

Loccumer Pelikan

2/11

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Lernen an Biografien



Orientierung an
fremden Biografien

Wen interessiert
die Person?
Eine Einführung in
biografisches Lernen

„Aufgabe Biografie“ –
eine religionsdidaktische
Herausforderung?!

Das Buch Rut – eine
Geschichte von Freund-
schaft, Solidarität und
Nähe Gottes

Begegnungslernen mit
Lebensbildern

Argula von Grumbach
kämpft für die
Glaubensfreiheit

Clemens August von
Galens Widerstand
gegen die „Aktion
Gnadentod“

Friedhelm Kraft	editorial	51
	grundsätzlich	
Hans Mendl	Orientierung an fremden Biografien	53
Bärbel Husmann	Wen interessiert die Person? Eine Einführung in biografisches Lernen	58
Konstantin Lindner	„Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?!	62
	kontrovers	
Hartmut Rupp	Der Religionslehrer als exemplarischer Repräsentant christlicher Religion	68
Friedhelm Kraft	Die Religionslehrkraft als „Glaubensvorbild“? Eine Gegenrede	69
	praktisch	
Verena Jürgens	Das Buch Rut – eine Geschichte von Freundschaft, Solidarität und Nähe Gottes. Eine Unterrichtseinheit, durchgeführt für eine zweite Klasse	70
Rainer Merkel	Begegnungslernen mit Lebensbildern. Ein neues didaktisches Modell am Beispiel „Paulus“	77
Melanie Beiner	Modern und mutig – Argula von Grumbach kämpft für die Glaubensfreiheit. Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I	84
Konstantin Lindner	Clemens August von Galens Widerstand gegen die „Aktion Gnadentod“. Ein Praxisbeispiel biografischen Lernens im Religionsunterricht	90
	informativ	
	Ausstellung: Lilia Gavrilenko: „Erwachen“	52
	Impressum	61
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	92
	Buch- und Materialbesprechungen	95
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	97
	Veranstaltungen von Juni bis August 2011	98

Titelbild: Wanderausstellung „Tolle Typen heute“, die anlässlich der Zehn-Jahres-Feier des Projektes „Local Heroes“ an der Universität Passau konzipiert wurde. Näheres dazu im Heft Seite 53ff.



Eine Tagungserfahrung vor wenigen Wochen. Das Thema bewegt mich noch immer. „Hoffnung in der Krise“, so lautete die Überschrift des Vormittags. Kein nachdenkliches oder wohl ausbalanciertes Referat bestimmte das Gespräch, sondern vier Perspektiven aus krisenerprobten Bereichen standen zur Diskussion. Da waren der Banker, die Leiterin einer Einrichtung der Jugendhilfe, der Eheberater und der kirchliche Experte für Klimafragen. Jeder Bereich steht für sich, für eine bestimmte Logik von Eigengesetzlichkeit. Einerseits: Deren Kommunikation ist ohne die Expertise einer bestimmten Profession kaum denkbar. Da beschreibt der Ökonom die spekulative Lust einer entfesselten Marktwirtschaft, die Pädagogin die Folgen einer entstrukturierten und von Grenzenlosigkeit gekennzeichneten Kindheit, der Paarpsychologe die Signatur postmoderner Beziehungsdramen und der Klimaexperte die Konsequenzen eines selbstzerstörerischen Lebensstils. Andererseits: Es ist unverkennbar, dass diese Logiken ein Teil von uns sind. Wir leben in ihnen, sie prägen unsere Sichtweisen, unsere individuellen wie gesellschaftlichen Praxen. Und: Wir formulieren sie mit.

Die Rede von Krisen kann feuilletonistische Züge tragen, ein Teil einer Berufsbranche lebt davon. Es sei denn, es werden „Fenster mit Aussicht“ geöffnet: Ethische Standards als Teil eines Berufsethos, eine Haltung konsequenter Fürsorge, das „Zwiesgespräch“ als Übung zur Überwindung von Sprachlosigkeit und nicht zuletzt ein Bewusstsein von universaler Verantwortlichkeit. Und immer wieder die Frage: Was darf ich (noch) hoffen? Wir sind aufgefordert zu handeln, obwohl die Auswirkungen von Veränderungen sich erst in Jahrzehnten bemerkbar machen werden. „Hoffnung in der Krise“ ist ohne Lebensgewissheit, die von dem Überschuss der Antworten auf die „großen“ Fragen des Lebens

getragen wird, kaum denkbar. Auch deshalb hat der Religionsunterricht eine unersetzbare Funktion im Bildungsauftrag der Schule.

Die Beiträge dieser Aussage gruppieren sich um das Thema „Lernen an Biografien“. Hans Mendl spricht in seinem Beitrag von der „Wiederentdeckung des Vorbilds“ und vermisst das Feld einer „verantwortlichen Vorbild-Didaktik“. Er gibt Anstöße für ein „orientierendes Lernen“ und hebt in besonderer Weise die Bedeutung der „Local Heroes“ hervor. Konstantin Lindner stellt biografisches Lernen in den Kontext der „Aufgabe Biografie“. Insofern gilt es Lernprozesse zu initiieren, die die „eigene Biografie“ thematisieren. Biografisches Lernen wird hier als „Denkbewegung“ verstanden, die „von der fremden Biografie hin zur eigenen und umgekehrt (läuft)“. Bärbel Husmann verortet die Aufgabe biografischen Lernens „im Suchen“ eines „Mittelweges“ zwischen „dem einsam handelnden Helden und dem Prototyp ohne Namen“. Die Autorin plädiert für eine Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen, in denen „sperrige“ und eher „unscheinbare“ Menschen „probeweise Identifikationen“ ermöglichen.

Noch ein Hinweis in eigener Sache: Auf der Rückseite des Heftes werben wir für zwei Neuerscheinungen aus dem RPI. Mit diesen Veröffentlichungen stellen wir unsere neue Schriftenreihe „Loccumer Impulse“ vor.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Lilia Gavrilenko, *Schwarze Wolke – Geisterstadt*, Monotypie, April 2011

Lilia Gavrilenko: „Erwachen“

Vom 1. Mai bis zum 10. Juli 2011 präsentiert das RPI Loccum Bilder der weißrussischen Malerin Lilia Gavrilenko, die infolge der Tragödien in Tschernobyl 1986 und Fukushima 2011 entstanden sind. Der »Pelikan« zeigt eine Auswahl der Arbeiten.

„Eines der Wunder unseres Lebens liegt im Geheimnis der Blumen verborgen. Die Welt der Blumen ist unendlich: eine Symfonie aus Licht und Farben. Welch ein Glück, die Erde mit Morgentau bedeckt zu sehen, erwärmt von der Sonne, geschmückt von einem Blumenkleid.

