten Stunde wird der Besuch der Klasse bei einer örtlichen sozialen Einrichtung, die Angebote für Kinder macht, in diesem Fall das Stadtteilhaus der AWO Nienburg, vorbereitet. Das Stadtteilhaus ist eine Einrichtung, die von Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung über Freizeitangebote und Elternarbeit Hilfestellungen für sozial schwächer gestellte Familien anbietet. Es finden sich also konkrete Beispiele, wie die vorher in der Unterrichtssequenz thematisierten Rechte (Recht auf Gesundheit, gesunde Ernährung, Recht auf Freizeit) konkret umgesetzt werden können.

Vor dem Besuch des Stadtteilhauses wird anhand eines Fotos (das Haus ist mit einem großen, bunten Graffiti versehen) die Bedeutung des Hauses geklärt. Es wird von den Schülerinnen und Schülern ein Fragenkatalog entwickelt. Dabei sollen Fragen nach den einzelnen Kinderrechten mit einbezogen werden. Es sollen Fotos gemacht werden unter der Leitperspektive: Kinder haben ein Recht auf ...

Mit dem Besuch des Stadtteilhauses lernen die Schülerinnen und Schülern eine soziale Einrichtung für Kinder und Jugendliche kennen. Sie sollen erkennen, dass es Mög-

lichkeiten gibt, Kinderrechte zu verwirklichen, und dies exemplarisch und konkret an einem Beispiel erleben.

### 6. Kinder haben ein Recht auf ... – Fotodokumentation in der Schule

Anhand der Fotos aus dem Stadtteilhaus wird eine kleine Dokumentation erarbeitet, die in der Pausenhalle der Schule ausgestellt wird. Der Satzanfang „Kinder haben ein Recht auf ...“ wird jeweils weiter geführt und mit einem Bild dokumentiert.

*Nicola Kottner ist Lehrerin an der Grund- und Hauptschule in Diepenau.*

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Berlin 2002, S. 334.
- 2 Ebd., S. 315.
- 3 Niedersächsischer Kultusminister: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Evangelische Religion. Hannover 2006, S. 23.
- 4 Ebd., S. 25.
- 5 Ebd., S. 13.
- 6 Ebd., S. 12.
- 7 Ebd., S. 12.

## Abläufe

### Ablauf 1: Skizzierter Unterrichtsverlauf zu den Stunden: Kinderrechte – Was verstehen wir darunter?

Stunden	Phase	Skizzierter Unterrichtsverlauf	Medien	Methode/ Sozialform
ca. 2	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> <li>L. malt zwölf Striche an die Tafel, damit mit dem Buchstabenraten begonnen werden kann. Gesucht wird das Wort „Kinderrechte“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tafel</li> <li>Kreide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sitzhalbkreis vor der Tafel</li> <li>Plenum</li> </ul>
	Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> <li>L. legt eine Wortkarte in die Kreismitte, auf der das Wort „Kinderrechte“ steht.</li> <li>Die Assoziationen der Sch. werden gesammelt und auf Karteikarten festgehalten.</li> <li>Die Karten werden auf ein Plakat geklebt, so dass ein Wandplakat über die Kinderrechte entsteht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wortkarten</li> <li>Stifte</li> <li>Plakat</li> <li>Kleber</li> </ul>	Stuhlkreis
	Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zu verschiedenen Rechten der Kinder werden Kleingruppen gebildet.</li> <li>Diese Kleingruppen erarbeiten zu jeweils einem Kinderrecht eine Collage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zeitschriften</li> <li>Zeitungen</li> <li>Scheren</li> <li>Kleber</li> <li>Plakate</li> </ul>	Kleingruppenarbeit an den Tischen
	Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die unterschiedlichen Ergebnisse werden gesichtet, verglichen und diskutiert.</li> <li>Die Wandzeitung wird mit den UN-Kinderrechtskonventionen verglichen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wandzeitung</li> <li>Schülerergebnisse</li> </ul>	Stuhlkreis

**Ablauf 2: Skizzierter Unterrichtsverlauf zu den Stunden: Das Recht auf eine Wohnung**

Stunden	Phase	Skizzierter Unterrichtsverlauf	Medien	Methode/ Sozialform
ca. 2	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L. legt verschiedene Fotos von Kinderzimmern in die Kreismitte.</li> <li>• Die Sch. äußern sich dazu.</li> <li>• L. stellt den Sch. das Recht auf Wohnung vor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stuhlkreis</li> <li>• Plenum</li> </ul>
	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L. erklärt den Sch. die Aufgabenstellung: Aus verschiedenen Materialien sollen die Sch. ihr eigenes Zimmer nachbauen.</li> <li>• Die Sch. arbeiten an den Aufgaben und L. steht helfend zur Seite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schuhkartons</li> <li>• Toilettenpapierrollen</li> <li>• Küchenpapierrollen</li> <li>• Korken</li> <li>• Kronkorken</li> <li>• Streichholzsachteln</li> <li>• Medikamentensachteln</li> <li>• Scheren</li> <li>• Klebstoff etc.</li> </ul>	Einzelarbeit an den Tischen
	Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die unterschiedlichen Ergebnisse werden gesichtet, besprochen und diskutiert.</li> <li>• L. beginnt ein Gespräch darüber, ob alle Kinder in Deutschland von diesem Recht Gebrauch machen können.</li> </ul>	Arbeitsergebnisse der Schüler	Stuhlkreis

**Ablauf 3: Skizzierter Unterrichtsverlauf zu den Stunden: Das Recht auf Freizeitgestaltung**

Stunden	Phase	Skizzierter Unterrichtsverlauf	Medien	Methode/ Sozialform
ca. 1	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L. legt verschiedene Spiele in die Kreismitte.</li> <li>• Die Sch. äußern sich dazu, was diese Spiele mit einem Kinderrecht zu tun haben könnten.</li> <li>• L. erklärt den Sch., dass Kinder auch ein Recht auf Spiel haben.</li> </ul>	Spiele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stuhlkreis</li> <li>• Plenum</li> </ul>
	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L. erklärt den Schülern den Arbeitsauftrag: Die Schüler sollen die Tätigkeiten, die sie gestern ausgeübt haben, in der Uhr eintragen.</li> <li>• Die Sch. erarbeiten die Aufgaben.</li> <li>• L. steht für Fragen zur Verfügung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblatt</li> <li>• Stifte</li> </ul>	Einzelarbeit
	Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die unterschiedlichen Ergebnisse werden gesichtet, besprochen und diskutiert.</li> </ul>	Arbeitsergebnisse der Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stuhlkreis</li> <li>• Plenum</li> </ul>

**Ablauf 4: Skizzierter Unterrichtsverlauf zu den Stunden: Das Recht auf Gesundheit**

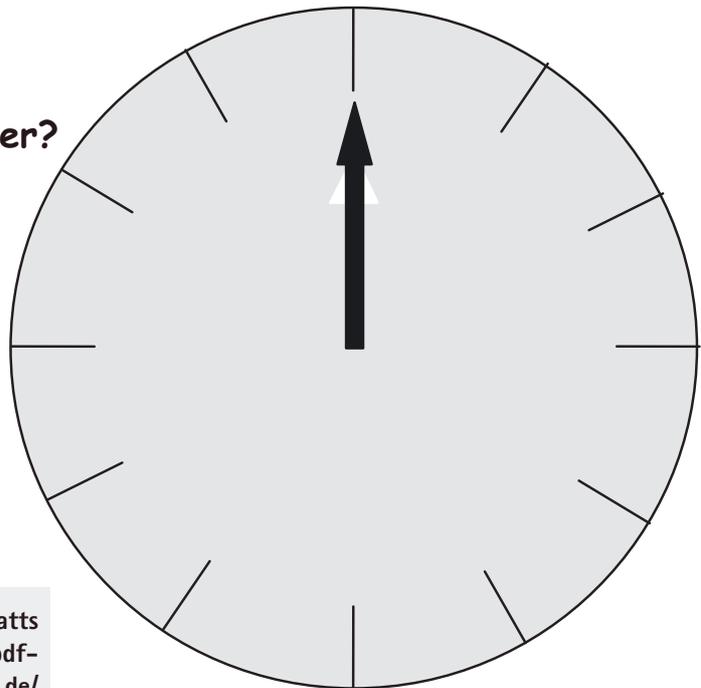
Stunden	Phase	Skizzierter Unterrichtsverlauf	Medien	Methode/ Sozialform
ca. 1-2	Einstieg	Die mitgebrachten Esswaren der Sch. werden in die Kreismitte gelegt.	Esswaren, die die Sch. mitgebracht haben	Stuhlkreis
	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L. erklärt das Recht auf Gesundheit.</li> <li>• Die Sch. haben jetzt die Möglichkeit Fragen zu stellen.</li> <li>• L. leitet ein Gespräch ein, in dem es um die Fragestellung geht, wie ein gesundes Essen noch aussehen könnte (warme Mahlzeit mit Vitaminen etc.).</li> <li>• Die Sch. äußern sich.</li> <li>• L. erklärt, dass die Sch. von ihrem Recht nun Gebrauch machen können und dass das Frühstück nun zubereitet werden soll.</li> <li>• Die Aufgaben, wer was zuschneidet werden verteilt und alle bereiten ein Frühstück zu.</li> <li>• Wenn alle am Tisch sitzen und die Esswaren fertig zubereitet auf dem Tisch stehen, fragt L., ob jemand Lust hat ein Gebet zu sprechen, in dem Gott für das gesunde Frühstück gedankt wird.</li> <li>• Ein Sch. spricht ein Gebet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Messer</li> <li>• Bretter</li> <li>• Geschirr</li> <li>• Schüsseln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stuhlkreis</li> <li>• Fragen entwickelndes Gespräch</li> <li>• Einzelarbeit</li> </ul>
	Ab-schluss	Alle frühstücken gemeinsam und anschließend wird aufgeräumt.		

**M 1:**

Arbeitsblatt: Die Uhr

**Was mache ich den Tag über?**

Teile diese Uhr in Abschnitte ein und schreibe bzw. zeichne in diese Abschnitte, was du gestern alles gemacht hast.



Eine A-4-Kopiervorlage dieses Arbeitsblatts und weitere Materialien finden Sie als pdf-Dateien im Internet unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan).

# Die Perlen des Glaubens: Den eigenen Wert erkennen

Von Lore Rahe

**A**chtzehn Perlen aus Glas oder Holz. Jede einzelne Perle hat ihre Bedeutung – ein Gebet, ein Glaubens- oder Lebensthema. Zu einem Armband zusammengefügt können die Perlen Sinnbild des Lebensweges sein oder ein einfaches handgreifliches Hilfsmittel, um in die Stille und ins Gebet zu finden. Mich hat dieses Armband schnell fasziniert. Es ist ein „Katechismus für die Hände“: Für mich selbst als Hilfe, um im Alltag zur Besinnung zu kommen; für die Arbeit mit Gruppen ein ganz neuer Zugang, um über den Glauben intensiv ins Gespräch zu kommen. Auch für die Arbeit mit Konfirmandengruppen sind die *Perlen des Glaubens* als katechetisches Hilfsmittel gut geeignet. Einerseits bilden sie ein Curriculum, in dem grundlegende Themen des christlichen Glaubens vorkommen – allerdings nicht nur unter den klassischen Bezeichnungen. Andererseits bieten sie eine gute Grundlage für Rituale und spirituelle Elemente im Unterricht. Und drittens erfolgt durch den Fokus auf den individuellen Lebens- und Glaubensweg eine Konzentration auf den Einzelnen. Diese Konzentration ist durchaus kritisch zu sehen, hat aber auch Vorteile: Die Konfirmandinnen und Konfirmanden setzen sich mit sich selbst auseinander; sie werden ernst genommen mit ihren Assoziationen, Fragen und Beobachtungen; ihre Sinne werden ganzheitlich angesprochen; durch die Beschäftigung mit der Ich-Perle erkennen sie ihren eigenen Wert und ihr Eingebundensein in die Gemeinschaft von Menschen, die sich auch auf ihrem Lebensweg mit dem christlichen Glauben beschäftigen oder ihren Weg von Gott her begreifen.

## Die Perlen des Glaubens

Das Armband mit den *Perlen des Glaubens* wurde 1996 von dem schwedischen Bischof Martin Lönnebo als moderner Katechismus und als Gebetshilfe entwickelt. 2003 hat die nordelbische Pastorin Kirstin Faupel-Drews es nach Deutschland gebracht.

Anfang und Ende des Armbandes ist die goldene große Perle, in der auch der Knoten des Bandes versteckt wird, der alles zusammenhält: die Gottesperle. Sie ist Zeichen für den Beginn und das Ziel unseres Lebensweges. Ihr Glanz hebt sie von den anderen Perlen ab und symbolisiert für mich die Einzigartigkeit Gottes, seine Größe und Herrlichkeit. Eingerahmt ist die Gottesperle durch zwei Perlen der Stille: Sandfarben, in ganz anderer Form als die anderen Perlen. Sie laden ein loszulassen, einmal etwas ganz anderes zu tun als sonst im Alltag – innehalten, aufatmen, passiv werden. Insgesamt sechsmal lädt eine Perle der Stille dazu ein.

Nur durch die Stille von der Gottesperle getrennt (oder verbunden!) ist die kleine perlmuttfarbene Ich-Perle. In ihr spiegelt sich der Glanz der Gottesperle: Als Gottes Ebenbild bin ich kostbar, einzigartig und wertvoll, unabhängig davon, was ich kann oder leiste. Dies gilt jedem Menschen – ob getauft oder nicht. In der Taufe wird mir Gottes Ja zu meinem Leben zugesagt. Die Taufe kann ein Neuanfang sein und mein Leben verwandeln. Mit der Taufe beginnt der Glaubensweg. Darum ist die weiße Tauf-Perle direkt neben der Ich-Perle platziert – sie sieht genauso aus wie die Perle der Auferstehung am Ende des Bandes.

In unserem Leben aber gibt es auch Zeiten der Dürre und Anfechtung, Zeiten des Schuldigwerdens und der Anfechtung. Dafür steht die sandfarbene Wüsten-Perle. In der Bibel gilt die Wüste als Ort des Mangels, aber auch der Bewährung und Reifung. Die Wüstenperle ist Teil des Perlenbandes, damit wir diese Wüstenzeiten mit ins Gebet nehmen und sie nicht getrennt von Gott verbringen, damit wir uns ihrer nicht schämen, sondern die Hoffnung auf Reifung nicht verlieren.

Das tiefe Blau der Perle der Gelassenheit erinnert mich an den weiten Blick auf Meer und Himmel – loslassen, freiwerden von den alltäglichen Sorgen, mich dem Himmel anvertrauen und dann getrost das Nächste tun. Das fällt mir oft nicht leicht, manchmal nehme ich dann diese Perle in die Hand als Erinnerung an Jesu Wort „Seht die

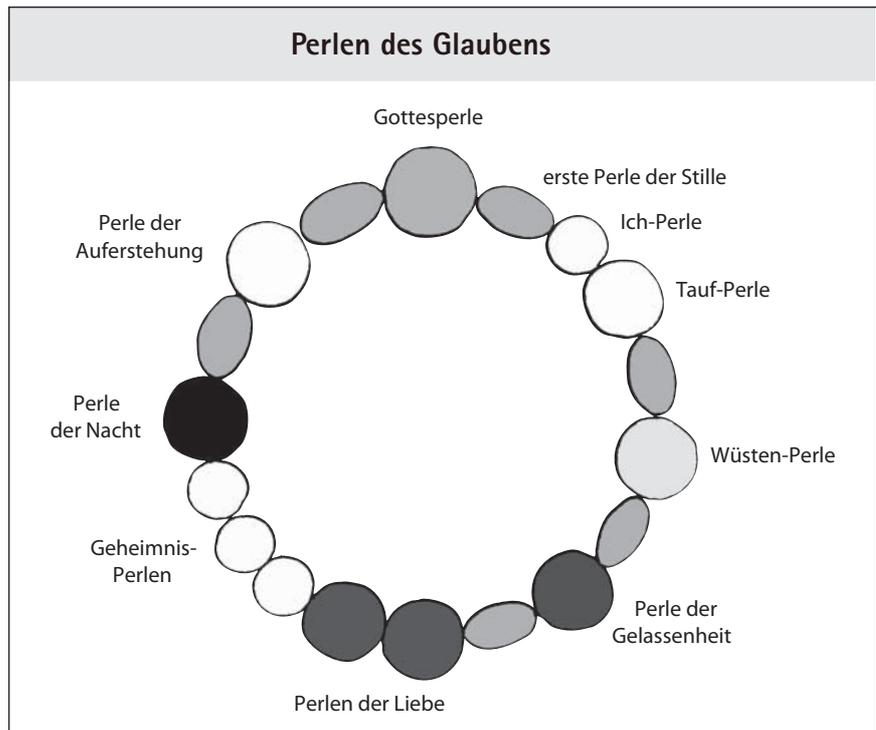
Vögel unter dem Himmel...“ (Mt 6,26). Und dann wandern meine Finger weiter zu den zwei roten Perlen der Liebe. Denn Gottes Liebe ist es, die mich erhält und trägt, so dass ich selber lieben kann. Zur Liebe gehören immer zwei: ein Ich und ein Du, empfangen und verschenken, Gottes- und Nächstenliebe. Die Farbe spricht für sich: es geht um Gefühle, die unser Blut in Wallung bringen, uns tief erreichen, erfreuen und am Leben halten.

Die drei perlmuttfarbenen Geheimnis-Perlen gleichen der Ich-Perle – geht es doch um die Dinge in meinem Leben, die nicht offensichtlich sind, um Erfahrungen zwischen Liebe und Trauer (schwarze Perle), helle und dunkle Geheimnisse. Vor Gott brauche ich mich damit nicht zu verstecken, er weiß sogar um die Dinge, die mir selbst nicht bewusst sind. Man kann diese Perlen aber auch als Fürbitt-Perlen nehmen: für mich, für andere, für die Welt kann ich Gott bitten.

Die beiden folgenden Perlen gehören zusammen, getrennt oder verbunden durch eine Stille-Perle: die schwarze Perle der Nacht und die weiße Perle der Auferstehung. Die Perle der Nacht macht uns den Tod bewusst und weist auf Zeiten der Trauer, der Angst und des Zweifels hin. Auch diese Zeiten gehören mit hinein in den Weg mit Gott. In der Liebe, in der Wüste, in der Taufe, im Tod – immer gehören wir zu dem Gott, der in Jesus Christus selbst durch alle Stationen hindurchgegangen ist. Und in Jesu Auferstehung gründet auch unsere Hoffnung auf einen neuen Anfang – jetzt immer wieder auch dort, wo ich nicht damit rechne, und nach dem Tod in Gottes Reich.

### Praxisfeld „Perlen des Glaubens“ im Konfirmandenunterricht<sup>1</sup>

Ich habe in zwei Konfirmandengruppen während meines Vikariats in dem letzten halben Jahr vor der Konfirmation mit den Perlen des Glaubens gearbeitet. Auch der Konfirmationsgottesdienst wurde damit gestaltet. Die Gruppengröße von 15 Jugendlichen ermöglichte sowohl Arbeit in der ganzen Gruppe als auch in Kleingruppen. Durch die 90-minütige Unterrichtszeit (alle 14 Tage) war genügend Raum für verschiedene Elemente und Methoden im Unterricht. Ich habe immer im Stuhlkreis mit einer zum Thema passend gestalteten Mitte begonnen. Auch eine Kerze für unser Anfangs- und Schlussritual fand dort ihren Platz. Außen an den Wänden standen Tische, an denen geschrieben oder gemalt werden konnte. Nur selten bestand die Möglichkeit, für Kleingruppenarbeit einen zweiten Raum zu nutzen.



Zum Abschluss der Konfirmandenunterrichtszeit bedeutete die intensive Beschäftigung mit den Perlen des Glaubens teilweise eine Wiederholung von Unterrichtsthemen unter dem Aspekt, wie sie selbst dazu stehen. Und durch die verschiedenen Stilleübungen und Rituale haben sie Anregungen für eine mögliche Gestaltung ihrer Gottesbeziehung bekommen.

Die Reihenfolge der Perlen des Armbandes habe ich bis auf eine Ausnahme beibehalten (die Perle der Nacht habe ich dem Bußtag zugeordnet). Bei den Perlen der Stille hab ich zum einen mit den Jugendlichen Stillerituale und Gebetsmöglichkeiten ausprobiert. Zum anderen haben die Konfirmandinnen und Konfirmanden zu jeder Stille-Perle einen Bibelvers zugelost bekommen, mit dem sie sich in unterschiedlicher Art und Weise beschäftigen konnten. So haben sie sich im Lauf des halben Jahres mit sechs Versen intensiver auseinandergesetzt und auch die Verse der anderen kennen gelernt. Aus diesen Versen konnten sie zusammen mit ihren Eltern einen Konfirmationsspruch aussuchen.

### Aufbau der Unterrichtseinheit

1. Einführung in die Perlen des Glaubens und Gottesperle
2. Stille-Perle: Erste Stilleübungen und Einführung in die Arbeit mit den Versen
3. Ich-Perle: Beschäftigung mit dem eigenen Ich und Ps 139,14
4. Taufperle und Stille-Perle: Wiederholung des Themas Taufe
5. Wüstenperle: Hagar in der Wüste (1. Mose 16 und 21); Gefährdung und Bewahrung von Leben
6. Stille-Perle: Gebet

7. Perle der Nacht: Scheitern und Schuldig werden; Vergebung (Buß- und Betttag)
8. Perle der Gelassenheit und Stille-Perle: Umgang mit stressigen Situationen; blaue Mandalas
- 9./10.: Perlen der Liebe – Weihnachten
11. Geheimnisperlen: Umgang mit guten und schwierigen Geheimnissen/Fürbitte
12. Stille-Perle: Stille und Meditation
13. Perle der Auferstehung: Ostererfahrungen im Leben und Stille-Perle (Vers)
14. Abschluss der Arbeit mit den Perlen des Glaubens
15. Vorbereitung des Konfirmationsgottesdienstes

In den Unterrichtseinheiten zur Ich-Perle, zur Taufperle (inkl. Stille-Perle) und zu den Geheimnisperlen war mir vor allem der Aspekt wichtig, sich selbst als wertvoll anzusehen, von Gott geliebt und angenommen zu sein und dadurch die Kraft zu gewinnen, dunklen Geheimnissen nicht auszuweichen.

## Unterrichtsstunde zur Ich-Perle

### Ziel:

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen über die Behauptung nachdenken, dass das eigene Ich wertvoll ist und sich damit beschäftigen, wie sie sich selbst sehen.

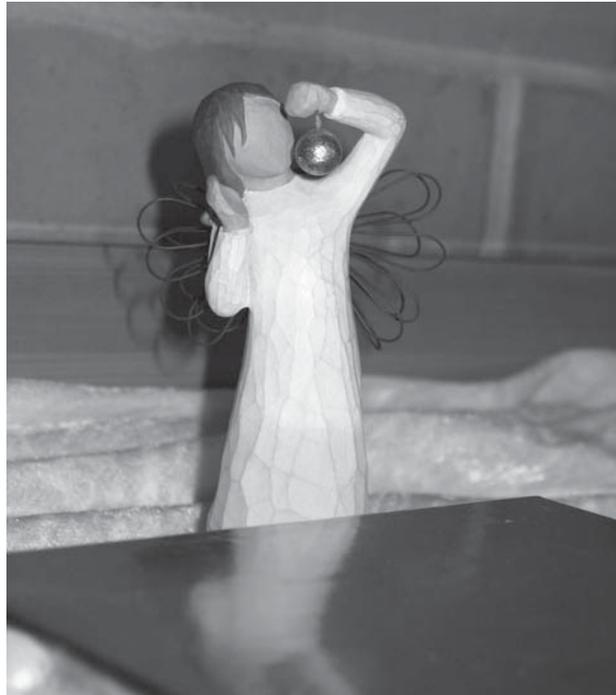
### Material:

- Kleines schönes Kästchen mit einer Muschel und einer Wachsperle darin.
- Kette mit den Perlen des Glaubens aus großen Holzperlen<sup>2</sup>.
- Arbeitsbogen mit Ps 139,14 und vorgemalter Perle: Oben auf dem Arbeitsblatt steht der Psalmvers, darunter ist ein Kreis von ca. 20 cm Durchmesser vorgezeichnet. Darunter stehen die Arbeitsaufgaben:
  1. Lies den Psalmvers und lass die Gedanken zu, die dir dazu in den Sinn kommen.
  2. Male deine Ich-Perle so an, wie du möchtest. Du darfst auch hineinschreiben.
  3. Überlege, was du zu deinem Bild den anderen erklären oder erzählen willst.
- Arbeitsbogen zur Ich-Perle: Die Ich-Perle (Überschrift)
  1. Lass dich von den Farben leiten: Zwischen welche zwei Perlen würdest du deine Ich-Perle am liebsten legen? Zeichne dein Ergebnis auf. (Platz zum Malen lassen)
  2. Überlege, warum du dich für diese beiden Farben entschieden hast. Schreibe die Begründung auf: (Linien zum Schreiben)
  3. Schau dir die Perlen und ihre Bedeutungen an. Zwischen welche zwei Perlen legst du heute deine Ich-Perle? (Welche Themen sind dir wichtig oder beschäftigen dich?) Zeichne dein Ergebnis auf: (Platz zum Malen lassen)
- Selbstgemachtes Plakat, auf dem die Perlen ohne Reihenfolge bunt dargestellt sind mit ihrem Namen daneben.

- Dicke Buntstifte und/oder Wachsmaler
- Diaprojektor und Flipchart (ersatzweise: großes Papier an die Wand kleben)
- Bleistift, Radiergummi und mehrere dicke Filzstifte.

### Gestaltung der Mitte:

blaues Tuch; darauf große Kerze, mehrere Muscheln und kleine Wachsperlen; evtl. Skulptur von einem Engel, der eine goldene Perle liebevoll betrachtet.



### Ablauf:

- A. Anfangsgebet mit kurzer Stille und Anzünden der Kerze
- B. Motivation und Einführung ins Thema
  - Herumgeben des Schatzkästchens mit der kleinen Ich-Perle in einer Muschel in der Runde. Vorher die Anweisung geben, dass vorsichtig, still und ohne Kommentare in das Kästchen geschaut werden soll.
  - Herumgeben der Perle allein: „Wie ist diese Perle? Merke dir gut, was du gesagt hast!“
  - Perle noch einmal herumgeben: „Jeder von euch ist ein Schatz, wie diese Perle. Darum machen wir noch eine Runde, und jeder wiederholt mit einem kleinen Vorsatz die Aussage über die Perle: ‚Ich bin wie eine Perle, also bin ich ...‘“ Dabei ist es wichtig die Konfirmandinnen und Konfirmanden zu ermutigen, diesen Satz einmal auszuprobieren und keine Sanktionen auszusprechen, wenn sie es nicht können.
  - Reflexion: „Wie war das, so über sich selbst zu reden?“ Im Gespräch kann gemeinsam überlegt werden, warum es möglich aber auch schwer ist, von sich selbst zu sagen „Ich bin wie eine Perle also bin ich kostbar (einzigartig, schön, wertvoll ...).“
  - Themennennung: heute geht es um die Ich-Perle.

**C. Die Ich-Perle im Verhältnis zu den anderen Perlen**  
Die große Perlenkette wird in die Mitte gelegt. Gemeinsam mit den Jugendlichen wird über Farbe, Größe und Einordnung der Perle in das Armband nachgedacht: „Welche ist die Ich-Perle?“

„An welcher Stelle ist sie in die Perlenkette eingeordnet?“ (Nur durch eine Stille-Perle von der Gottesperle getrennt – weil wir Gott nicht unmittelbar erkennen können; weil wir durch die Stille zu ihm finden und mit ihm reden können; weil wir seine Geschöpfe sind.)

„Achtet einmal auf die Größe der Ich-Perle!“ (Kleinste Perle, so groß wie die Geheimnisperlen. Ich bin so wertvoll, dass ich vorkomme, aber Gott gegenüber bin ich kleiner.).

„Auch die Farbe ist besonders...“ (Weiß schimmernd, wie Perlmutt. Darin spiegelt sich manchmal das gesamte Farbspektrum; Farbe wie die Geheimnisperlen, weil auch ich ein Geheimnis bin; in dem Weiß der Ich-Perle kann sich das Gold der Gottesperle spiegeln, weil ich Gottes Ebenbild bin.).

**D. Beschäftigung mit dem eigenen Ich anhand der Perle Einzelarbeit nach Neigung:**

Entweder Malen der Ich-Perle auf dem Arbeitsblatt oder Profilmalen mit anschließendem Hineinschreiben, was ich gut oder nicht so gut an mir finde.

Wer fertig mit der Einzelarbeit ist, arbeitet für sich weiter auf dem Arbeitsbogen zur Ich-Perle und kann sich über Farben und Namen anhand des selbstgemachten Plakates informieren.

Vorstellen der Bilder reihum. Einer fängt an und bestimmt dann den Nächsten, indem sie / er sagt: „Ich möchte jetzt etwas über X Bild erfahren.“

**E. Schlussliturgie mit Segen**

Gott segne, was in dir ist.

Gott segne, was wachsen will in dir.

Gott segne, was dich ausmacht.

Gott segne dein Leben. Amen.

## Unterrichtsstunde zur Taufperle und zur Stille-Perle

Das Thema „Taufe“ war im ersten Jahr des Konfirmandenunterrichts schon ausführlich behandelt worden. Insofern ging es hier um eine Wiederholung.

**Ziel:**

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen Zugang zu einem Bibelvers bekommen und sich mit ihm beschäftigen. Im Bezug auf die Taufe soll der Aspekt der menschlichen Antwort auf Gottes vorausgehendes „Ja“ zum Menschen wiederholt werden.

**Material:**

- Arbeitsblatt „Mein Schlüsselwort“ (M 1) und weißes Papier (A4)

- Schlüssel aus Pappe ausgeschnitten (Arbeitsbogen auf Pappe kleben und den Schlüssel ausschneiden)
- Ein normaler Schlüssel
- Arbeitsblatt zur Taufe – schon zerschnitten in drei Teile
- Scheren, Klebestifte
- Textblatt mit 66 durchnummerierten Konfirmationsversen (Mit diesen Textblättern hatte ich schon bei der ersten Stille-Perle gearbeitet. Jeder hatte eine Versammlung bekommen und in der Unterrichtsmappe abgeheftet.).
- Zwei Würfel
- CD-Player und CD mit Hintergrundmusik
- Kette mit den Perlen des Glaubens aus großen Holzperlen
- Selbstgeschriebenes Din A3 Plakat mit dem Bibelvers aus Jes 43,1: „Fürchte dich nicht, denn ich habe dich erlöst; ich habe dich bei deinem Namen gerufen; du bist mein!“

**Gestaltung der Mitte:**

Weißes Panneesamtuch, darauf Kerzen, Schlüssel aus Pappe.