Aber nicht überall ist die Erde mit Blumen überzogen ..., nicht überall ist Harmonie, wo wir der Natur begegnen. Tschernobyl hat alles Lebendige getötet – die reine Luft, das saubere Wasser –, alles Leben unmöglich gemacht, alle Hoffnung zerstört.

Im Angesicht des Todeskampfes der Natur hat sich der Wunsch in mir verstärkt, den Moment der Bewunderung für die Natur, die Blumen, bewusst erleben zu wollen, einen Augenblick zu verweilen und die Harmonie der Blumenwelt wahrzunehmen und als Bild zu gestalten.

Mit Hilfe meiner Bilder möchte ich sagen: »Menschen, bewahrt die Schönheit in eurer Umgebung und in euch! Vielleicht kommt der Zeitpunkt, an dem die Schönheit die

Welt retten wird.« Deshalb sind Blumen für mich ein Symbol für Ewigkeit und Hoffnung. Es gibt nichts, das empfindlicher ist als die Blumen und gleichzeitig widerstandsfähiger. Jedes Jahr sterben sie, um im nächsten Jahr wieder aufzublühen ... Lasst uns die alten und neuen Blumen als das Wahrzeichen der Größe und Schönheit auffassen, die alle Menschen verbindet!“

Lilia Gavrilenko

Lilia Gavrilenko wurde 1954 im weißrussischen Witebsk geboren und lebt seit 1996 in Deutschland. Sie ist als freie Malerin tätig und unterrichtet an der Kunstschule in Stolzenau nahe Loccum.

Die Ausstellung „Erwachen“ im RPI Loccum, die anlässlich des 25. Jahrestages der Reaktorkatastrophe in Tschernobyl geplant war, gewinnt durch die Tragödie im japanischen Fukushima eine erschreckende Aktualität. Für die Künstlerin wiederholen sich Emotionen, Erinnerungen an ihre an den Folgen des GAUs 1986 verstorbene Mutter werden wach – so sehr, dass Lilia Gavrilenko ihre vor 25 Jahren entstandenen Arbeiten noch vor wenigen Wochen um neue, aktuelle, ergänzt hat. Sie alle greifen das Leid und die Stimmung auf, bleiben aber trotz allem optimistisch: Die Schönheit der Natur wird die Welt retten.

Orientierung an fremden Biografien

Von Hans Mendl

Vom Ende zur Renaissance des Vorbilds und der Vorbildpädagogik

Selbst die Bild-Zeitung hat das Vorbild wiederentdeckt. In der Weihnachtszeit 2010 erschien in Bild und Bild am Sonntag eine tägliche Kolumne „Weihnachten mit den Heiligen“, bei der jeweils ein Heiliger vorgestellt wurde (gesammelt publiziert: Nyáry). Vor zwanzig Jahren wäre eine solche Serie undenkbar gewesen! Wie es zu diesem Wandel kam, wie ein didaktisch verantwortbarer Umgang mit fremden Biografien lernpsychologisch begründet werden kann und worin der besondere pädagogische Wert von Helden des Alltags besteht, soll im Folgenden dargestellt werden.

Das Ende des Vorbilds im 20. Jahrhundert

Das Vorbild war lange Zeit „out“: Für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts kann man ein „Auswandern“ der Vorbilder aus der Gesellschaft und aus der Pädagogik konstatieren. Gaben nach der Shell-Studie 1955 44 Prozent der Jugendlichen an, ein Vorbild zu haben, so waren das 1984 noch 19 Prozent und im Jahre 1996 gar nur noch 16 Prozent (vgl. Deutsche Shell 1997, 358). Die Gründe für diesen Rückgang sind mehrschichtig (vgl. Mendl 2005, 7-20). Sie hängen mit der unkritischen Helden-Idealisierung der Kriegs- und teilweise noch Nachkriegsgeneration in Deutschland zusammen. Von einer solchen Ideologie des Vorbilds und einer Leitbild-Pädagogik distanzierte man sich in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts. Eine Orientierung an Vorbildern wurde mit der Aufeinanderfolge von Bewunderung und Nachahmung gleichgesetzt und als solche selbstverständlich desavoyiert. Auf die Frage, wieso sie keine Vorbilder brauchen und wollen, antworteten Jugendliche in den 80er-Jahren so: Man wolle sich in Eigenregie

entwickeln, sehe Autoritäten kritisch differenziert oder lehne Idealbildung und Heldenverehrung prinzipiell ab. Die traditionelle Vorstellung vom Vorbild passte also nicht mehr zu den gewandelten Erziehungs- und Wertvorstellungen. Die Folge war, dass sowohl in der Pädagogik als auch in der Religionspädagogik die Vorbild-Thematik als „einfach erledigt“ galt.

Die Renaissance des Vorbilds

Die Zeiten haben sich gewandelt. Inzwischen lässt sich auf verschiedenen Ebenen eine Wiederentdeckung des Vorbilds feststellen: Journale wenden sich dem Thema zu und präsentieren Umfragen zum Thema, Nachrichtensender rufen zur Einsendung von Helden des Alltags auf und im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten wurde unlängst eine Spurensuche nach „vergessenen Helden“ (Wettbewerb 2008/2009: „Helden – verehrt – verkannt – vergessen“) angeregt. Auch empirisch hat sich das Blatt gewendet: In der Shell-Studie 2000 (217) gaben entgegen dem erwarteten Trend plötzlich 29 Prozent (gegenüber 16 Prozent im Jahre 1996) der Jugendlichen an, ein Vorbild zu haben; in der Untersuchung des Siegener Forschungsteams um Jürgen Zinnecker (2000, 52) sagen wenig später sogar 56 Prozent der Jugendlichen, sie hätten ein Vorbild. Und so verwundert es nicht, dass inzwischen die Vorbildthematik auch pädagogisch wieder salonfähig wurde.