**Ablauf:**

**A. Anfangsgebet mit kurzer Stille und Anzünden der Kerze**

**B. Motivation zur Beschäftigung mit dem Bibelvers**

- Herumgeben des kleinen Schlüssels als Runde: „was fällt euch zu einem Schlüssel ein? Wofür ist der Schlüssel ein Zeichen?“
- Stummer Impuls: Textblätter mit den Bibelversen dazu legen. Daran schließt sich ein Gespräch darüber an, dass man sich ein Bibelwort oft erst erschließen muss; dass Bibelworte Schlüssel für Gotteserfahrungen sind; dass Bibelworte Schlüssel zu meiner Seele sein können ...
- Zulosen von Bibelversen durch das Würfeln reihum mit zwei Würfeln nacheinander: Der erste Wurf bestimmt die Zehnerziffer, der zweite Wurf die Einerziffer.
- Einzelarbeit: Gestaltetes Aufschreiben des Verses in den Schlüssel. Anbieten, dass es vorher auf dem Blankopapier ausprobiert werden kann (Papier auf das Arbeitsblatt legen, dann scheint der Schlüssel durch). Dabei leise Musik laufen lassen.
- Präsentation und Vorlesen der gestalteten Verse reihum.

**C. Hinführung zur Taufe**

- Paarspiel in der Gruppe: die Stühle werden an den Rand geschoben, so dass genügend Platz zur Bewegung im Raum ist. Paare bilden. Einer macht die Augen zu oder bekommt die Augen verbunden. Der Partner oder die Partnerin führt den Blinden mit der Stimme durch den Raum, indem sie oder er immer wieder den Namen sagt. Dabei die Lautstärke variieren. Die Rollen wechseln.
- Runde wiederherstellen und Gespräch über die Erfahrungen während des Spielens: „Welche Rolle war einfacher? Was ist euch aufgefallen?“
- Plakat mit Jes 43,1 in die Mitte legen als Gesprächsim-

puls, um über den Zusammenhang von Taufe, Namensgebung und Gottes Zusage „du bist mein“ ins Gespräch zu kommen. Daran kann sich ein Gesprächsgang anschließen mit der Möglichkeit, zur Taufe Fragen zu stellen. Dieses Gespräch wurde genutzt, um Fragen nach dem Patenamts, Taufe und Konfirmation, Taufe von Erwachsenen u. ä. zu stellen.

#### D. Die Taufperle im Zusammenhang des Perlenbands

- Große Holzperlen unaufgefädelt ohne System in die Mitte legen: „Welches ist die Taufperle?“
- Gespräch über die Farbe der Perle: „Sicher habt ihr eine Idee, warum die Taufperle weiß ist.“
- Gottesperle, Tauf-Perle, Stille-Perle und Ich-Perle herausnehmen und auf einen Haufen legen (nicht in eine Reihe, damit nicht schon eine Reihenfolge entsteht): „Hat jemand eine Idee, in welcher Reihenfolge man die Perlen legen könnte? Es gibt mehrere Möglichkeiten!“

Im Gespräch über die Reihenfolge der Perlen ist es möglich, verschiedene Aspekte von Taufe zu besprechen. In meinen Gruppen wurde biografisch geordnet und argumentiert (Gott – Stille – Ich – Taufe), aber auch individualistisch (Ich – Stille – Gott – Taufe) oder die Taufe als den Beginn des Lebens mit Gott ansehend (Taufe – Ich – Gott – Stille).

Ein Legen der Taufperle zur Gottesperle verdeutlicht das Ja Gottes zum Täufling in der Taufe. Ein Legen der Taufperle zur Ich-Perle verdeutlicht den Aspekt des eigenen „Ja“ zu Gott, der in der Konfirmation eine Rolle spielt.

- Einzelarbeit mit der Taufperle: Ausschneiden der beiden Kreise; Beschriften der Kreise: In den Kreis mit Gottes Zusage wird der Vers aus Jes 43,1 geschrieben, in den „Ich-Kreis“ wird der eigene Name geschrieben; Zusammenkleben der beiden Kreise

#### E. Abschluss

- Ritual in der Runde: Jeder legt seine Taufperle in die Mitte, so dass ein Perlenband aus Taufperlen entsteht. Jeder entscheidet, mit welcher Seite nach oben die Perle gelegt wird und begründet seine/ihre Entscheidung.
- Schlussliturgie

### Unterrichtsstunde zu den Geheimnisperlen

#### Ziele:

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen Hilfe bekommen zur Unterscheidung von guten und schlechten Geheimnissen sowie zum Umgang mit schwierigen Geheimnissen. Im Gespräch sollen sie mögliche Deutungen der Geheimnisperlen entdecken und sich mit ihren Vorstellungen von Gott auseinandersetzen.

#### Material:

- Kette mit den Perle des Glaubens aus großen Holzperlen

- Ein großer Stein
- Glasnuggets o. ä. in einer Schale, für jeden Konfirmanden / jede Konfirmandin eines
- Sechs große Kreise aus Papier, Durchmesser ca. 20 cm (M 2 als pdf-Datei im Internet unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) herunterzuladen)
- Dicker Filzstift
- Teelichter, für jeden eines
- Geschichte von einem negativen Geheimnis, z. B. „Verletzt“<sup>3</sup>. In der Geschichte geht es um einen Jungen, der zuhause misshandelt wird. Seine Verletzungen drohen im Sportunterricht offenbar zu werden. Dem weicht er durch eine vorgetäuschte Verletzung aus. Sein Freund offenbart dies Geheimnis auf Nachfrage dem Lehrer.

#### Gestaltete Mitte:

Tuch, darauf: Eine große Kerze und der große Stein, die drei Geheimnisperlen aus der großen Perlenkette; Schale mit den Glasnuggets.

#### Ablauf:

##### A. Anfangsgebet mit kurzer Stille und Anzünden der Kerze

##### B. Einstieg in das Thema

- „Welche Perlen liegen hier in der Mitte?“ (Inzwischen kannten die meisten die Perlen und auch die richtige Reihenfolge durch die Arbeit mit der Perlenkette)
- Meinungsbild erstellen: „Leg dein Glasnugget entweder zur Kerze oder zum Stein, je nachdem, ob du Geheimnisse eher schön oder eher bedrückend findest“
- Impuls: Hinzulegen der schwarzen Holzperle zum Stein und der roten Perlen zur Kerze, die drei Geheimnisperlen in einer Reihe dazwischen legen. Gespräch darüber, dass es belastende, schwere und frohmachende, positive Geheimnisse gibt.

##### C. Umgang mit negativen Geheimnissen

- Erzählen (oder Vorlesen) der Geschichte
- Gespräch über die Geschichte und den Umgang mit negativen Geheimnissen: „Wer hat hier ein Geheimnis? Hat der Freund fair gehandelt? Wodurch wird Misshandlung zu einem negativen Geheimnis? Kennt ihr andere Geheimnisgeschichten von negativen Geheimnissen?“

Im Gespräch kann auf die entlastende Funktion eines Gespräches (bei Geheimnissen zum Thema Schuldigwerden) und auf die Hilfe von Vertrauenslehrern, Beratungsstellen etc. hingewiesen werden.

##### D. Auflockerung

Je nach Intensität des Gesprächs kann es wichtig sein, eine Zäsur zu setzen. Zur Auflockerung kann z. B. aufgestanden und im Stehen das Lied „Steh auf, bewege Dich, denn nur ein erster Schritt verändert dich, verändert mich“ gesungen werden.

### E. Erarbeitung der Bedeutung der drei Geheimnisperlen

- Drei große Papierkreise in die Mitte legen und gemeinsam überlegen, warum es drei Geheimnisperlen sind. Eine mögliche Deutung: Gott (und seine Geheimnisse), Ich (und meine Geheimnisse) und Andere (und ihre Geheimnisse). Diese Begriffe auf die Kreise schreiben.
- Gruppenarbeit: Bildung von drei Gruppen nach Neigung mit der Arbeitsaufgabe, in Stichworten jeweils auf den Papierkreis zu schreiben, was ich unverständlich oder geheimnisvoll an Gott, anderen Menschen oder mir selbst finde.
- Gruppenergebnisse im Plenum ohne Wertung vorlesen und in die Mitte legen

### F. Geheimnisperlen als Fürbitt-Perlen und Abschluss

Ein Vorschlag zum Umgang mit diesen Fragen ist es, sie als Gebet vor Gott zu bringen. Darum sind die Geheimnisperlen auch gleichzeitig Fürbitt-Perlen. Das ist auch mit der Konfirmandengruppe möglich und kann mit entsprechender Überleitung praktiziert werden.

Vorbereitung: Jeder schreibt ein kurzes Gebet auf; für sich selbst, jemand anderen oder eine unverständliche Not

in unserer Welt. Danach werden die Gebete in der Runde vorgelesen. Jeder zündet nach dem Vorlesen eine Kerze an. Abschluss mit Vater Unser und kurzem Segen.

*Lore Rahe ist leitende Direktorin des MBK – Evangelisches Jugend- und Missionswerk e. V. in Bad Salzuflen.*

### Anmerkungen

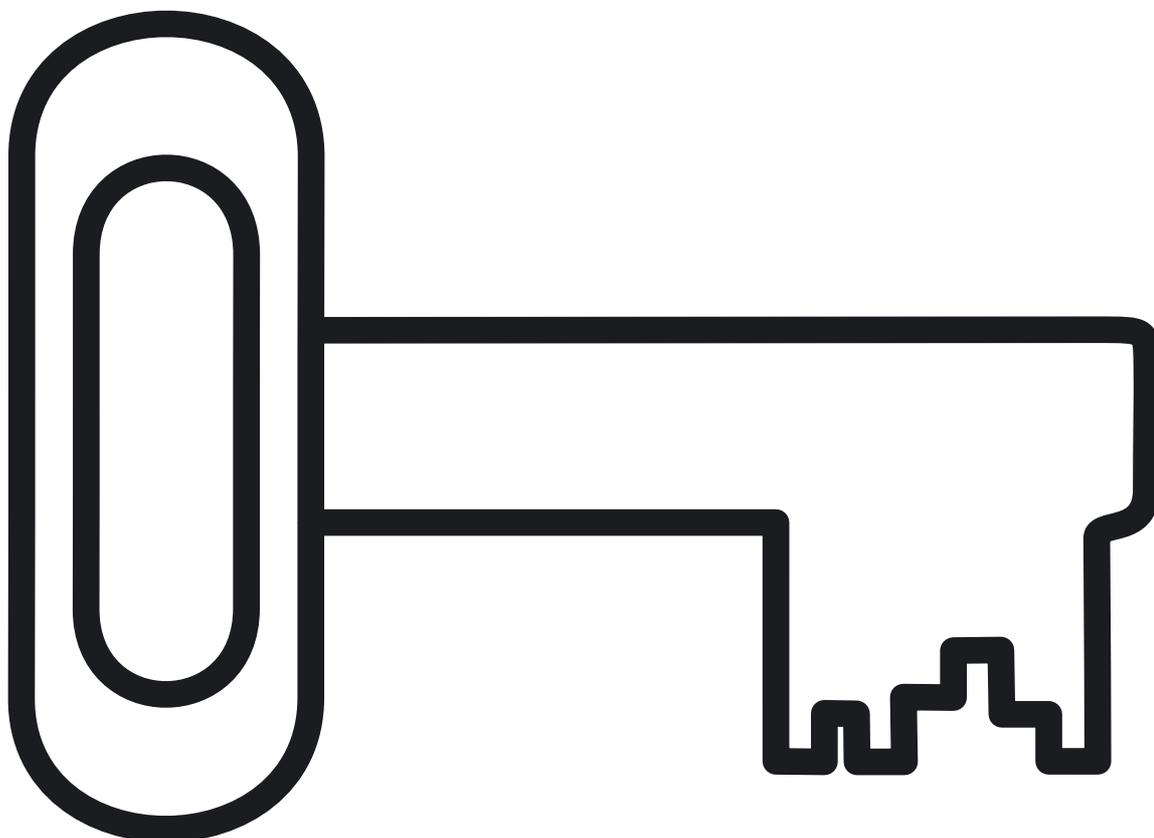
- 1 Anmerkung der Redaktion: Der Entwurf eignet sich auch für den Unterricht in der Sekundarstufe 1 oder in Teilen für die Grundschule.
- 2 Es gibt für die Arbeit mit Gruppen die Perlen des Glaubens im Großformat (Durchmesser der Holzperlen ca. 5 cm) bei der Lutherischen Verlagsgesellschaft, Kiel. Man kann aber auch Holzrohlinge aus dem Bastelladen selber bemalen.
- 3 In: Haberhausen, Heribert: Geschichtenbuch Religion. Band 1 Grundschule, Düsseldorf 1999, S. 160f.



Weitere Materialien finden Sie im Internet unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan).

M 1

## Mein „Schlüsselwort“



# Gott in der Jury

Ein Unterrichtsbaustein zum Thema Kinderarmut und dem Filmprojekt *Zukunft(s)gestalten*

Von Ute Beyer-Henneberger, Felix Emrich, Steffen Marklein und Sönke v. Stemm

**E**nde des Jahres 2008 hat die Hannoversche Landeskirche unter dem Titel „Zukunft(s)gestalten“ einen Filmwettbewerb angeregt. Junge Filmemacherinnen und Filmemacher waren eingeladen, das Thema Kinderarmut in einem kurzen Filmspot aufzuarbeiten. Die fünf besten Filme wurden auf einer DVD an alle Kirchengemeinden versandt mit dem Ziel, in Gemeindeabenden, Gottesdiensten oder in der Konfirmandenarbeit den besten Film zu küren. Der Siegerfilm „Finn und Tom“ läuft im Frühsommer als Spot in den norddeutschen Kinos und macht eindringlich auf Kinderarmut in Deutschland aufmerksam.

Screenshots und der Film sind unter [www.evka.de/zukunftsgestalten](http://www.evka.de/zukunftsgestalten) im Internet zu finden. Im Folgenden einige Impulse, um diesen Film im Unterricht zu verwenden.

## Zielsetzung: Eine Doppelstunde zum Thema Kinderarmut

Kurze Filmspots eignen sich gut für die Verwendung in der Sekundarstufe I. Filme, auch kurze Spots, sind Teil der Lebenswelt von Jugendlichen. Der vorliegende Film birgt jedoch eine gewisse Herausforderung für den Einsatz mit Jugendlichen, da sämtliche handelnden Personen im Kindergarten- oder Grundschulalter sind. Für die Jugendlichen wird es kaum möglich sein, sich mit ihnen zu identifizieren. Wir schlagen vor, mit der sich ergebenden Distanz zu arbeiten und den Jugendlichen von vornherein eine Beobachter-Rolle zuzuweisen.

Ziele der vorliegenden Arbeitseinheit sind:

- Sensibilisierung von Jugendlichen für Kinderarmut in Deutschland,
- Erkennen von Dimensionen und Indikatoren von Kinderarmut,
- Begegnung mit der biblischen Tradition des Protestes gegen Armut sowie mit biblischen Visionen gelingenden Lebens,
- kreatives Nachdenken und Transfer der Filme in die Alltagswelt der Jugendlichen.

Wir schlagen vor, die Arbeitseinheit mit Praktika in sozialen und diakonischen Einrichtungen zu verbinden bzw. in umfassende thematische Zusammenhänge einzubauen, wie zum Beispiel:

- Lebensträume und Zukunftsgestaltung
- Gerechtigkeit und Solidarität
- Diakonie

## Erarbeitung: Du bist die Jury

Wir gehen davon aus, dass in den Unterrichtsgruppen sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Armut präsent sind und auch betroffene Jugendliche dabei sind. Wir wollen daher zunächst einen indirekten, analytischen Zugang ermöglichen. Die Idee ist, den Umgang der Filme mit der Kinderarmut in Deutschland selbst zum Thema zu machen und die Konfirmandengruppe zur Jury über „Finn und Tom“ zu ernennen. Die Jugendlichen bekommen (in Kleingruppen) die Aufgabe, nach bestimmten Kriterien den Film zu sichten, zu bewerten und sich damit nachträglich an der landesweiten Abstimmung über die Filme zu beteiligen.<sup>1</sup>

### Arbeitsauftrag 1:

Ihr seid die Jury über einen Kurzfilm zum Thema Kinderarmut! „Finn und Tom“ läuft auch in deutschen Kinos. Schaut Euch den Film an und bewertet ihn einzeln oder in Zweiergruppen anhand folgender Fragen:

- Woran erkennt man die Armut der Kinder in dem Film?
- Was fehlt? Welche anderen Kennzeichen von Armut kennst Du?
- Welche Mittel setzt der Film ein, um auf Armut aufmerksam zu machen? Sind die Mittel gut gewählt?
- Versuche den Film auf einer Skala von 1 bis 5 zu bewerten.

### Arbeitsauftrag 2:

Halte Dein Ergebnis fest und bringe Argumente für die Bewertung des Filmes in ein Gruppengespräch ein. Die Argumente werden ebenfalls festgehalten. Überlegt gemein-

sam noch andere Beispiele, wie man die Armut von Kindern in Deutschland darstellen kann.

### Vertiefung: Gott in der Jury

In diesem Schritt wollen wir Jugendliche mit den biblischen Traditionen bekannt machen, die Protest gegen die Armut formulieren und Visionen gelingenden Lebens erhalten. Methodisch soll dies so geschehen, dass Bibelworte des Alten und Neuen Testaments mit dem Film in Beziehung gesetzt werden.<sup>2</sup>

1. Wahrnehmen von Bibelworten: In einer gestalteten Mitte werden Bibelworte auf DIN-A-4-Zetteln ausgelegt. Die Jugendlichen werden gebeten, diese Worte zu lesen und sich paarweise über den Inhalt auszutauschen. Dabei kann leise Musik im Hintergrund laufen.
2. Beziehung zu dem Film herstellen: Screenshots<sup>3</sup> des Films werden im Raum aufgehängt, die an den Inhalt des Filmes erinnern. Arbeitsauftrag (zu zweit): Stellt Euch vor, Gott gibt einen Kommentar zu dem Film. Legt Gott ein Bibelwort in den Mund und ordnet es den Screenshots zu. Überlegt Euch, an welcher Stelle des Filmes und wie die Bibelworte besonders gut wirken (ggf. nochmals den Film anschauen).
3. Präsentation: Der Film wird noch einmal ohne Ton vorgeführt und die Bibelworte werden an den entsprechenden Stellen parallel inszeniert.

### Weiterführung: Neuvertonung des Kurzfilms

Wir schlagen vor, die Verbindung von Film und Bibelworten weiter zu führen und dabei ein Medium einzusetzen, das den Jugendlichen von you-tube usw. sehr vertraut ist: einen eigenen Spot drehen bzw. einen vorhandenen Film neu vertonen.

Die Jugendlichen werden gebeten, den Kurzfilm in Kleingruppen zu bearbeiten und dabei nicht nur die Bibelworte einzusetzen, sondern insgesamt einen neuen Ton für den Film zu erstellen. Innerhalb der Gruppen empfiehlt sich eine Arbeitsteilung:

- „Verkündiger“: Welche(n) der Bibelverse wollen wir wo im Film sprechen?
- „Musiker“: Welches Lied oder welche Lieder können den Film untermalen?
- „Kamerateam“: Nimmt das fertige Produkt auf Fotohandy oder Camcorder auf.
- „Regisseur(e)“: Leitung des Projekts „Unser you tube-Film zur Kinderarmut“

#### Nötiges Material:

- Beamer oder Fernseher und DVD-Player (oder Laptop) zum Abspielen des Filmes ohne Ton,
- ausgewählte Bibelworte und weiterer Text zum Film,
- Musikauswahl im mp3-Format auf Handy,

- ein filmfähiges Handy oder eine Digitalkamera pro Filmgruppe, mit dem sowohl der vorhandene Film als auch der neue Ton aufgenommen werden,
- ein Laptop mit Kartenlesegerät o. bluetooth (bei großer Gruppe ggf. mit Beamer) zur Präsentation des neuen Filmes.

Die vorhandenen Handys sollen zielgerichtet im Unterricht eingesetzt werden. Denkbar ist auch eine Hausaufgabe in Gruppenarbeit, bei der die Jugendlichen you-tube-Filme zum Thema Kinderarmut (ggf. auch selber sichten und) bearbeiten.

*Ute Beyer-Henneberger ist Leiterin der Arbeitsstelle für ev. Religionspädagogik (ARO) in Aurich.*

*Felix Emrich ist Kandidat des Predigtamtes im Religionspädagogisch Institut Loccum.*

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

*Dr. Sönke von Stemm ist Dozent für den Bereich Konfirmandenarbeit im Religionspädagogischen Institut Loccum.*

### Anmerkungen

- 1 Sollte es die Zeit zulassen, können auch alle fünf Filme auf der DVD zum Einsatz gebracht werden. Die Jury hätte dann über den besten Film zu entscheiden. Der DVD liegt eine entsprechende Arbeitshilfe (für die Konfirmandenarbeit) bei.
- 2 Vgl. die Liste von Bibelworten im Internet sowie Anna-Barbara Naß-Gehrke, Die Bibel – Das Buch der Armen, in: Teufelskreis Armut, Loccum 2008, 48-49 sowie Michael Steinmeyer, Gottes Option für die Armen – Arm und Reich in der Bibel, in: Teufelskreis Armut, Loccum 2008, 49-52.
- 3 Screenshots sind Einzelbilder aus einem Film. Sie lassen sich mit einer integrierten Schnappschuss-Option des DVD-Players herstellen. Weitere Tipps zur Herstellung von Screenshots siehe unter [www.rpi-loccum.de/online-bibliothek/medienpädagogik](http://www.rpi-loccum.de/online-bibliothek/medienpädagogik).

### Literatur

Beyer-Henneberger, Ute, Emrich, Felix, Steinmeyer, Michael (Hgg.): Teufelskreis Armut. Armut als Thema in der Konfirmandenarbeit, Arbeitshilfen KU 27, Loccum 2008

### DVD-Tipp

Schüpp, Chris: Armut mit den Augen der Kinder sehen: Videoclips von Jugendlichen zum Thema *the oneminutes Jr.*, 2006



Worte der Bibel gegen die Armut zusammengestellt für Sie im Internet unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan).

# Auf einem Bein kann man nicht stehen!

Diakonisches Lernen durch Praxiserfahrung *und* Unterricht.  
Ausschnitte einer Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II<sup>1</sup>

Von Rainer Merkel

## 1. Praktikum und Unterricht – allgemeine Vorüberlegungen

Diakonisches Lernen ist en vogue, und allmählich bricht sich auch die Einsicht Bahn, dass Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS) dazu Erfahrungen aus der Praxis brauchen. Drei Gründe machen das allerdings schwierig: Erstens fehlen entsprechende Handlungsroutinen, zweitens ist der Lernerfolg im Sinne religiöser Kompetenzförderung schwer bestimmbar und drittens herrscht Unklarheit darüber, wie die Praxiserfahrungen didaktisch fruchtbar gemacht werden sollen.

Sofort und völlig zu Recht mag man gegen diese Vorbehalte einwenden, dass diakonische Praktikumserfahrungen einen hohen Eigenwert besitzen und nicht unterrichtlich verzweckt werden dürfen, dass von der Erfahrung des Helfens die SuS persönlich profitieren und dass erwiesenermaßen nachhaltige Bildungsprozesse durch sie ausgelöst werden.<sup>2</sup> All das ist unbestritten. Diakonisches Lernen ist und bleibt ein „Handeln in Begegnung“, und entsprechend setzen die folgenden Anregungen einen wie auch immer gearteten Praxiseinsatz als Kern der Unterrichtseinheit voraus. Zugleich aber ist das Anliegen legitim, im schulischen Kontext nach theoretischen Verknüpfungen zu fragen. Die oben genannten Vorbehalte sind demnach nicht unbegründet. Meine These: Persönlichkeitsbildendes Praxislernen und schulischer Religionsunterricht, die zwei Beine des diakonischen Lernens, können allein nicht stehen. Wie die Kombination beider zu einem stabilen Lernarrangement führen kann, sollen die folgenden Schlaglichter einer Unterrichtsreihe zeigen, die sicherlich etwas stärker die unterrichtlichen Anknüpfungsmöglichkeiten ausleuchten.

## Anbahnung – Praktikum – Reflexion: Drei Phasen des Praktischen Lernens

Praxiserfahrungen sind in ganz unterschiedlichem Umfang denkbar. Grundsätzlich gilt die Regel: Je umfangreicher, desto wichtiger sind Kooperation und Institutionalisierung. Die *Kleinstform* stellt die außerschulische Erkundung dar, bei der die SuS diakonische Einrichtungen aufsuchen und sich informieren. Ebenfalls ohne größeren Aufwand, aber mit sehr viel mehr Gewinn lässt sich ein *Praktikumstag* einrichten, der die „Konfrontation“, auch im ursprünglichen Sinne des Wortes („*Stirn an Stirn*“), mit dem jeweiligen Gegenüber ermöglicht. Die Begegnung kann auch in der Schule zum Beispiel mit einem gemeinsamen Essen erfolgen. Am intensivsten sind die Erfahrungen im Rahmen eines kontinuierlichen *Praktikums*. Fachgruppeninterne oder auch fächerübergreifende Absprachen, die feste Verankerung in Schulprofil und Terminplan und eine eingespielte Kooperation mit diakonischen Einrichtungen können ein Netzwerk bilden, um Planungssicherheit zu schaffen und mittelfristig Handlungsroutinen bereitzustellen. Einen ausgezeichneten Rahmen bietet das Seminarfach, das auf die Auseinandersetzung mit komplexen Zusammenhängen, Handlungsorientierung, Fächerverbindung, Selbstständigkeit und Primärerfahrungen der Lernenden abzielt.

Ausgangs- und Bezugspunkt des diakonischen Lernens bleibt die Praxis – eine vorläufige Reflexion ist keine. Zu einem schulisch legitimierten Lernprozess wird das Praktikum allerdings erst durch die didaktischen Vorbereitungs- und Anschlussphasen.<sup>3</sup> Aber Vorsicht: Ein kognitiver Einstieg muss die Offenheit der Begegnung und die Möglichkeit der (Lern-)Partnerschaft wahren. Theologisch-

theoretische Vorüberlegungen dürfen die „Menschen in besonderen Lebenslagen“ nicht als Unterrichtsobjekte zwecken (Zoo-Effekt). Um wiederum die SuS nicht als Objekte eines vorgefertigten Arrangements einzuplanen, sollte – im Sinne des *Prinzips der vollständigen Handlung* – vor Durchführung, Kontrolle und Evaluation eine Phase gemeinsamer Planung Platz haben.

Die Nachbereitung verhilft besonders dann zu einem tiefgreifenden Lerngewinn, wenn sie als *theoriegeleitete Reflexion* realisiert wird. Zunächst müssen die Erfahrungen jedoch unbedingt kommuniziert werden – gegebenenfalls im Detail. Das braucht Zeit, sollte aber strukturiert erfolgen. Diakonische Aufgaben erfahren gesellschaftlich nur geringe Anerkennung. Um das Engagement in diesem Bereich zu stärken, bedarf es einer wertschätzenden Atmosphäre. Beispielsweise in Form einer gemeinsamen Kaffeetafel kann der Abschluss besonders begangen werden. Eine Bescheinigung, die Anwesenheit der Schulleitung etc. tragen zur Wertschätzung bei.

Die skizzierte, für das Praktische Lernen charakteristische Dreiteilung zieht sich wie ein roter Faden durch die didaktischen Überlegungen und ist folgerichtig die prägende Struktur der konkreten Unterrichtsreihe.

## 2. Didaktische Überlegungen

### Die didaktische Funktion der jeweiligen Phase

Die Bedeutung diakonischen Lernens für die SuS liegt scheinbar auf der Hand. An einer Einübung ehrenamtlicher Nächstenliebe allerdings darf der Erfolg des Projekts nicht festgemacht werden. Vielmehr sollen SuS die Chancen und Grenzen diakonischer Begegnung, auch aus dem eigenen Blickwinkel, erkennen und vor dem Hintergrund biblisch-christlicher Positionierung reflektieren können. Vor allem aber können sie lernen, auf der Basis von Erfahrungen über den christlich-theologischen Begründungszusammenhang des Helfens und über die theoretischen Ansprüche der Diakonie Auskunft zu geben und zu urteilen. Wie sind dem die theoretischen Phasen zuzuordnen?

In der *Anbahnungsphase* steht der Kompetenzbereich der Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit im Zentrum, und zwar in doppelter Hinsicht: Erstens sollen die SuS die (religiös-)ethische Herausforderung erspüren und zweitens die eigenen Fremdheitsempfindungen in Bezug auf Menschen in besonderen Lebenslagen ins eigene Bewusstsein heben – natürlich auch ihre positiven Vorerfahrungen. Geschieht dies zu Beginn, wird der Lerngewinn später greifbarer. Zudem hat die Vorbereitung die Funktion, die diakonischen Handlungsfelder (gegebenenfalls exemplarisch) ins Blickfeld zu rücken. Wer Menschen besucht, dem sollte die personale Dimension und das Profil seines Gegenübers vor Augen stehen. Die *Nachbereitung* hat vor allem zwei Dinge zu leisten: Erstens soll sie die Erfahrungen aus der Praxis in Lernerfahrungen transformieren. Für sich allein ist die Erprobungsphase deutungs-offen. Zweitens muss die Sequenz im Religionsunterricht

eine fachspezifische Kontur erhalten, also religiöse Kompetenzen fördern. Ideal ist es, wenn sich individuelle Eindrücke und theoretisches Lernen ständig verschränken.