Diese breite Trendwende ist, verbunden mit der Frage, welche Personen denn nun vermehrt als Vorbilder gelten, erklärungsbedürftig. Antwortversuche führen in die Konturierung unserer gegenwärtigen Gesellschaft: Der Mythos der Moderne, dass sich der selbstbestimmte Mensch aus eigenen Kräften eine stabile Identität stiften könnte, hat sich längst verflüchtigt. Orientierungsmarken, die außer-

halb der eigenen Peron angelegt sind, verleihen dem Einzelnen in einer schnelllebigen und unsicheren Zeit Sicherheit. Aber auch die modernen Zivilgesellschaften als Ganze sind auf Heroen angewiesen. Gerade in Zeiten der Verunsicherung, die ihre symbolische Verdichtung in den Terroranschlägen vom 11. September 2001 in den USA erhielten, entsteht das Bedürfnis nach Helden – und zwar nach lebenden Helden aus der unmittelbaren Umgebung: Diese medial präsentierten Helden sind Ersatzhelden, sie dienen als gesellschaftlicher Kitt, der dafür sorgt, dass die Welt nicht aus den Fugen gerät (vgl. Mendl 2005, 19f). Die Feuerwehrmänner des 11. Septembers oder die getöteten Passagiere des Flugs 93, United Airlines, die durch ihr mutiges Einschreiten ein größeres Unglück verhinderten, sind Platzhalter für vorbildhafte Verhaltensweisen einer verunsicherten Gesellschaft. Solchen Helden werden Eigenschaften wie Mut, Persönlichkeit, Humanität, Altruismus, Disziplin, weniger Erfolg und Körperkraft zugeschrieben. Sie dienen dabei nicht als Vorbild zur unmittelbaren Nachahmung, sondern vielmehr der Vergewisserung, dass die Welt stabil bleibt, solange es selbstlose Menschen gibt, die unerhörte Taten für die Gesellschaft bringen.

Didaktik des Vorbilds – Plädoyer für einen lernpsychologisch verantwortlichen Umgang

Entscheidend für die Zukunft des Vorbilds in der Pädagogik ist die Frage nach dem angemessenen didaktischen Umgang mit der Thematik im Unterricht. Die folgenden knappen lernpsychologischen Reflexionen sollen das Feld einer verantwortlichen Vorbild-Didaktik abstecken.

Bewundern und Nachahmen:

Vorbilder waren lange Zeit deshalb „out“, weil man eine Orientierung an ihnen mit den Vorstellungen des Nachahmens und Bewunderns verband. Solche einfachen verhaltenstheoretischen Ansätze sind auf dem Feld des interpersonellen Lernens pädagogisch problematisch. Man kann und soll nicht einfach fremde Personen nachahmen! Dennoch: Auszuloten ist, inwiefern gerade im Kontext einer handlungsorientierten und kommunikativen Didaktik und durch neuere hirnpfysiologische Forschungsergebnisse herausgefordert auch in der Begegnung mit anderen ein orientierendes Lernen verantwortet erfolgen kann.

Modell-Lernen:

Modelltheoretische Ansätze legen es nahe, die Auseinandersetzung mit fremden Biografien als reflektierten mehrstufigen Prozess der Werterhellung zu gestalten: Die Beschäftigung mit Wert- und Lebensentscheidungen der betrachteten Person führt zur Frage, wie man sich selber in den geschilderten Situationen verhalten würde bzw. ob es vergleichbare Situationen im eigenen Leben gibt. Im engeren Sinn „erfolgreich“ sind solche Lernprozesse dann, wenn begründet nachgewiesen werden kann, dass Menschen auf ähnliche Weise wie eine vorbildhafte Person, mit der

man sich zuvor beschäftigt hat, im eigenen Leben gute Taten vollbracht haben.

Wertediskurs:

Von einem diskursethischen Ansatz aus verzichtet man bei der Auseinandersetzung mit anderen Menschen auf unmittelbare Übertragungsmuster ins eigene Leben hinein. Dahinter verbirgt sich die moralpsychologisch begründete Hoffnung, dass Kinder und Jugendliche durch eine regelmäßige Diskussion von moralischen Dilemmata in ihrer moralischen Urteilskompetenz und in ihrem Wertbewusstsein gefördert werden – und das geht nur, wenn ihnen nicht von vorneherein bestimmte Verhaltensweisen als die einzig richtigen und ethisch legitimen aufgezwungen werden. Sie lernen in der Auseinandersetzung mit biografischen Entwürfen und besonders den Entscheidungssituationen anderer Menschen die Komplexität des Lebens kennen und erhalten ein Gespür für Normen und Werte, die Konsequenzen von Verhaltensweisen und die Notwendigkeit, über moralische Fragen in der Gruppe unterschiedlich Denkender zu streiten. Freilich: Ein solcher Verzicht auf unmittelbare Anwendungsfelder im eigenen Leben fällt Lehrerinnen und Lehrern häufig schwer! Die didaktische Dynamik führt die Schüler bei diesem anspruchsvollen Weg des Lernens in die biografischen Skizzen und Entscheidungssituationen der fremden Person hinein; sie sollen sich „einfühlen“, „eindenken“, „einklinken“. Das ermöglicht auch die nötige Distanz – man kann mit Entscheidungsmustern spielen und muss sich nicht sofort mit dem eigenen Wertecredo outen. So paradox es klingt: Gerade der Verzicht auf unmittelbare Transfers („Was lerne ich daraus fürs eigene Leben? Wo kann ich mich ähnlich verhalten wie ...?“) bahnt den Weg zu nachhaltigem ethischen Lernen.

Handlungsethik:

Moralische Entscheidungen zu einem fiktiven Dilemma im Klassenzimmer oder Gruppenraum geben noch keinen Aufschluss über reales moralisches Handeln. Aus diesem Grund sind Projekte so bedeutsam, in denen planvolles ethisches Handeln tatsächlich eingeübt wird, Sozialprojekte und Sozialaktionen. Hier schließt sich dann der lernpsychologische Kreis, wenn man ein Element hinzufügt, das bei diesen Aktionen bisher noch unterbelichtet ist: Die professionellen Helfer, z.B. auch die Local Heroes vor Ort, werden zu vorbildhaften Personen und Spiegelungen für das eigene Verhalten; bei der reflexiven Auseinandersetzung mit den Motiven für ihr berufliches oder ehrenamtliches Handeln, aber auch im unmittelbaren gemeinsamen Tun (Umgang mit Behinderten, Pflege eines Kranken, Betreuung von Kindern) ergeben sich Felder der reflektierten Nachahmung und Bewunderung. Ein solcher Ansatz steht in einer gewissen Spannung zu einer diskursethisch orientierten Vorstellung eines orientierenden Lernens; er wird aber untermauert durch neuere Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Hirnforschung, die nahe legen, dass über die unmittelbare Wahrnehmung des Gegenübers Spiegelneuronen aktiviert werden und dies auch eine Bedeutung bei der Entwicklung von Empathie und Perspektiven-

übernahme haben könnte. Man kann beide Positionen miteinander verbinden, wenn man das Prinzip der Reflexivität hinzuzieht, um das lernende Subjekt zu befähigen, auch über neuronal gesteuerte Prozesse der Spiegelung an anderen, beeindruckenden Personen, nachzudenken und entscheiden zu lernen.