### Analyse und Didaktisierung möglicher Materialien

Schauen wir auf die Inhalte, anhand derer sich das diakonische Lernen im genannten Sinne vollziehen könnte: Um die ethische Herausforderung und die vorhandenen Einstellungen der SuS in den Blick zu nehmen, bietet der Standpunkt des „ethischen Egoismus“ mit seinem provokativen Potenzial eine hervorragende Einstiegsmöglichkeit. Der Textauszug des deutschen Philosophen Max Stirner (1806 bis 1856) (M 1) stellt die Selbstverständlichkeit ethischer Werte radikal in Frage, ist aber argumentativ nicht unmittelbar auszuhebeln. Das Feld der Begründung von Nächstenliebe wird so allgemein aufgerissen, ohne in ein moralisierendes Fahrwasser zu geraten. Darüber hinaus sollte in der Anbahnung plastisch werden, wie die Begegnung mit konkreten Zielgruppen der Diakonie aussehen kann. Hier wird exemplarisch die Telefonseelsorge betrachtet. Sofern SuS die Telefonseelsorge nicht selbst nutzen, wird ihnen der Bereich aufgrund seiner Anonymität fremd sein. Desto geeigneter ist das Beispiel, um einen Perspektivenwechsel und Annäherungsprozess anzubahnen – zumal die partnerzentrierte Haltung für alle Felder der Diakonie charakteristisch ist. Annäherungen zu weiteren diakonischen Feldern könnten nach demselben Muster erfolgen.

Auf die Durchführung gehe ich an dieser Stelle nicht näher ein. Genauere Hinweise dazu enthält der „Leitfaden Diakonisches Praktikum“ (M 3).

Der Nachbereitungsteil hat verschiedene Gesichtspunkte, deren wichtigster vermutlich das biblisch-theologische Hilfsethos darstellt. Wie ist das Verhältnis von Motivation und Handeln, von Nächstenliebe oder nicht christlich gedachter Zuwendung einerseits und helfendem Tun andererseits zu denken? Hier bietet der Stich von Philipp Galle (M 4) nach einer Zeichnung des niederländischen Renaissancemalers Pieter Brueghel dem Älteren (1525/30 bis 1569) bemerkenswerte Ansatzmöglichkeiten.<sup>4</sup> Er setzt die sechs Werke der Barmherzigkeit (Mt 25,31-46) ins Bild, die schon von Laktanz erweitert und analog zu Tugenden, Lastern etc. als Siebenzahl traditionell geworden sind (am oberen Bildrand: „die Toten begraben“). Das Kunstwerk ist klar komponiert. Macht man angedeutete Richtungslinien sichtbar, ergibt sich vertikal eine exakte Viertelung, horizontal sind die Mittellinie und im oberen Bildbereich die Verlängerung von Podest, Tür-/Fensterrahmen und Giebelkante bedeutsam. Die Darstellung ist damit kompositorisch in simultan ablaufende Szenen unterteilt, in deren Mittelachse die mit „Charitas“ beschriftete personifizierte Liebe steht. In der Hand hält sie ein flammendes Herz, auf ihrem Kopf öffnet sich exakt im Bildmittelpunkt ein Pelikan die Brust. Die (emotionale) Bewegung im Bild wird durch eine moralische Unterschrift ergänzt und ist kunsthistorisch als Bildrhetorik mit den Intentionen „belehren, erfreuen, bewegen“ einzuordnen. Die Caritas-Figur und die Einzelszenen erschließen sich wechselseitig. Auch wenn

mit der christlichen Symbolik zweifellos Gottes- und Nächstenliebe angesprochen sind, ist die Abschwächung der eschatologischen Motivation für gute Taten zu Gunsten der sozialen Dramatik augenfällig. Um nicht zu viele Hintergrundinformationen mündlich geben zu müssen, können die schriftlichen Informationen zur Bilderschließung (M 5) eingespeist werden. Problematisierend ist aufzunehmen, dass die mittelalterliche Darstellung ein Gefälle zwischen Helfenden und Hilfsbedürftigen abbildet und damit wenig Platz für den modernen Gedanken lässt, dass beide Seiten von der Solidarität profitieren.

Mit Mt 25,31-46 ist der Bezugstext des Bildes eine sperrige Perikope, die drei Kernaussagen trifft: Erstens wird irdische Hilfsbereitschaft, im Positiven wie im Negativen, mit Konsequenzen im Jüngsten Gericht verknüpft. Zweitens identifiziert sich der bildhaft als König bezeichnete Christus mit den Notleidenden, so dass Hilfstaten radikal umgedeutet werden: Aus einem Akt der Herablassung wird ein Dienen (diakonein). Formal hat der Text die Gestalt eines Arguments, das erst durch die Pointe ‚den Armen helfen = dem König dienen‘ schlüssig wird. Drittens aber hatte die ursprüngliche Tradition wohl speziell das Handeln der Heiden an notleidenden Israeliten im Blick. Erst in späteren Redaktionen und in der matthäischen Fassung ist der Geltungsbereich ausgeweitet worden. Während Letzteres nur für eine historisch-kritische Exegese Relevanz hat, ist die Anstößigkeit des ersten Punktes, der durch die extensiven Parallelstrukturen im Perikopenaufbau zusätzlich betont wird, didaktisch keinesfalls auszuklammern.

In der kompletten Einheit schließt sich ein Lernschritt zur „Diakonie in Gegenwart und Zukunft“ an, der ökonomische Chancen und Zwänge erörtert und sich mit der wichtigen Frage befasst, ob die Diakonie im Konzert mit anderen Wohlfahrtsverbänden ein besonderes Profil beanspruchen kann. Die Klausur bezieht sich zwar schwerpunktmäßig auf diesen letzten Teil, ist hier aber dennoch abgedruckt, um die Verschränkungsmöglichkeiten von Praxisphase und „messbarem Output“ zu verdeutlichen.

### 3. Zur Praxis des Unterrichts

(Vorrangig) geförderte Kompetenzen (nach EPA) und Ziele der dargestellten Stunden

- Situationen erfassen, in denen Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen.
- Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken. (*wahrnehmen*)
- religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären. (*deuten*)



Regina Bauer, *Dialog mit Geld*, 80 x 100 cm, Acryl auf Leinwand, 2005

Im Einzelnen können die SuS ...

- spezifische Herausforderungen der Telefonseelsorge grob beschreiben.
- Einstellungen, Ängste und Erwartungen artikulieren, die mit dem Praxiseinsatz verbunden sind.
- Kennzeichen für eine partnerzentrierte Haltung angeben und ansatzweise umsetzen.
- die Differenz zwischen einem biblisch-theologischen Hilfsethos und sozialem Handeln unter anderem anhand von Mt 25,31-46 aufzeigen sowie einen eigenen Standpunkt zur Motivation diakonischen Handelns vertreten.

Der Ablauf im Überblick

Ich bemühe mich, die hier ausgewählten Bausteine der Reihe als in sich schlüssige Kurzversion zu präsentieren. Dennoch notwendige Elemente, für die an dieser Stelle der Platz fehlt, sind eingeklammert. Auf explizite Begründungen verzichte ich zu Gunsten konkreter und vielfältiger Vorschläge zur Weiterarbeit.

1. Std.:

**Nächstenliebe oder Egoismus als ethische Position**

Abweichend von der originalen Unterrichtseinheit kann man direkt mit M 1 einsteigen. Die SuS bereiten sich in Einzelarbeit auf eine Diskussion „*heißer Stuhl*“ vor. Ein(e) rhetorisch versierte(r) SuS oder L übernimmt die Stirner-Position, die übrigen SuS greifen die Position an (Je hitzi-

ger, desto besser). Abschließend findet eine Metareflexion statt, in der die Konsequenzen des ethischen Egoismus kritisch diskutiert und auf konkrete Personengruppen übertragen werden.

## 2. Std.:

**Partnerzentrierte Haltung am Beispiel Telefonseelsorge**  
Das folgende Unterrichtsarrangement ist in 45 Minuten nur knapp durchführbar, kann aber durch vorbereitende Hausaufgaben entlastet oder auf eine Doppelstunde ausgedehnt werden. Zu Beginn der Stunde wird ein Kasten oder Karton mit der Aufschrift präsentiert: „Wer ruft bei der Telefonseelsorge an?“ Die Vorschläge im Plenum werden vermutlich einen spekulativen Charakter haben; vielleicht kann im Verlauf der Einheit ein Experte/eine Expertin der Telefonseelsorge genauer Auskunft geben. Anschließend verfassen die SuS ein Schreibberatungsgespräch in Partnerarbeit. Instrumentalmusik hilft, unerwünschte Gespräche zu vermeiden. Der/die beratende SuS hält sich an die Kriterien des Aktiven Zuhörens (als M 2 im Internet unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) abrufbar), das Gegenüber entfaltet eine von L gestellte oder selbst entworfene Krisensituation. Für das Schreibgespräch sollte mindestens 25 Minuten Zeit einkalkuliert werden. Nach einer Auswertung leitet L die Vertiefung damit ein, dass er den Kasten/Karton öffnet, in dem sich ein Spiegel befindet. Es ist deutlich zu machen, dass die Idee nicht von L stammt: Der „Spiegelkasten“ ist ein authentisches Werbeelement von Präsentationsständen der Telefonseelsorge. Als Weiterarbeit bietet sich eine Recherche über Geschichte und Ziele der Telefonseelsorge an. (Weitere Felder, deren Einrichtungen besucht werden, zum Beispiel Altenpflege).

### *Erfahrungen machen –*

#### **Begleitung und Reflexion der Praxisphase**

Der Leitfaden (M 3) ist für die Hand von L gedacht und flexibel zu handhaben. Auch die SuS können in die Planung mit einbezogen werden. Zur Begleitung gehört der sensible Kontakt sowohl mit den kooperierenden Einrichtungen als auch mit den SuS im Praktikum. Im Fall von längeren Einsätzen ist ein Zwischentreffen sinnvoll: Erstens können Unter- oder Überforderung kommuniziert und aufgespürt werden, zweitens geben Rückmeldungen in der Gruppe Sicherheit und Orientierung und drittens wird das diakonische Handeln als gemeinsames, identitätsstiftendes Anliegen profiliert.

Auch wenn in der Auswertung Situationsschilderungen bis in Details zu ihrem Recht kommen müssen, kann L über Angebote strukturierter Auswertungsverfahren behutsam zu einer kognitiven Distanzierung anhalten. Anregungen:

- SuS stellen ihre Praxiserfahrung auf einem Plakat mit dem Dreischritt „Tätigkeiten – Schwierigkeiten – positive Erfahrungen“ vor. Anschließend Austausch und Präsentation in Gruppen, eventuell genderspezifisch aufgeteilt,
- Karteikartenabfrage und Moderationsmethode (negative – positive, persönliche – institutionelle Erfahrungen),

- Individueller (Kurz-)Erfahrungsbericht; Vergleich mit dem fiktiven Bericht vor dem Praktikum,
- Einschätzungsbogen mit vorbereiteten Aussagen („Ich sehe alte Menschen künftig mit anderen Augen.“, „Die Arbeit mit Behinderten ist eine Herausforderung.“, „Ich kann mir ein Freiwilliges Soziales Jahr beim Diakonischen Werk gut vorstellen“, ...) und einer Skala „trifft voll zu“ – „trifft überhaupt nicht zu“; nach dem Ankreuzen Austausch in Partnerarbeit,
- Praxisbegleitende Aufzeichnungen im Lerntagebuch als Ausgangspunkt für eine Gesprächsrunde.

Statt eines Praktikumsberichts ist auch ein Portfolio im Rang einer Klausur denkbar, in das Praxisreflexionen, aber auch Unterrichtsergebnisse eingestellt werden.

## 3. - 5. Std.:

### **Das biblisch-theologische Hilfsethos**

Für die Arbeit an diesem Schwerpunkt sollte mindestens eine Doppelstunde eingeplant werden: Zunächst wird das Kunstwerk fachmethodisch angemessen erschlossen.<sup>5</sup> Mithilfe beliebiger Bildbearbeitungsprogramme oder indem die SuS das Blatt als Ausdruck bekommen, können Strukturlinien sichtbar gemacht werden. Neben der Beschreibung kommt der emotionalen Wirkung der Darstellung besondere Bedeutung zu. Dass das Verhältnis zwischen der zentralen Caritasfigur und den dargestellten Szenen wesentlich ist, kann ohne Vorkenntnisse erschlossen werden.

Zur Deutung des Bildes brauchen die SuS weitere Informationen, zum Beispiel in Form von M 5. Es empfiehlt sich, die Ausführungen zum Pelikansymbol zunächst vorzuenthalten. Im Vergleich mit Mt 25,31-46 wird die Säkularisierungstendenz des Bildes überdeutlich: Statt mit dem Gerichtsgedanken wird mit der auch nicht-religiös einleuchtenden Universalisierbarkeit argumentiert („Es könnte auch dir passieren!“). Schließlich kann die markante Akzentverschiebung durch das Pelikansymbol herausgearbeitet werden, das die Caritasfigur unmissverständlich auf christliche Liebe (Liebe Gottes und Nächstenliebe) festlegt. Vers 40b („Was ihr getan habt einem von diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan.“) spiegelt sich im Wechselverhältnis von Caritas und Einzelszenen. Innerhalb der vielen Bezugsmöglichkeiten könnte als Ergebnis, zum Beispiel als Tafelbild, festgehalten werden, dass mindestens vier Motivationsquellen für diakonisches Handeln angesprochen sind:

(1) Handeln vor dem Hintergrund der Gerichtsdrohung (Bibeltext). (2) Handeln aus (christlicher) Nächstenliebe (Caritas mit Christussymbol) (3) Handeln aus Liebe zum Mitmenschen (Caritas säkular gedeutet) (4) Handeln aus Angst, es könne einem genauso ergehen (Bildrhetorik). Optional ist zusätzlich der Aspekt der Nachfolge Christi ins Blickfeld zu rücken, dessen Aufopferung für andere im Pelikan symbolisiert wird.

Zusammenfassend können die SuS begründet Stellung nehmen zu (a) der Brueghel-Interpretation des Textes und (b) dem Zusammenhang von Motivation und Handeln. In Rückbindung an die eigenen Praxiserfahrungen sollte reflek-

tiert werden, inwiefern die SuS ihre Solidarität selbst als gewinnbringend erlebt haben.

Ob Mt 25,31-46 im Anschluss oder als Unterbrechung der Bildanalyse gründlicher bearbeitet wird, ist Geschmacksache. In jedem Fall aber muss der Bibeltext in seinem

Eigenwert zum Zuge kommen. Zwei Punkte sind dafür wohl unerlässlich: Erstens machen die SuS sich durch eine Gliederung die Struktur deutlich. Dabei empfiehlt es sich, die „Rechts-Links-Scheidung“ zu visualisieren.<sup>6</sup>

Einleitung: Das Jüngste Gericht (31-32)		
Christus auf dem Königsthron		
Schafe (33a)		Böcke (33b)
Reich Gottes (34+35-36)	URTEIL, BEGRÜNDUNG	Fegefeuer (41+42-43)
Wann denn? (37-39)	NACHFRAGE	Wann denn nicht? (44)
Geringsten Brüdern geholfen (40)	ANTWORT	Geringsten nicht geholfen (45)
↓	ERNEUTES URTEIL (46)	↓
Ewiges Leben		Ewige Strafe

Verteilt man die Perikope als Kopie, ist auch folgende Variation möglich:

*Zerschneiden Sie bitte den Text und kleben Sie die Verse so auf, dass Ihre Anordnung die Struktur der Perikope veranschaulicht!*

Zweitens sollten die SuS Gelegenheit erhalten, in Abhängigkeit guter Werke und von Belohnungen im Jenseits zu kritisieren oder abzulehnen; sei es in mündlicher Form oder in eigener Gestaltung der Reaktionen von den Verurteilten. Möglichkeiten der Weiterarbeit:

1. Die SuS stellen in arbeitsteiligen Gruppen (a) die Gerichtsszene und (b) eines der Barmherzigkeitswerke als Standbild dar. Ausgehend davon wird eine Stimmenskulptur entwickelt: Die Beteiligten formulieren ihre „Gedanken“ in einer prägnanten Sentenz, die durch Zeigen von L abwechselnd abgerufen und so polyphon inszeniert werden. Ziel ist über das oben Gesagte hinaus, das hierarchische Gefälle zwischen König und Mensch im Gericht sichtbar und hörbar zu machen und mit der Beziehung zwischen Helfendem und Notleidenden zu vergleichen.
2. Ausgehend von der Caritas-Figur gehen die SuS der Entstehung und Geschichte des Caritas-Verbandes nach.
3. Anknüpfend an die eschatologische Bedeutung guter Werke werden Luthers Kritik an der Werkgerechtigkeit und die entsprechende katholische Position „aufgefrischt“ (SuS-Referat). Wie bestimmend die Motivation des eigenen Seelenheils für Katholiken in ihrer gelebten Religion tatsächlich ist, wäre beispielsweise durch geeignete Kurzinterviews von Mitarbeitenden in Institutionen des Caritas-Verbandes zu ermitteln.
4. Ein Kunstwerk zum Jüngsten Gericht, zum Beispiel das Triptychon des Weltgerichts von Hans Memling (1467), wird analysiert, gedeutet, verglichen.
5. Die SuS gestalten arbeitsteilig eine aktualisierte Version des Stiches, indem sie Zeichnungen oder Collage-

elemente anfertigen, die zu einem Gesamtbild zusammengesetzt werden. Hier ist eine in der Lebenswelt verankerte Funktion des Produkts zielführend:

*Entwerfen Sie ein an die Darstellung Brueghels angelehntes Werbeplakat des Diakonischen Werks, das moderne Arbeitsfelder der Diakonie zeigt. Überlegen Sie weiterhin, wie Sie im Zentrum des Bildes, ähnlich der Caritas-Figur im Kunstwerk, den biblisch-christlichen Charakter diakonischen Handelns attraktiv zum Ausdruck bringen können.*

Im Rahmen der Präsentation wird erstens diskutiert, ob die Beziehung hierarchisch oder eher gleichberechtigt ausgedrückt wird, und zweitens, welche Wirkung der auf der Weltkugel thronende Christus mit Schwert als Plakatmitte hätte.

(Weiterer Schwerpunkt der Einheit in der Originalfassung: *Diakonie in Gegenwart und Zukunft* – siehe Anm. 1).

6.+7. Std.:

**Klausur**

Das letzte Material, die Klausur, testet vornehmlich Fortschritte in den Kompetenzbereichen *Urteilsfähigkeit* und *Deutungsfähigkeit*. Die Urteilsfähigkeit ist die Schwerpunktkompetenz der Unterrichtsstunden, die zum hier ausgelassenen Punkt gehören. Die SuS können ihren Lernzuwachs insbesondere dadurch nachweisen, dass sie mit Hilfe des erworbenen Wissens ...

- religiöse Elemente im Text und in medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären (hier: Text, Kreuz-Symbol). (*deuten*)
- Im Konflikt der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten. (*urteilen*)

Im Erwartungshorizont liegt:

- dass eine für die Beurteilung relevante Auswahl aus den Leitsätzen getroffen wird, namentlich mindestens drei der Sätze (1), (2), (3), (4) und (7), wobei (1) [in Verbindung mit (2)] unerlässlich ist.
- dass die Leitsätze differenziert und mit entsprechenden Belegen erläutert werden. Mögliche Inhalte: Ebenbildlichkeit Gottes, Menschenwürde, Motivation (zum Beispiel Nachfolge Christi, Jenseitserwartung, Goldene Regel, Nächstenliebe), Diakonie als Säule der Kirche, Innovation unter ökonomischem Aspekt.
- dass eine eigene Einschätzung deutlich wird, inwiefern im Selbstverständnis der Diakonie ein Proprium greifbar wird. Es muss erkannt werden, dass die Diakonie ein solches für sich in Anspruch nimmt.
- dass unter Einbezug von Praktikumserfahrungen (!) eine eigene Einschätzung deutlich wird, inwieweit dieses spezifisch Kirchliche in der Praxis zum Tragen kommt.
- dass als Problemstellung erkannt wird, ob ein konfessionell ungebundener Verband ein christliches Symbol verwenden soll oder darf.
- dass die Spannung zwischen Tradition und Innovation als Problemstellung erkannt und mit den Praxiserfahrungen abgeglichen wird.
- dass die Symbolik des Kreuzes im Kontext des Logos knapp entfaltet wird.
- dass zu beiden Problemstellungen Argumente angeführt, abgewogen sowie ein Urteil getroffen werden.

Im Idealfall sind die SuS diesen Anforderungen voll- auf gewachsen – und wissen aufgrund ihrer Praxiserfahrungen ganz genau, wovon sie sprechen.

*Rainer Merkel ist Dozent für den Bereich Gymnasium und Gesamtschule am Religionspädagogischen Institut Loccum.*

#### Anmerkungen

- <sup>1</sup> In der vollständigen Originalversion erscheinen die Ausführungen und Materialien im Herbst 2009 in: Bärbel Husmann und Roland Biewald (Hgg.): Diakonie. Praktische und theoretische Impulse für sozialdiakonisches Lernen im Religionsunterricht, Themenheft Religion 8, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. Für den vorliegenden Artikel habe ich aus Platzgründen Ausschnitte ausgewählt sowie Überlegungen gekürzt und bearbeitet.
- <sup>2</sup> Vgl. etwa den Aufsatz von Harry Noormann in diesem Heft.
- <sup>3</sup> Vgl. Artikel „Praktisches Lernen“, in: Wilhelm H. Peterßen: Kleines Methoden-Lexikon, München 2. Aufl. 2001, 231-234.
- <sup>4</sup> Vgl. im Folgenden Ralf van Bühren: Die Werke der Barmherzigkeit in der Kunst des 12.-18. Jahrhunderts. Zum Wandel eines Bildmotivs vor dem Hintergrund neuzeitlicher Rhetorikrezeption, Studien zur Kunstgeschichte 115, Hildesheim 1998, 74-78.
- <sup>5</sup> Vgl. hierzu etwa Günter Lange: Umgang mit Kunst. In: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1, hg. v. G. Adam und R. Lachmann, Göttingen 2002, 247-261 oder <http://www.uni-leipzig.de/ru/lange/rukunst.htm>.
- <sup>6</sup> Vgl. ähnlich Michael Zimmer: Vom Weltgericht. Arbeitshilfen für den Religionsunterricht 5, hg. v. Katechetischen Institut des Bistums Trier, Trier 1997, 11 und Christian Marker: Diakonie – praktizierte Nächstenliebe, in: Werkbuch Religion, entdecken – verstehen – gestalten, hg. v. G.-R. Koretzki und R. Tammeus, 125.

## M 1

### Das egoistische Recht

Ob, was Ich denke und tue, christlich sei, was kümmert's Mich? Ob es menschlich, liberal, human, ob unmenschlich, illiberal, inhuman, was frag' Ich darnach? Wenn es nur bezweckt, was Ich will, wenn Ich nur Mich darin befriedige, dann belegt es mit Prädikaten<sup>1</sup> wie Ihr wollt: es gilt Mir gleich.<sup>2</sup> ... Somit ist denn mein Verhältnis zur Welt dieses: Ich tue für sie nichts mehr »um Gottes willen«, Ich tue nichts »um des Menschen willen«, sondern, was Ich tue, das tue Ich »um Meinetwillen«. ... Wo Mir die Welt in den Weg kommt – und sie kommt Mir überall in den Weg – da verzehre Ich sie, um den Hunger meines Egoismus zu stillen. Du<sup>3</sup> bist für Mich nichts als – meine Speise, gleichwie auch Ich von Dir verspeiset und verbraucht werde. Wir haben zueinander nur Eine Beziehung, die der Brauchbarkeit, der Nutzbarkeit, des Nutzens. ... Ich leite alles Recht und alle Berechtigung aus Mir her; Ich bin zu allem berechtigt, dessen Ich mächtig bin. ... [Die Erde] gehört dem, der sie zu nehmen weiß, oder, der sie sich nicht nehmen, sich nicht darum bringen läßt. Eignet er sie sich an, so gehört ihm nicht bloß die Erde, sondern auch das Recht dazu. Dies ist das egoistische Recht, d.h. Mir ist's so recht, darum ist es Recht.

*aus: Max Stirner: Der Einzige und sein Eigentum (1844), Stuttgart 1972 (gekürzt).*

<sup>1</sup> Prädikaten – Bewertungen

<sup>2</sup> es gilt Mir gleich – Es ist mir gleichgültig.

<sup>3</sup> gemeint ist der Leser / die Leserin



„Die sieben Werke der Barmherzigkeit“, Kupferstich von Philipp Galle nach einem Entwurf von Pieter Breughel d.Ä., um 1550

## M 5

### Informationen zur Bilderschließung „Die sieben Werke der Barmherzigkeit“

#### Werke der Barmherzigkeit

Vergleiche Mt 25,31-46. Die sechs dort aufgeführten Hilfsdienste wurden in der Kirchengeschichte schon früh erweitert. In Analogie zu den sieben Todsünden und Ähnlichem hat sich die Siebenzahl mit der Erweiterung „Tote begraben“ durchgesetzt.

#### C(h)aritas

Die Liebe ist eine der drei theologischen Tugenden (neben Glaube und Hoffnung). In der Kunst wird sie häufig mit Kindern, Früchten oder einem flammenden Herzen dargestellt (als Gegenbild zum Neid, der das Herz auffressen).

#### Lateinische Bildunterschrift

Übersetzung: „Hoffe, dass du dasselbe durchmachen musst, was anderen zustößt, denn dadurch kannst du angeregt

werden, deine Hilfe anzubieten, indem du dich oft in die Lage des Hilfesuchenden, der in Elend lebt, versetzt.“

#### Pelikan

In der Kunst ist der Pelikan daran erkennbar, dass er sich selbst die Brust öffnet. Diese Darstellung beruht auf einem alten Volksglauben, der davon ausgeht, der Pelikan füttere seine Jungen mit dem eigenen Blut. Vermutlich wurde die Beobachtung, dass sich die Brust des Krauskopfpelikans rot färbt, mit dem tiefen Hineingreifen in den Kehlsack des Vogels kombiniert. Der Pelikan ist so zum Christus-symbol geworden.

## M 3

## Leitfaden Diakonisches Praktikum (für betreuende Lehrkräfte)

## VORHER ...

1. Rahmen festlegen  
→ Tipp: klein beginnen, dann steigern!
2. Partner gewinnen  
→ andere Fächer, Fachkonferenz, Kollege / Kollegin
3. Absprache mit der Schulleitung
4. (Schriftliche) Information für Eltern / Sch.  
→ Die Sch. sind im Rahmen einer Schulveranstaltung versichert.
5. Suche nach möglichen Partnern, eventuell persönlicher Kontakt  
→ auch nicht-kirchliche Einrichtungen sind möglich  
→ feste Ansprechpartner/Ansprechpartnerinnen organisieren  
→ Absprache / schriftlicher Vertrag mit den beteiligten Institutionen (Aufsichtspflicht bei Minderjährigen delegieren, klare Beschreibung des Engagementfeldes, Besuch durch die Lehrkraft vereinbaren)
6. Zuweisung der Sch. zu Einrichtungen  
→ sowohl Unter- als auch Überforderung vermeiden!

## WÄHRENDEDESSEN ...

7. Besuch durch die Lehrkraft

- Gespräch sowohl mit den Praktikantinnen und Praktikanten als auch mit den Betreuungskräften, jeweils einzeln
- 8. Gegebenenfalls Zwischentreffen mit Praktikantinnen und Praktikanten
- 9. Gegebenenfalls gemeinsamer Abschluss der Einheit

## UND HINTERHER

10. Praktikumsbericht  
→ Vorstellung der Institution, Beschreibung der ausgeführten Tätigkeiten  
→ Reflexion aus der Außenperspektive (Was konnte ich beobachten? Verhältnis Hauptamtliche – betreute Personen, ...)  
→ Reflexion aus der Innenperspektive (Was/Wie habe ich die Begegnung(en) erlebt? Beschreibung + Bewertung)  
→ Vergleich der Erwartungen mit den tatsächlichen Erfahrungen  
→ Eventuell Reflexion unter einem bestimmten Aspekt aus dem Unterricht
11. Öffentliche Berichterstattung  
→ Schülerzeitung, Presse, Homepage, Jahrbuch, ...
12. Kontaktpflege  
→ Dankschreiben an die Einrichtungen  
→ gegebenenfalls Beteiligung an der Evaluation

## Ausstellung in der Lernwerkstatt

Das aktuelle Thema:

### Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum: Nach Gott fragen

von Mitte Februar bis Anfang August 2009

Erarbeitet von Petra Buschatz, Bettina Focke, Amke Frerichs, Tanja Holtz, Ingrid Illig, Christine Labusch, Beate Peters, Imke Rode-Wagner, Jutta Sydow und Tanja Voss

Name: \_\_\_\_\_

## A Leitbild Diakonie – damit Leben gelingt

### Einführung

Das Leitbild des Diakonischen Werks der Evangelischen Kirche in Deutschland will Orientierung geben, Profil zeigen, Wege in die Zukunft weisen. Wir in der Diakonie sagen damit, wer wir sind, was wir tun und warum wir es tun. Mit dem Leitbild beschreiben wir, wie Diakonie ist, und mehr noch, wie sie sein kann. Ob diese Diakonie von morgen Wirklichkeit wird, hängt von unserer Bereitschaft ab, das Leitbild gemeinsam mit Leben zu erfüllen. Wir nehmen uns vor, das Leitbild in unserer täglichen Arbeit vorzuleben, es verbindlich und überprüfbar zu machen. Wir verstehen das Leitbild als Selbstverpflichtung. Das Kronenkreuz ist unser Zeichen.



- (1) Wir orientieren unser Handeln an der Bibel.
- (2) Wir achten die Würde jedes Menschen.
- (3) Wir leisten Hilfe und verschaffen Gehör.
- (4) Wir sind aus einer lebendigen Tradition innovativ.
- (5) Wir sind eine Dienstgemeinschaft von Frauen und Männern im Haupt- und Ehrenamt.
- (6) Wir sind dort, wo uns Menschen brauchen.
- (7) Wir sind Kirche.
- (8) Wir setzen uns ein für das Leben in der Einen Welt.

aus: *Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. Eine evangelische Denkschrift, Gütersloh 31998 (= 11998), 76-80.*

**Zur Information:** Das „Leitbild Diakonie“ wurde von der Diakonischen Konferenz 1997 angenommen. Im Original sind die acht Leitsätze nicht nummeriert. Jeder Leitsatz ist dort aber durch untergeordnete Leitsätze sowie jeweils einen kurzen Abschnitt im Fließtext erläutert.

## B



Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) ist ein Spitzenverband der Freien Wohlfahrtspflege ohne konfessionelle Bindung. Henry Dunant, als Geschäftsmann 1859 zufällig mit dem Leid der Verwundeten auf den Schlachtfeldern bei Solferino (Italien) konfrontiert, veröffentlichte ein Buch über seine Eindrücke und gründete 1863 ein Internationales Komitee zur neutralen Verwundetenpflege. Dunant war ein christlich geprägter Humanist. Seit 1876 trägt die Gemeinschaft den Titel „Rotes Kreuz“ im Namen.