Die besondere Bedeutung der Helden des Alltags

Die skizzierten lernpsychologischen Postulate lassen die Frage nach dem geeigneten Personal, an dem ein orientierendes Lernen vonstatten gehen kann, als zweitrangig erscheinen. Es steckt schon ein Körnchen Wahrheit im problematisch klingenden Satz: „Selbst vom Dümmersten kann man etwas lernen!“ Positiv gewendet: Jeder Mensch als Ebenbild Gottes ist ein würdiger Gegenstand, um sich an ihm und seinem Lebensentwurf zu spiegeln und von ihm zu lernen. Dies eröffnet ein weites Panorama möglicher fremder Biografien, die produktiv als Spiegelungsfolie in Lernprozesse eingebracht werden können: große Heilige und Helden der Geschichte, biblische Personen, literarische Gestalten, Stars und Idole sowie Personen des Nahbereichs.

Die Problematik der „großen“ Helden

Wieso aber gerade die Helden des Alltags pädagogisch besonders wertvoll sind, soll nach einer knappen negativen Abgrenzung positiv entfaltet werden: Lange dominierte in der religiösen Vorbild-Tradition, besonders in der katholischen Kirche, eine Thematisierung der großen Heiligen. Ihr großer Nachteil (neben einer leider häufig idealisierten und überhöhten Darstellung in den Legenden): Sie entstammen „einer ganz anderen Welt, Zeit und Gesellschaft“ (Nyáry 4) und sie werden von ihrem Lebensganzen aus betrachtet. Das erhöht die Distanz zu den Schülerinnen und Schülern: „So kann und will ich nicht werden!“

Die Bedeutung der „kleinen“ Helden des Alltags

Die „Heiligen der Unscheinbarkeit“ (Romano Guardini), „Helden des Alltags“ oder „Local Heroes“ eignen sich demgegenüber aus folgenden Gründen besonders gut für ein orientierendes Lernen:

- Sie leben in der unmittelbaren Umgebung, sind Menschen „wie du und ich“.
- Sie belegen, dass auch in unserer Gesellschaft zwischen „punktuell“ und „radikal“ verschiedene Formen altruistischen Verhaltens möglich sind.
- Sie bilden in ihrer Alltäglichkeit eine Brücke zwischen den dominierenden Lebensvorstellungen von Menschen heute und dem Mehr-Wert christlich-sozialen Verhaltens.
- Theologisch lässt sich eine Orientierung an „kleinen Heiligen“ mit dem „Modell der Gradualität“ (familiaris consortio) begründen: Die Einführung in christliches Leben geschieht nicht im Hauruckverfahren und nach der Gipfelstürmermentalität, sondern in kleinen

Schritten. Dies motiviert auch zum (begrenzten) eigenen Handeln.

- Moralphyschologisch entspricht dies der so genannten +1-Stimulation; das bedeutet: Man ist solchen Argumenten gegenüber aufgeschlossen, die nur etwas differenzierter angelegt sind als die eigene Argumentationsstruktur.
- Und ein letzter zentraler Punkt: Gerade Menschen aus dem Nahbereich und der Jetzt-Zeit ermöglichen eine unmittelbare personale Begegnung.

Auf dem Marktplatz der sogenannten Postmoderne mit ihren zahlreichen pluralen Wahlmöglichkeiten ist deshalb auch ein Angebot mit ermutigenden Lebensentwürfen nötig und hilfreich: Menschen, die zeigen, dass man in unserer Wohlstandsgesellschaft normal leben kann und dabei doch auch den Blick auf die Bedürfnisse der anderen nicht ausspart.

Projekt „Local Heroes“



Plakat zur Wanderausstellung „Local Heroes“

Datenbank Local Heroes

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen wurde vor zehn Jahren das Internet-Archiv „Local Heroes“ (www.ktf.uni-passau.de/local-heroes) begründet: Hier werden „kleine“ vorbildhafte Gestalten präsentiert, die in der Bildungsarbeit, beispielsweise im Religionsunterricht oder in der Gemeindekatechese, verwendet werden können.

Das Projekt versteht sich insofern als interaktives Vorhaben, als die Internet-User die Sammlung mit eigenen Beiträgen ergänzen können.

Vorge stellt werden „Heilige der Unscheinbarkeit“ (Romano Guardini), Personen des Alltags, die Ausflüge in gute Welten wagen und als Vorbilder für Menschen heute in die Diskussion gebracht werden können – Beispiele von „kleinen“ und „großen“ Berufungen (vgl. Mendl 2011, 200-203). Die Funde stammen überwiegend aus Tageszeitungen und Journalen. Die Personen sind nach thematischen (z. B. Eine-Welt-Arbeit, Kloster, Kriegsdienstverweigerung, Genforschung ...) und ethischen (Ehrlichkeit, Völkerverständigung, Zivilcourage, Lebensretter ...) Stichpunkten geordnet.

Die Homepage enthält zusätzliche religionsdidaktische Hilfestellungen (Unterrichtsentwürfe, Stundenbausteine), religionspädagogische Hintergrundinformationen (Grundsatzartikel, Literaturhinweise) und weitere Hinweise zum Projekt (Pressespiegel, Begleitveranstaltungen, Ausstellung).

Die Präsentation von überwiegend „kleinen“ Helden des Alltags soll die Nutzer der Homepage dazu motivieren, vor Ort eigene Recherchen nach Local Heroes anzustellen, die Funde in ihrem Religionsunterricht oder in der Gemeindearbeit zu verwenden, oder die Personen einzuladen und so originale Begegnungen zwischen Kindern oder Jugendlichen und den Local Heroes zu ermöglichen. Das Projekt erfüllt also keinen Selbstzweck, sondern dient einer Blickveränderung: Menschen, die etwas Besonderes leisten, gibt es auch in unserer Umgebung!

Wanderausstellung Local Heroes



In der Ausstellung „Tolle Typen heute“

Anlässlich der Zehn-Jahres-Feier des Local-Heroes-Projekts wurde die Wanderausstellung „Tolle Typen heute“ konzipiert. Sie soll die Internet-Plattform mit einer gedruckten Version des Projekts ergänzen. Die Ausstellung besteht aus derzeit 17 stabilen Tafeln im Format DIN-A 1. Fünf Tafeln führen im Sinne des skizzierten didaktischen Konzepts eines Umgangs mit fremden Biografien in die Ausstellung ein. Auf derzeit zwölf Personentafeln werden Personen vorgestellt, die in einem ethisch relevanten Segment Außeror-

dentliches leisten: beschrieben werden z.B. eine Jugendliche, die als Missionarin auf Zeit ein Jahr in Brasilien verbrachte, ein ehrlicher Finder, Behinderte, die ihr Leben meistern, zivilcourageierte Personen und Menschen, die sich für Kranke, Sterbende oder Hilfsprojekte in aller Welt einsetzen. Wichtig war bei der Erstellung der Texte, dass die leitenden Motive der Personen deutlich werden und über die Arbeitsimpulse auf der Tafel unaufdringlich eine diskurs-ethisch angelegte Didaktik eingespart wird. Zusätzlich zur Ausstellung gibt es auch eine didaktische Handreichung und weitere Materialien zur Unterstützung der Ausleihenden.

Kein Endprodukt, sondern eine Idee!

Das Projekt „Local Heroes“ verfolgt neben der diskurs-ethisch unterfütterten Didaktik weitere Ziele: Es motiviert ein Blickveränderung weg von den „großen“ und hin zu den „kleinen“ Personen, wenn man vom „Vorbild“ spricht, und will vor allem zur eigenen Spurensuche nach Helden des Alltags vor Ort anregen. Gesellschaftlich soll mit dem Projekt eine Gegenwelt zu anderen postmodernen Lebensentwürfen öffentlich präsentiert werden: Nicht nur das Streben nach einem Erfolg in der Gesellschaft von „Ichlingen“, wie dies in den einschlägig bekannten Fernseh-Formaten, bei denen die Stars der Zukunft gesucht werden, sondern auch die altruistische Fürsorge für den Nächsten erscheint als vorzeigenswert! Und schließlich verfolgt das Projekt auch eine theologische und kirchenpolitische Intention: Anders als beim Heiligenkalender der katholischen Kirche, bei dem zölibatär lebende Priester und Nonnen dominieren, steht die Suche nach Heiligen der Unscheinbarkeit in Verbindung mit dem Apostolat der Laien und dient deren wertschätzender Präsentation. Damit erhält das Vorhaben auch eine ökumenische Perspektive, denn der pädagogische Aspekt eines orientierenden Lernens im Umgang mit kleinen und großen Heiligen gehört zur gemeinsamen Schnittmenge, wenn sich evangelische und katholische Christen über die Bedeutung der Gemeinschaft der Heiligen austauschen. Alle, die Lebenden und die Verstorbenen, die kleinen und die großen Heiligen, die bekannten und unbekannten und darunter wir selber, haben Anteil an den „Lebensströmen“ Jesus Christi (vgl. Bilaterale Arbeitsgruppe, 115).

Das wurde mir besonders deutlich, als mir der evangelische Religionspädagoge Folkert Rickers, der kritisch deutlicher Unterschiede im evangelischen und katholischen Umgang mit Heiligen markiert als ich (vgl. JRP 235; zu Mendl 49), wenige Monate vor seinem Tod seinen gesammelten Fundus an „Helden des Alltags“, die er in vielen Jahren gesammelt hatte, zukommen ließ. Gelernt habe ich von ihm und anderen evangelischen Kollegen vor allem auch, auf die Gebrochenheit des Vorbilds zu achten (Rickers 233-238). Das ist vor allem dann hilfreich, wenn beinahe schon reflexartig versucht wird, neue perfekte Säulenheilige zu installieren, an deren Sockel nicht gekratzt werden darf: Kann Dominik Brunner, der bei der Verteidigung

von Jugendlichen am S-Bahnhof in Soln sein Leben verlor, noch als Held bezeichnet werden, wenn er doch vielleicht als erster zugeschlagen hat, lautete die Anfrage während des Prozesses gegen die jugendlichen Schläge. Die Antwort: Heilige der Unscheinbarkeit zeichnet aus, dass sie das, was der Tag und die Stunde verlangt, tun (Romano Guardini). Sie bleiben aber Menschen mit Fehlern und Schwächen. Das macht sie sympathisch und lädt zur Orientierung ein! Und deshalb bleibt Dominik Brunner auch ein Held.

Dr. Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau.

Literatur

- Bilaterale Arbeitsgruppe der Deutschen Bischofskonferenz** und der Kirchenleitung der Vereinigten Evangelischen-Lutherischen Kirche Deutschlands: *Communio Sanctorum. Die Kirche als Gemeinschaft der Heiligen*, Paderborn u. Frankfurt 2000
- Deutsche Shell** (Hg.): *Jugend '97*, Opladen 1997
- Deutsche Shell** (Hg.), *Jugend 2000*, Bd. 1, Opladen 2000
- Mendl, Hans**: *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005
- Mendl, Hans**: „Darf's ein bisschen weniger sein?“ Die Bedeutung von Helden des Alltags für Lernprozesse im Glauben, in: Rothgangel, Martin / Schwarz, Hans (Hg.), *Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags*, Frankfurt u.a. 2011, 185-204
- Nyáry, Josef**: *Weihnachten mit den Heiligen*, Freiburg i.Br. 2010
- Rickers, Folkert**: „Kritisch gebrochene Vorbilder“ in der religiösen Erziehung, in: *Jahrbuch für Religionspädagogik 24: Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 2008, 213-240
- Zinnecker, Jürgen u.a.**: *null zoff & voll busy*, Opladen 2002

Ausstellung „Local Heroes“

Wanderausstellung „Local Heroes“

Anlässlich der 10-Jahres-Feier des Local-Heroes-Projekts wurde die Wanderausstellung „Tolle Typen heute“ konzipiert. Sie soll die Internet-Plattform mit einer gedruckten Plakat-Version des Projekts ergänzen.

Überblicks- und Personentafeln

Die Ausstellung besteht in der Grundversion aus fünf Überblickstafeln und zwölf Personentafeln im Format DIN-A-1 (fester Hintergrund, PVC-Forex-Platte 5 mm). Die Tafeln enthalten an allen vier Ecken ein Bohrloch; dies ermöglicht ein variables Aufhängen bzw. Aufstellen.



Leihgebühr

Die niedrige Leihgebühr in Höhe von: 50 Euro pro Woche deckt die Kosten für die Verwaltung und den Versand der Ausstellung und ermutigt die Ausleihenden, Sponsoren für das Projekt zu werben.

Weitere Serviceleistungen

Eine didaktische Handreichung zur Ausstellung wird zur Verfügung gestellt. Ebenso ist ein Koffer mit Begleitmaterialien ausleihbar; mit diesen können die Themen der einzelnen Schautafeln zusätzlich veranschaulicht werden.

Buchungs-Anfragen und weitere Infos

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Passau, Michaeligasse 13, 94032 Passau, Tel. 0851/5092111, Mail: mendl@uni-passau.de oder hans.mendl@t-online.de
Weitere Infos und Impressionen zur Ausstellung finden Sie auf der Homepage: www.ktf.uni-passau.de/local-heroes

Wen interessiert die Person?