### Aufgaben:

1. Erörtern Sie bitte ausgehend von Material A, inwieweit die Diakonie im Vergleich zu anderen sozialen Verbänden ein eigenes Profil beanspruchen kann. Erläutern Sie dazu einzelne Leitsätze ausführlicher (mindestens drei) und beziehen Sie Ihre eigenen Praxiserfahrungen mit ein!
2. 1998 wurde innerhalb des DRK diskutiert, das Kreuz-Symbol gegen ein moderneres Logo auszutauschen. Nehmen Sie zu dieser Frage bitte ausführlich Stellung!

Viel Erfolg!

## Buch- und Materialbesprechungen

Martin Möller

### RU praktisch fachdidaktisch

Für das Referendariat und die ersten Berufsjahre,  
Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2008,  
ISBN 978-3-525-59519-0, 238 Seiten, 29,90 Euro



Das vorliegende Werk versteht sich als Arbeitsbuch für Referendare und Berufseinsteiger, wobei aber sowohl die inhaltlichen Bezüge, wie auch die Positionierung innerhalb der fachdidaktischen Diskussion deutlich machen, dass das Werk nordrhein-westfälischen Hintergrund hat.

Zum Aufbau: Die sehr kurze Einleitung (Kapitel I) stellt klar, dass im Zuge der

Wende zur Kompetenzorientierung vor allem nach Basiswissen und methodischen Kompetenzen gefragt wird und dass der kritische Bildungsbegriff von Klafki zugrunde gelegt wird. In den folgenden 16 Seiten wird in Kapitel II die Fachdidaktische Orientierung dargestellt, die dem Arbeitsbuch zugrunde liegt, inklusive der Auflistung eines Schulcurriculums auf der Basis der Lehrpläne aus NRW für die Sekundarstufe I und der Auflistung der Kompetenzen nach dem Modell des Comenius Instituts. Dem schließen sich in breiter Form ausgearbeitete Basisthemen im Kerncurriculum des RU in der Sek I (Kapitel III) und Basis- und Kernthemen des RU in der Sek II (Kapitel IV) an. Abschließend werden unter Kapitel V Basisliteratur und Unterrichtsmaterialien inklusive biblischer Primärtexte aufgelistet.

Die fachdidaktische Orientierung beginnt mit der Grundfrage von Unterrichtsvorbereitung: „Wie finde ich mein Unterrichtsthema? bzw. Wie plane ich geschlossene Unterrichtsreihen?“ Abgesehen davon, dass es sich hier um zwei zu differenzierende Fragestellungen handelt, wird im Folgenden trotz der Voranstellung des Perspektivenschemas von Klafki die Frage nicht weiter verfolgt, sondern es erfolgt die Darstellung und Erläuterung der drei didaktischen Leitprinzipien, denen sich das Arbeitsbuch verpflichtet sieht: der Erfahrungs-, der Schüler- und der Problemorientierung. Der Leser benötigt diese Darstellung vor allem auch

deshalb, weil das Verständnis der Prinzipien hier teilweise stärker fokussiert, um nicht zu sagen reduziert wird, als dies aus der allgemeinen Debatte bekannt ist. Der Begriff Erfahrungsorientierung wird in Anlehnung an Henning Luther als Grenzerfahrung definiert mit dem Ziel, die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken und eine religiöse Deutungskompetenz aufzubauen. Das Prinzip der Schülerorientierung wird in erster Linie als aktives Lernen beschrieben, entsprechend beinhaltet der Kriterienkatalog von Schülerorientierung überwiegend Grundlagen des methodischen Vorgehens. Ebenfalls wird die eigene Interpretation der didaktischen Prinzipien bei der Problemorientierung deutlich, die verstanden wird als 1. kontrollierter Lernprozess, der sogleich methodisch durch ein Artikulationsmodell genauer beschrieben wird und 2. als thematische Orientierung an gesellschaftspolitisch bedeutsamen Themen. Die drei Prinzipien werden in der Arbeitshilfe als interdependente Bezugspunkte der didaktischen Analyse betrachtet. Die inhaltliche Auswahl erfolgt auf der Basis der Lehrpläne Nordrhein-Westfalens, die für die Klassenstufen 5/6, 7/8 und 9/10 Leitlinien vorgeben. Diese Leitlinien beabsichtigen, die Inhalte des Faches mit den Intentionen bzw. Lernzielen überprüfbar zu verknüpfen. In modifizierter Form lassen sich die Themenvorschläge auch für den niedersächsischen Religionsunterricht übernehmen.

Auf knapp 140 Seiten werden in Kapitel III 17 mehrstündige Basisthemen für die Sekundarstufe I für die Klassenstufen 5-10 ausführlich ausgearbeitet. Die Themen wurden als Schulcurriculum eines Gymnasiums in Schwerte/Ruhr entwickelt und in einer schematischen Übersicht den Ausarbeitungen vorangestellt. Leider ist die Struktur der einzelnen Ausarbeitungen uneinheitlich: mal erfolgen Didaktische Erläuterungen, mal Didaktische und methodische Erläuterungen, mal erfolgen die Darstellungen ohne qualifizierende Titulierung. Vereinzelt werden Unterrichtsstunden in einer schematischen Übersicht dargestellt, wobei sich der Leser/die Leserin bisweilen selbst herausuchen muss, um welche Stunde der Reihe es sich handelt. Auch die Reihenfolge der Materialien und Tafelbilder auf der einen und der Stundenübersichten auf der anderen Seite wechselt. Alle Beispiele schließen mit einer Darstellung der zu erreichenden Kompetenzen auf der Basis des Kompetenzmodells des Comenius Instituts. Die Themen umfassen biblisch-theologische, kirchengeschichtliche und sozio-alethische Inhalte für jede Klassenstufe zu gleichen Tei-

len, die Unterrichtseinheiten sind konzipiert für fünf bis 15 Stunden.

Kapitel IV führt Kernthemen für die Sekundarstufe II aus, die ebenfalls der Grundstruktur des nordrhein-westfälischen Lehrplans folgen und sich in folgende fünf Kurse aufgliedern: 1. Theologie (ausgearbeitet für Stufe 12/2), 2. Christologie (ausgearbeitet für 12/1), 3. Ekklesiologie (ausgearbeitet für 13/1), 4. Eschatologie (ausgearbeitet für 13/2) und 5. Anthropologie (ausgearbeitet für 11/2). Leider gibt in diesem Fall keine Generalübersicht Auskunft über die behandelten Themen. Die Teilthemen und Inhalte werden den Ausarbeitungen der einzelnen Kurse in einer Übersicht vorangestellt. Mögliche Arbeitsergebnisse, Fragestellungen und Tafelbilder folgen den didaktischen Ausführungen. Eine der Unterrichtsstunden wird als Übersicht aufgeführt. Auch auf die Sekundarstufe II wird das Kompetenzmodell des Comenius Instituts angewendet und die zu erreichenden Kompetenzen in einer Übersicht ans Ende der Kursausführungen gestellt.

Einige der verwendeten Materialien sind im Arbeitsbuch abgedruckt, die meisten muss sich der Nutzer über die angegebenen Fundstellen herausuchen. Auch wenn das Werk deutlich den nordrhein-westfälischen Hintergrund hat, können Lehrkräfte aus anderen Bundesländern es als Steinbruch mit detailliert ausgearbeiteten Unterrichtsthemen nutzen oder als exemplarisches Beispiel für die Entwicklung schuleigener Curricula. Der Autor ist Fachseminarleiter für Ev. Religion in Dortmund, das Buch ist aus der Seminarbildung erwachsen bzw. besteht aus Unterrichtsbausteinen von Referendarinnen und Referendaren.

*Evelyn Schneider*

Elisabeth Naurath

## Mit Gefühl gegen Gewalt

Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung  
in der Religionspädagogik,  
Neukirchner Verlag, Neukirchen-Vluyn 2008  
ISBN: 978-3788722180, 316 Seiten, 29,90 Euro



Um es gleich zu sagen: Die preisgekrönte Habilitationsarbeit von Elisabeth Naurath – die Arbeit ist im Juni 2008 mit dem Hanna-Jursch-Preis ausgezeichnet worden – ist ein Grundlagenwerk im Blick auf Stellenwert und Bedeutung emotionaler Bildung für das religionspädagogische Handlungsfeld in Schule und Gemeinde. Mit der Entfaltung der Bedeutung von Mitgefühl „als emotional-ethische Kompetenz“ wird ein Programm entworfen, in dem ethische Bildung wesentlich als emotionale Bildung verstanden wird. Genauer: die emotionale Dimension ethi-

schens Lernens und damit die Frage der Bedeutung von Gefühlen in religiösen Lernprozessen bilden den Fragehorizont der Arbeit.

Elisabeth Naurath erweist sich dabei nicht nur als „Brückenbauerin“ zwischen ethischer und emotionaler Bildung, sondern ebenso zwischen den unterschiedlichen Disziplinen der Theologie und vor allem zwischen theologischen und pädagogischen sowie emotionspsychologischen Perspektiven. Beeindruckend sind die Weite und die präzisen Darstellungen humanwissenschaftlicher Einblicke, angefangen von der interdisziplinären Gewaltforschung, der neueren Entwicklungspsychologie bis hin zur Aufnahme von Ergebnissen der Neurodidaktik.

Der dichte Argumentationsgang der Arbeit ist in drei Teile gegliedert.

Im ersten Teil wird die „dunkle Seite“ des Themas entfaltet. Hier geht es um eine Sichtung unterschiedlicher Perspektiven für eine pädagogisch reflektierende Betrachtung der Genese von Gewalt unter Einschluss der „dunklen Seiten Gottes“. Insgesamt werden Theologie und Religionspädagogik eine „fehlende Aufmerksamkeit“ gegenüber dem Thema Gewalt bescheinigt. Unter Bezugnahme auf Deutungen des Exodusgeschehens aus der Sicht von Vorschul- und Grundschulkindern werden Chancen und Grenzen einer die Gewaltthematik einbeziehenden Didaktik aufgezeigt und insbesondere die Eigenständigkeit der Zugänge der Kinder hervorgehoben. Deutlich wird: Erst eine differenzierte Auseinandersetzung mit Gewalt kann die emotionale Dimension des Mitgefühls einbeziehen. Überzeugend wird dokumentiert, dass Kinder in der Lage sind, Deutungen und Lösungen für Fragen zu finden, in denen sich ihr Gerechtigkeitsempfinden und Mitgefühl widerspiegelt.

Der zweite Teil der Arbeit beschreibt die „helle Seite“ des Themas. Die Grundkategorie Mitgefühl wird entfaltet in Abgrenzung zu Empathie und Mitleid. Neben interdisziplinären Bezügen steht die biblisch-theologische Fundierung von Mitgefühl im Vordergrund. Mitgefühl wird in der Perspektive eines theologisch begründeten Subjektbegriffs als „Identität in bleibender Differenz“ bestimmt. Aber auch an dieser Stelle der Arbeit erfolgt kein „Sprung“ von einer „Theologie des Mitgefühls“ in das religionspädagogische Handlungsfeld, sondern der Gedankengang führt über die „Brücke“ emotionspsychologischer Voraussetzungen. Im Anschluss an die neuere Entwicklungspsychologie wird die Bedeutung der emotionalen Dimension für die Moralentwicklung herausgestellt. Insbesondere die Forschungen zur mitfühlenden Empathie zeigen, dass Mitgefühl als Möglichkeit emotionaler Kompetenzentwicklung stärker auch von der Religionspädagogik in den Blick genommen werden muss. Eine einseitige Orientierung an kognitiv-strukturellen Theorien lässt der neuere emotionspsychologische Erkenntnisstand nicht mehr zu. Gefragt sind integrative Perspektiven, die einfache Gegenüberstellungen – „Emotion gegen Kognition“ – überwinden.

Im dritten Teil entfaltet Elisabeth Naurath Mitgefühl als Schlüssel zur Gewaltüberwindung in religionspädagogischer Perspektive bezogen auf konkrete Lern- und Hand-

lungssituationen. In kritischer Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Konzeptionen ethischer Bildung wird die emotionale Dimension ethischer Bildung in Überwindung von Einseitigkeiten zugunsten einer „Synthese von Gefühl und Ethik“ sowohl für den Vorschulbereich – „gefühlsorientierte Didaktik der Ethik“ – als auch für die Schule – „ethische Didaktik des Gefühls“ – herausgestellt. Auch an dieser Stelle plädiert die Autorin für eine „integrative Religionsdidaktik“, in der die Einheit von Fühlen, Denken und Wollen das Denken und Handeln bestimmt. In welcher Weise mitfühlende Kompetenzen gefördert werden können, zeigt der letzte Abschnitt der

Studie im Blick auf unterschiedliche Praxisfelder, angefangen von der frühkindlichen Bildung, der Familienbildung bis hin zum Religionsunterricht der Grundschule. Die konkreten Beispiele ermutigen dazu, dem Mitgefühl religionspädagogisch Raum zu geben. Religiöse Bildung unter Einschluss emotionalen Lernens bietet Perspektiven der Gewaltüberwindung und Gewaltvorbeugung. Dies als Aufgabe der Religionspädagogik in neuer Weise aufgezeigt und begründet zu haben, ist das kaum zu überschätzende Verdienst dieser eindrucksvollen Studie.

*Friedhelm Kraft*

## Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

### Fernstudiengang Ev. Theologie startet Herbst 2009

Vom 5. bis 9.10.2009 findet das erste Kompaktseminar des Fernstudiums Ev. Theologie der Universität Hildesheim in Loccum statt. Das Fernstudium richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die berufs begleitend Ev. Theologie studieren wollen. Mit dem erfolgreichen Abschluss ist die Erteilung der Fakultas für das Fach Ev. Religion verbunden. Im April erfolgt die Ausschreibung des Studienganges im Schulverwaltungsblatt (mit allen Informationen zu den Bewerbungsmodalitäten).

Internet: [www.uni-hildesheim.de/de/8537.htm](http://www.uni-hildesheim.de/de/8537.htm); Anfragen an: [jochum@uni-hildesheim.de](mailto:jochum@uni-hildesheim.de).

### Ausstellung zu Sterben und Tod

Das Diakonische Werk in Bremerhaven organisiert eine Veranstaltungsreihe zum Thema „Sterben und Tod“. Im Mittelpunkt steht unter dem Titel „Noch mal leben vor dem Tod“ eine preisgekrönte Fotoausstellung der Journalistin Beate Lakotta und des Fotografen Walter Schels.

Beate Lakotta und Walter Schels haben 24 Menschen vor und nach ihrem Tod begleitet und die Ergebnisse in überlebensgroßen Fotos und in einem Buch veröffentlicht. Einige Porträts wirken bereits vor dem Sterben friedlich und entspannt, aus anderen spricht Auflehnung oder Anspannung, die sich im Tod auflöst. Für ihre auch im „Spiegel“ veröffentlichte Arbeit hat das Duo unter anderem den Hansel-Mieth-Preis für engagierte Reportagen und den Deutschen Sozialpreis gewonnen.

Die Ausstellung wird am 14. Mai in der Pauluskirche (Hafenstraße 144) eröffnet und läuft bis zum 21. Juni.