Eine Einführung in biografisches Lernen¹

Von Bärbel Husmann

Biografisches in Literaturrezeption und Geschichtswissenschaft

„Die Verteidigung der Kindheit“, ein Roman von Martin Walser, 1991 erschienen, enthält in den Klappentexten des Schutzumschlages Auszüge aus Rezensionen zum Roman. – Die Person interessiert nicht. Das Buch ist entscheidend! Und das ist hervorragend rezensiert – was auch schon alles ist, was gesagt werden muss.

2008, 17 Jahre später, erschien Walsers Roman „Ein liebender Mann“. Die Klappentexte enthalten immer noch ein paar Rezensionen, hinten allerdings sind sie ersetzt durch ein Foto Walsers und durch Informationen zu seinem Wohnort, zu den Preisen, mit denen er ausgezeichnet wurde, und zu den letzten Veröffentlichungen. – Die Person interessiert hier durchaus!

Was hier nur an einem Beispiel grob skizziert wurde, prägt – von Ausnahmen abgesehen – die Entwicklung in der Selbstdarstellung und Vermarktung von Schriftstellerinnen und Schriftstellern ebenso wie die Rezeption ihrer Bücher. Auch Unterrichtshilfen enthalten zunehmend kleine biografische Notizen zu den Autorinnen und Autoren der in ihnen abgedruckten Texte. Ob die Biografie zum Autor gehört, ob das Werk nicht unabhängig von ihm wahrgenommen und interpretiert werden sollte, ist umstritten. Dabei sind Werk und Biografie nicht unabhängig voneinander. Im Gegenteil: Sie bedingen sich gegenseitig. Gewiss lassen sich Werke nicht als Autobiografien lesen, und von daher ist zu verstehen, dass manche Autorinnen äußerst sparsam mit der Veröffentlichung ihrer Vita umgehen. Andererseits ist die Vorstellung eines biografieunabhängigen „reinen“ Werkes meines Erachtens eine pure Fiktion – eine Fiktion, die sich in früherer Zeit einer größeren Beliebtheit erfreute als heute.

In diesem Verzicht auf die Fiktion eines „reinen“ Werkes, in dem Mut, Biografisches nicht aus Angst vor Abwertung des Werkes als „nur“ autobiografisch zu verschweigen,

sondern offen mit Biografischem umzugehen und sich dennoch nicht darauf reduzieren zu lassen – in dieser Offenheit liegt eine Chance für biografisches Lernen im Religionsunterricht. Das ist ein erstes Ergebnis.

Die Entwicklung in der Geschichts- und Kirchengeschichtsschreibung ist scheinbar ganz anders verlaufen als in der Literaturrezeption und -vermarktung: „Die biografische Historiografie kann als eine der zentralen Darstellungsformen der Kirchengeschichtsschreibung bezeichnet werden,“² so Konstantin Lindner. Geschichte, Kirchengeschichte wurde also *gerade* an Personen festgemacht, an einzeln handelnden Heroen, die die Geschichte vorantreiben, die verehrt werden können und als Vorbild taugen. Das Wort „Heroen“ lässt schon ahnen um welchen Preis. Und so lautet denn auch der Gegenentwurf der 68er, dass Menschen eben nicht als einzeln handelnde Personen zu begreifen seien, sondern stets in einen gesellschaftlichen Kontext, einen sozialen Kontext, einen politischen Kontext eingebunden sind, dass sie, dass wir alle Mitgestaltende von Geschichte sind, auch als Täter und als Opfer. Wie sehr sich dies in der Geschichtswissenschaft etabliert hat, sei an einem Beispiel aus der russisch-sowjetischen Geschichte illustriert: Im Geschichtsbuch „Zeiten und Menschen 4“ aus dem Jahr 1966 steht in dem kleinen Absatz unter der Überschrift „Die Fünfjahrespläne“ der Satz: „18-20 Millionen mittlerer Bauern, die sog. Kulaken, wurden enteignet und zum Teil ‚liquidiert‘, d.h. von Grund und Boden vertrieben, nach Sibirien und in Arbeitslager verschickt.“ (S. 60). Stalin wird im Satz zuvor als Verursacher all dieser Maßnahmen genannt. 2008 erschien die deutsche Ausgabe des ein Jahr zuvor publizierten Buches „Die Flüsterer. Leben in Stalins Russland“ von Orlando Figes. Darin wird die „Abreise“ einer Familie nach dem Deportationsbefehl am 4.5.1931 so beschrieben:

„Mutter blieb ruhig. Sie zog uns unsere wärmste Kleidung an. Wir waren zu viert. Mutter, der damals fünfzehnjährige Alexej, Tolja (zehn Jahre) und ich (acht Jahre) ... Mutter

verneigte und bekreuzigte sich vor den Familien-Ikonen und führte uns zur Tür hinaus ... Ich erinnere mich an die graue Wand schweigender Menschen, die zusahen, wie wir zum Fuhrwerk gingen. Niemand bewegte sich oder öffnete den Mund, niemand umarmte uns oder sagte ein Abschiedswort, alle hatten Angst vor den Soldaten, die uns zum Fuhrwerk begleiteten. Es war verboten, Mitleid mit den Kulaken zu zeigen, also standen sie nur dort und starrten schweigend vor sich hin ... Mutter nahm von der Menge Abschied. ‚Verzeiht mir, Frauen, wenn ich euch gekränkt habe‘, sagte sie, verbeugte sich und schlug das Kreuz. Danach drehte sie sich um, verneigte und bekreuzigte sich abermals. Das tat sie viermal, um sich von allen zu verabschieden. Dann, als sie auf dem Fuhrwerk Platz genommen hatte, machten wir uns auf den Weg. Ich sehe sie noch vor mir, die Gesichter der Menschen, die dort standen. Es waren unsere Freunde und Nachbarn – die Menschen, mit denen ich aufgewachsen war. Niemand kam auf uns zu. Niemand sagte uns Lebewohl. Sie standen stumm da, wie aufgereichte Soldaten. Sie hatten Angst.“³

Oral history, Sozialgeschichte, die „kleinen Leute“ nicht als anonyme Masse und als Objekte (hier: von Stalins Wirtschaftspolitik) darzustellen – all dies ist eine Frucht der 68er und war eine notwendige Gegenbewegung zur Helden-darstellung und Heldenverehrung.

Die Aufgabe für biografisches Lernen im Religionsunterricht liegt also im Suchen und Finden eines Mittelweges zwischen dem einsam handelnden Helden und dem Prototyp ohne Namen, der als Produkt aus Gesellschaft und Politik agiert. Einfaches Vorbild-Lernen ist ebenso zu vermeiden wie die Reduktion von Lernprozessen auf die Heranbildung gesellschaftskritischen Potenzials unter aufklärerischer Fahne.

Biografie in der evangelischen Theologie und Religionspädagogik

Viele Autobiografien titeln schlicht: „Mein Leben“, so 1960 Alma Mahler-Werfel, 1999 Marcel Reich-Ranicki und 2007 Hartmut von Hentig. Letzterer fügt noch ein Werturteil hinzu: „bedacht und bejaht“. Komme keiner auf die Idee, da gäbe es im Rückblick Unbedachtes, Unbejahtes! Gleichwohl gibt es – wie in jeder Biografie – solches auch in der von Hentigs. „Mein Leben“, dieser Titel weist bei allen drei Genannten darauf hin, dass sie ein Gesamtes im Blick haben, ein rundes Ganzes, vielleicht mit ein paar Beulen, aber doch rund.

Karl Barth sah das anders: Eine Biografie sei ein „fragwürdiges Unterfangen, weil dabei fast notwendig vorausgesetzt wird, es gebe einen Stuhl, auf den einer sich setzen könne, um die Folge der Augenblicke, das Leben eines anderen Menschen oder gar das eigene von da aus zu betrachten, in seinen Phasen zu vergleichen, es in seiner Entwicklung zu überschauen und zu durchschauen. ... Überschauen und durchschauen kann er sich nicht einmal im je gelebten Augenblick ...“⁴ Inge Jens, als wäre sie eine Barth-Schülerin, hat denn auch 2009 ihre eigene Biografie nicht nur „Erinnerungen“ genannt, sondern „Unvollständige Erinnerungen“ – der Titel gibt zum einen zu erkennen, dass es ihre *Erinnerungen* sind (und nicht ihr Leben) und sicherheits-halber: dass diese Erinnerungen unvollständig sind. „Das



Lilia Gavrilenko, *Serie Die Welle*, Monotypie, April 2011

thematisierte (dargestellte oder reflektierte) Leben kann nie koextensiv sein mit dem gelebten Leben, das auch als ‚Rohmaterial‘ nur in selektiver Weise zur Verfügung steht. Das darstellende Ich ist nie mit dem dargestellten Ich identisch, da zwischen beiden immer eine zeitliche Differenz besteht“⁵, schreibt Henning Luther. Deshalb bearbeiten Autobiografien Differenzen, folgert Henning Luther, sie sind nicht Reproduktion von Identität. Je offener jemand mit diesen Brüchen und Differenzen umgeht, nicht nur mit denen, die sich innerhalb der eigenen Biografie zeigen, sondern auch mit den Differenzen zwischen Leben und dargestelltem Leben, desto stärker verschiebt sich das explizite oder implizite Motiv des Schreibens von der Selbstrechtfertigung hin zur Selbstsuche. Solche Selbstsuche unterscheidet sich von der Selbstrechtfertigung dadurch, so Henning Luther, dass die Biografie zum einen „nicht auf die Bestätigung von Identität aus ist, sondern gerade Differenzen, Widersprüche und Brüche zulässt“, dass sie zum anderen sich weder an das mehr oder weniger verinnerlichte „Urteil anderer ausliefert, noch in Selbstgenügsamkeit und Selbstgefälligkeit verharret, sondern die Spannung zwischen sich und anderen offenhält“.⁶ Auf die Frage Walter Sporns „Wer schreibt meine Lebensgeschichte?“ antwortet Henning Luther: „Gott ist nicht der *Autor* meiner Lebensgeschichte, sondern ihr *Leser* (Hörer).“ (S. 149) Das heißt: Nur wer als bereits Gerechtfertigter sich vom Motiv der Selbstrechtfertigung lösen kann, kann Differenzen, Widersprüche und Brüche zulassen und annehmen. Für die meisten Biografien und Autobiografien gilt das nicht!

Mit dem Begriff Selbstrechtfertigung ist eine theologische Kategorie ins Blickfeld geraten. Karl Barth hat mit seiner tiefen Skepsis gegen die liberale Theologie, gegen die Erweckungstheologie des 19. Jahrhunderts, gegen die Betonung des religiösen Gefühls, seinerseits auf ein Trauma aus dem Jahr 1914 reagiert. Er schreibt 1957 im Rückblick: „Mir persönlich hat sich ein Tag am Anfang des Augusts jenes Jahres als der dies ater eingepägt, an welchem 93 deutsche Intellektuelle mit einem Bekenntnis zur Kriegspolitik Kaiser Wilhelms II. und seiner Ratgeber an die Öffentlichkeit traten, unter denen ich zu meinem Entsetzen auch die Namen so ziemlich aller meiner bis dahin gläubig verehrten Lehrer wahrnehmen mußte. Irre geworden an ihrem Ethos, bemerkte ich, daß ich auch ihrer Ethik und Dogmatik, ihrer Bibelauslegung und Geschichtsdarstellung nicht mehr folgen können, daß die Theologie des 19. Jahrhunderts jedenfalls für mich keine Zukunft mehr hatte.“⁷ In der dialektischen Theologie gibt es deshalb aus guten Gründen ein tiefes Misstrauen gegen die (religiöse) Selbstthematisierung des Menschen. Gott als der ganz Andere ist angesagt, nicht die Beschäftigung mit erhebenden oder/und religiösen Gefühlen.



Lilia Gavrilenko, *Serie Schwarze Wolke*, Monotypie, April 2011

Peter Biehl schreibt 1987, die didaktische Aufgabe biografischen Lernens bestünde in der Zurückführung komplexer theologischer Sachverhalte in die „ursprüngliche Erschließungssituation“ (S. 274) – und nennt als Beispiele Paulus, Luther und Bonhoeffer. In den „Brüchen, Fragmenten und sich durchhaltenden Fragen der erzählten Lebensgeschichte sollen ... die über sich hinausweisenden Erfahrungen christlicher Existenz entziffert werden, auf die sich die theologische Reflexion bezieht.“ (S. 275) Biehl wendet sich damit – mit gewisser Sympathie für die Barth'sche Kritik – gegen Helmuth Kittel, der die These vertreten hatte, der Religionsunterricht müsse „exempla fidei“, Beispiele des Glaubens, bieten. Solche (evangelischen) Beispiele des Glaubens aber wären kaum zu unterscheiden von Heiligen und Märtyrern, deren Heiligen-Legenden zu idealisierten Ikonen erstarrt sind, bei denen alle Widersprüche und Anfechtungen geglättet sind.