Internet: [www.diakonie-bremerhaven.de](http://www.diakonie-bremerhaven.de) und [www.noch-mal-leben.de](http://www.noch-mal-leben.de). (epd, 27.04.2009)

### Uni Osnabrück startet Vortragsreihe über Paulus

Die Universität Osnabrück will anlässlich des von Papst Benedikt XVI. ausgerufenen Paulusjahres mit einer Vortragsreihe an den Apostel erinnern. Unter dem Titel „Pauluslesen!“ sollen Theologen die Gedankenwelt des vor rund

2.000 Jahren geborenen Paulus beleuchten. Den Anfang der insgesamt neun Vorträge umfassenden Reihe machte am 27. April die Bischöfin der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Margot Käßmann. Der katholische Bischof Franz-Josef Bode werde die Reihe am 29. Juni beschließen. (epd, 21.04.09)

### EKD-Kompetenzzentrum in Hildesheim

Pastor Folkert Fendler (47) aus Varel bei Oldenburg übernimmt zum 1. August die theologische Leitung des neuen Kompetenzzentrums für „Qualitätsentwicklung im Gottesdienst und Kasualien“ der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Aufgabe des Zentrums ist es, besonders gelungene Gottesdienst-Praktiken zu sammeln und zu vernetzen. In dem neuen Kompetenzzentrum arbeiten die hannoversche Landeskirche und die EKD zusammen. Damit ist Hildesheim eines von drei Kompetenzzentren der EKD. Sie sind ein Ergebnis eines Reformprozesses, der im Sommer 2006 vom EKD-Rat angestoßen wurde.

Das mehr als tausend Jahre alte Michaeliskloster beherbergt seit vier Jahren bereits das bundesweit einzigartige „Evangelische Zentrum für Gottesdienst und Kirchenmusik“. Internet: [www.michaeliskloster.de](http://www.michaeliskloster.de) (epd, 20.04.09)

### Ev. Kirchengebetspresse soll neu geordnet werden

Die Wochenzeitungen „Evangelische Zeitung“ (Hannover), „Unsere Kirche“ (Bielefeld) und „Die Nordelbische“ (Hamburg) wollen künftig in Redaktion, Technik und Verwaltung eng zusammenarbeiten. Dafür gebe es zurzeit intensive Gespräche zwischen dem Verband Evangelischer Publizistik Niedersachsen-Bremen (VEP), dem Evangelischen Presseverband für Westfalen und Lippe und dem Evangelischen Presseverband Nord. Für die „Evangelische Zeitung“, deren Aus wegen ihrer stark sinkenden Auflage zum Ende 2008 bereits besiegelt schien, sei dies eine Zukunftschance, freute sich die hannoversche Landesbischöfin und Aufsichtsratsvorsitzende des VEP, Margot Käßmann. (epd, 22.04.09)

# Abschied von Jörg Ohlemacher



Am 8. Januar 2009 ist Prof. Dr. Jörg Ohlemacher in den Ruhestand verabschiedet worden. Das wissenschaftliche Lebenswerk und der kirchen- sowie hochschulpolitische Beitrag von Jörg Ohlemacher für den Aufbau der Religionspädagogik an der Universität Greifswald ist mit einem eindrucksvollen akademischen Festakt gewürdigt worden. Im Rahmen der Feierlichkeiten wurde dem verdienten Kollegen und Freund eine Festschrift zum

65. Geburtstag mit dem Titel „Zeitumstände: Bildung und Mission“ übergeben. Die Festschrift greift nicht nur zentrale Anliegen des Jubilars auf, sondern spiegelt die Dankbarkeit und Verbundenheit einer Vielzahl von Wegbegleitern von Jörg Ohlemacher wider. Auch das RPI ist seinem ehemaligen Rektor (1987-1994) zu Dank verpflichtet und wünscht ihm und seiner Frau Renate Ohlemacher für den Ruhestand in Göttingen Gottes Segen und eine erfüllte Zeit.

*Für das Kollegium des RPI  
Friedhelm Kraft*

## Ausleihe von Unterrichtsmaterialien aus der Bibliothek des RPI

Ab sofort können Unterrichtsmaterialien über den Online-Katalog oder per Mail ausgeliehen werden. Die Ausleihe umfasst insgesamt ca. 500 Titel von Unterrichtsmaterialien. Der übrige Bestand ist weiter Präsenzbestand.

Klicken Sie auf der Homepage des RPI ([www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de)) auf „Online-Bibliothek“ und bei der dann erscheinenden Maske „Web-Opac“ an der Rubrik Katalog auf „Ausleihe“. Sie können dann wie bisher ein Stichwort, einen Titel oder einen Autor eingeben; es erscheinen die auszuleihenden Materialien. Für Bestellungen klicken Sie bitte den Button „vorbestellen“ an. Weitere Informationen: Hannelore Lange, Tel. 0 57 66 / 81 - 1 52.

# Veranstaltungen Mai bis August 2009

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2009 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2008) oder im Internet unter [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de). Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

## ■ TREFFPUNKTE

**Treffpunkt KU: Konfirmation und andere Initiationsriten**  
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

*17. bis 18. August 2009  
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm*

## ■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

**Sommerwerkstatt „Feuer und Flamme“**  
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

*24. bis 28. Juni 2009  
Leitung: Steffen Marklein*

**Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt:  
Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum –  
Nach dem Menschen fragen**  
Interessierte sind herzlich eingeladen, nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten.

*14. bis 15. August 2009  
Leitung: Christine Labusch, Beate Peters*

**Tagung Landesschülerrat**  
Für Schülerinnen und Schüler des Landesschülerrates Niedersachsen und der Kreisschülerräte

*14. bis 15. August 2009  
Leitung: Dr. Melanie Beiner*

## ■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

**Religionspädagogische Langzeitfortbildung**  
Für sozialpädagogische Fachkräfte. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Marc Weidemann, Tel.: 0511/3604-253

**Kurswoche 5**  
*15. bis 19. Juni 2009  
Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker*

**„Gott ins Spiel bringen“  
Mit Kindergartenkindern Gottesdienst feiern**  
Für Pastorinnen und Pastoren und sozialpädagogische Fachkräfte. In Kooperation mit der Arbeitsstelle Kindergottesdienst. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Marc Weidemann, Tel.: 0511/3604-253

*27. bis 28. August 2009  
Beginn 11.00 Uhr  
Leitung: Ralf Rogge, Dirk Schliephake*

## ■ FÖRDERSCHULE

### Tagung der Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Evangelische Religion an Förderschulen

19. bis 20. Juni 2009

Leitung: Christine Labusch

### Ferienkurs:

#### Die Seele atmen lassen –

#### Aus dem Lärm der Schule in den Raum der Stille

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Förderschulen

24. bis 27. Juni 2009

Leitung: Christine Labusch

### Erlebnis und Erfahrung im Religionsunterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Förderschulen und im BVJ der Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

27. bis 29. August 2009

Leitung: Christine Labusch, Evelyn Schneider

## ■ GRUNDSCHULE

### Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum –

#### Nach den Religionen fragen (Schwerpunkt: Islam)

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

20. bis 22. August 2009

Leitung: Beate Peters

### Feste und Feiern im Kirchenjahr –

#### Modelle konfessioneller Kooperation in der Grundschule

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

31. August bis 2. September 2009

Leitung: Beate Peters, Franz Thalmann

## ■ HAUPT- UND REALSCHULE

### Weiterbildung I

#### „Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“

Auf zwei Jahre festgelegte Weiterbildungsmaßnahme.

Die Mitgliedschaft in der evangelischen Kirche ist Voraussetzung für die Erteilung des Faches Religion. Die erfolgreiche Teilnahme wird vom NILS zertifiziert.

#### Kurs IV: Einführung in das Neue Testament

27. bis 29. Mai 2009

Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

#### Kurs V: Die Theologie des Paulus

20. bis 22. August 2009

Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

### Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Haupt- und Realschulen

#### „Armut als Herausforderung schulischen Handelns“

4. bis 5. Juni 2009

Leitung: Dietmar Peter

### Vom Kerncurriculum zum schuleigenen Lehrplan

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Haupt- oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen.

31. August bis 2. September 2009

Leitung: Dietmar Peter

## ■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

### Weiterbildung

#### „Evangelischer Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen“

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

#### Kursbaustein VIII

22. bis 26. Juni 2009

Leitung: Joachim Kreter, Bettina Wittmann-Stasch, Evelyn Schneider

### Neu in der Schule

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die aus der Gemeinde an die Berufsbildende Schule wechseln und für Vikarinnen und Vikare, die ein Berufsschulsondervikariat absolvieren. Die didaktischen Seminare und ein dreimonatiges Praktikum sind Teil des Qualifizierungsprogramms „Neu in der Schule“. Zugleich bilden sie Module im Ausbildungsprogramm des Berufsschulsondervikariats.

#### Didaktisches Seminar III

26. bis 27. Mai 2009

Leitung: Evelyn Schneider, Dirk Bischoff

### Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

Themensetzung erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt

21. bis 22. August 2009

Leitung: Evelyn Schneider

### Erlebnis und Erfahrung im Religionsunterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Förderschulen und im BVJ der Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

27. bis 29. August 2009

Leitung: Christine Labusch, Evelyn Schneider

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

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

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

## ■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

„Schülerorientierung neu denken?“ –  
Wahrnehmen der Schülerinnen und Schüler und Selbstverständnis der Lehrkraft  
Für Fachoblateu Evangelische oder Katholische Religion an Gesamtschulen

14. bis 16. Mai 2009  
Leitung: Rainer Merkel, Ulrich Kawalle, Dr. Christine Lehmann, Martin Schmidt-Kortenbusch

„Religiöse Pluralität –  
eine religionspädagogische Herausforderung“  
Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen erteilen

11. bis 13. Juni 2009  
Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki, Rudolf Tammeus

„Kerncurriculum und Kompetenzorientierung“  
Für Religionslehrerinnen und -lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gymnasien und Gesamtschulen

24. bis 26. August 2009  
Leitung: Rainer Merkel

Abi-Werkstatt „Mensch und Menschenwürde“  
(Zentralabitur 2011)

Für Religionslehrerinnen und -lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gymnasien und Gesamtschulen  
27. bis 29. August 2009  
Leitung: Rainer Merkel

## ■ MEDIENPÄDAGOGIK

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

14. bis 16. Mai 2009  
Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

Sommerwerkstatt „Feuer und Flamme“

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

24. bis 28. Juni 2009  
Leitung: Steffen Marklein

## ■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Fachtagung Schulaufsicht/Schulinspektion  
„Auf dem Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit? –  
Was Schulen tun können“

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

18. bis 19. Mai 2009  
Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Fachtagung Studierende

„Was heißt religiöse Kompetenz im Religionsunterricht? Didaktische Ansätze und die Praxis des Religionsunterrichts“  
Für Studierende des Faches Evangelische Religion

26. bis 28. Juni 2009  
Leitung: Dr. Melanie Beiner, Dr. Friedhelm Kraft, Rainer Merkel

## Vorausschau auf die nächsten Hefte:

Ausgabe 3/09: Kompetenzorientierung

Ausgabe 4/09: Schulseelsorge

Ausgabe 1/10: Interreligiöses Lernen

Wenn Sie Interesse haben, zu einem dieser Themen etwas zu veröffentlichen, wenden Sie sich an die Pelikan-Redaktion: eMail: rpi.loccum@evlka.de; Tel.: 05766/81-136

## ■ KONFIRMANDENARBEIT

Diakonie und soziales Lernen

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

15. bis 17. Juni 2009

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Bianca Bensch, Joachim Wolff

Treffpunkt KU: Konfirmation und andere Initiationsriten

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

17. bis 18. August 2009

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Treffen der Kirchenkreis-Beauftragten für die Konfirmandenarbeit (mit Konferenz):  
Ehrenamtliche für die Konfirmandenarbeit!

Für Kirchenkreis-Beauftragte für die Konfirmandenarbeit

18. bis 19. August 2009  
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

## ■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Klausurtagung „Menschen führen – Leben wecken“

Wege zur Förderung von ehrenamtlich Mitarbeitenden im Bereich Kirchenpädagogik nach der Regel des hl. Benedikt

Klausurtagung für Sprengel- und Kirchenkreisbeauftragte für Kirchenpädagogik und andere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Kirchenpädagogik

19. bis 21. Juni 2009

Leitung: Christiane Kürschner

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

Zweiter Durchgang der Ausbildung Kirchenpädagogik

Für kirchenpädagogisch Interessierte und Ehrenamtliche aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, Diakoninnen und Diakone, Erzieherinnen und Erzieher, für Beauftragte für Kirchenpädagogik in den Bildungsausschüssen. Kursumfang: 120 Stunden, Kosten: 200,00

6. Juni 2009, 10.00 - 18.00 Uhr, Hannover

11. Juli 2009, 10.00 - 18.00 Uhr, Hannover

8. August 2009, 10.00 - 18.00 Uhr, Hannover

Leitung: Christiane Kürschner

Von Börstel bis Spelle: Ein Kirchenkreis erkundet seine Kirchen  
Für haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitende des Kirchenkreises Emsland-Bentheim, für Religionslehrerinnen und -lehrer sowie für Erzieherinnen und Erzieher

16. Mai 2009

Leitung: Christiane Kürschner, Udo Sander

## ■ VIKARSKURSE

Vikarskurs 06, Lehrgang II

22. bis 24. Juni 2009

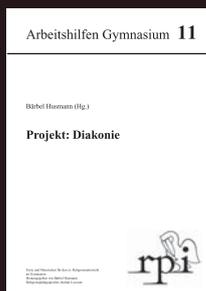
Leitung: Dr. Melanie Beiner

**H 7407**

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

## Religionspädagogisches Institut Loccum Veröffentlichungen zum Heftthema



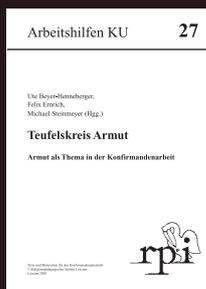
Bärbel Husmann (Hg.)  
**Projekt: Diakonie**

Texte und Materialien für den ev. Religionsunterricht an Gymnasien,  
hrsg. von Bärbel Husmann,  
Arbeitshilfen Gymnasium 11, Rehburg-Loccum 2005,  
ISBN 10: 3-936420-11-4; ISBN 13: 978-3-936420-11-1,  
127 Seiten, 10,00 Euro.



Evelyn Schneider et al.  
**Zum Teufel mit den Schulden**

Gelungenes aus der Praxis zur Verschuldungsproblematik bei Jugendlichen  
Texte und Materialien für den Evangelischen Religionsunterricht  
an Berufsbildenden Schulen, hrsg. v. Evelyn Schneider,  
Arbeitshilfen BBS 26, Rehburg-Loccum 2006,  
ISBN 10: 3-936420-22-X; ISBN 13: 978-3-936420-22-7,  
122 Seiten, 10,00 Euro.



Ute Beyer-Henneberger (Hg.), Felix Emrich und Michael Steinmeyer  
**Teufelskreis Armut**

Armut als Thema in der Konfirmandenarbeit,  
Texte und Materialien für den Konfirmandenunterricht,  
Arbeitshilfen KU 27, Rehburg-Loccum 2008,  
ISBN 978-3-936420-30-2, 146 Seiten, 5,00 Euro.

Diese Neuerscheinungen sind über das Religionspädagogische Institut Loccum, Uhlhornweg 10 – 12, 31547 Rehburg-Loccum,  
E-Mail: [RPI.Loccum@evlka.de](mailto:RPI.Loccum@evlka.de) zu beziehen. Die Preise verstehen sich einschließlich der Mehrwertsteuer zzgl. Porto und Verpackung.