Die Person interessiert! – Ein Fazit

In den biblischen Gestalten sind Erfahrungen aufgehoben,⁸ die zum „Schatz“ der christlichen Religion gehören, sie sind als „Anreizung zum Glauben“ aufgeschrieben und weiter rezipiert worden. Sie sind oftmals dargestellt mit ihren problematischen Dimensionen und in ihrem Scheitern und damit gerade nicht „der Welt enthoben“. Sie prägen in ihrer Rezeption durch die Kunst- und Kulturgeschichte auch unsere Bilder von ihnen.

Mit welchen Personen sollen sich nun die Schülerinnen und Schüler beschäftigen? Nicht nur mit den Männern, sondern auch mit den Frauen. Nicht nur mit den „großen Vorbildern“ im Glauben, sondern auch mit den „sperrigen“, den eher kleinen und unscheinbaren Menschen. In der Bibel haben diese oft nicht einmal einen Namen. Etwas „sperrig“ sind fast alle; das gilt zumindest dann, wenn man unter die Oberfläche der manchmal etwas glatten „Hagiographie“ sieht. Denn die biblischen Erzählungen selbst scheinen kein durchgängiges Interesse an der Stilisierung großer Helden und Heldinnen zu haben; sie erzählen recht ungeschminkt auch von ihren Verfehlungen, von ihren Irrungen, von Rück-

schlägen und Neuanfängen. David ist nicht nur ein erfolgreicher Staatsmann, sondern auch ein Ehebrecher. Petrus ist nicht nur der treue Jünger, der „Fels“, auf den die Kirche gebaut sein soll, sondern auch der, der Jesus verleugnet. Darüber hinaus enthalten die Erzählungen „Leerstellen“, nicht Erzähltes, das gleichwohl in der Fantasie der Rezipienten ausgefüllt wird: „Da, wo du hingehst, will auch ich hingehen“ (Rut 1,16), sagt Rut zu ihrer Schwiegermutter. Aber wie fühlte sie sich dann als Ausländerin in der Heimat ihrer Schwiegermutter und wie wurde sie dort heimisch? Ester ist mutig und klug, aber finden wir ihre Taktik vorbildlich? Hätten wir Paulus gemocht, wenn wir ihm begegnet wären oder hätten wir ihn für einen eifernden Konvertiten gehalten? So und noch ganz

anders ließen sich die gedanklichen Fäden immer weiter spinnen.

Wie sollen sich Schülerinnen und Schüler mit biblischen Gestalten beschäftigen?

Soviel sollte deutlich geworden sein: Die „Erträge der Forschung“ können und sollen nicht das Ziel des Unterrichts sein. Deshalb kommt es darauf an, probeweise Identifikationen mit den Personen zu ermöglichen, einen Reflexionsraum für die Erfahrungen in dieser Rolle zu schaffen, Zeit zu geben, damit Schülerinnen und Schüler gestaltend und handelnd mit den Geschichten umgehen können und schließlich immer wieder die Frage wach zu halten: Wie hat diese Person die Welt, in der sie lebte, gesehen und wie hat sie sie gedeutet? Was fasziniert mich daran? Was stößt mich ab? Wie lebt es sich mit dem Selbstverständnis dieser Person? Grundlage all solchen Nachdenkens, solchen Fragens und Antwortens ist die biblische Erzählung. So,

wie bei einem literarischen Text die Interpretationen bei einem Rezeptionsästhetischen Ansatz zwar über den Text hinausgehen können, aber nicht beliebig sind, sondern durch eine überprüfbare Stimmigkeit mit dem Text konstruiert werden können, so dürfen auch die „Leerstellen“ der biblischen Erzählungen gefüllt werden, aber sie müssen einen Anhaltspunkt im Text selbst haben und mit Stimmigkeitskriterien überprüft werden können. Es gibt dann nicht eine Interpretation, sondern mehrere. Aber genau das ist ein biblisches Prinzip: Es gibt zwei Schöpfungsgeschichten, es gibt vier Evangelien. Und es gibt immer mehrere Dimensionen eines Menschen zu entdecken.

Dr. Bärbel Husmann ist stellvertretende Schulleiterin am Gymnasium Meckelfeld und Lehrerin für Ev. Religion und Chemie.

Anmerkungen

- ¹ Dem Aufsatz liegt ein stark gekürzter Vortrag zugrunde, der am 10.09.2009 in Loccum bei der Tagung „Lernen an Biografien aus Bibel und Kirchengeschichte“ gehalten wurde. Der Vortragsstil wurde weitgehend beibehalten.
- ² Konstantin Lindner, In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 31, Göttingen: V&R unipress 2007, S. 69.
- ³ Orlando Figes, Die Flusterer. Leben in Stalins Russland, Berlin: Berlin Verlag 2008, S. 167.
- ⁴ Karl Barth, Kirchliche Dogmatik III/4, Zollikon 1957, S. 698; zitiert nach Peter Biehl 1987, 272f.
- ⁵ Henning Luther 1992, S. 123f.
- ⁶ Ebd., S. 148.
- ⁷ Karl Barth, Evangelische Theologie im 19. Jahrhundert, zitiert bei Christian Grethlein, Religionspädagogik, Berlin 1998, S. 103.
- ⁸ Ich greife in diesem Abschnitt auf das Didaktik-Kapitel im Themenheft „Frauen und Männer in der Bibel“ zurück.

Literatur

- Biehl**, Peter: Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, FS Gert Otto, hg. von Albert Grözinger und Henning Luther, München 1987, S. 272-296 [wieder abgedruckt in: Peter Biehl: Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991, 224-246]
- Biewald**, Roland / Husmann, Bärbel (Hg.): Frauen und Männer in der Bibel. Impulse für biografisches Lernen im Religionsunterricht, Themenhefte Religion 7, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2009
- Bizer**, Christoph u. a. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 24: Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht, Neukirchen: Neukirchener Verlag 2008
- Luther**, Henning: Das unruhige Herz. Über implizite Zusammenhänge zwischen Autobiographie, Subjektivität und Religion, in: ders.: Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart: Radius 1992, S. 123-149 [zuerst in Walter Sparn 1990, op. cit., 360-385]
- Bergau**, Wilfried u. a. (Hg.): Religion lernen aus Lebensgeschichten? Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien Nr. 53, Hannover o. J. [1994]; darin vor allem die Artikel von Dietlind Fischer und Gerd-Rüdiger Koretzki/Rudolf Tammeus
- Sparn**, Walter: Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1990

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), Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Rainer Merkel, Beate Peters, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

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

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

Erscheinungsweise: vierteljährlich,

Auflage: 10.500

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

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

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

Internet: www.rpi-loccum.de

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

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Melanie Beiner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Tim Hofmann, Lukestraße 59, 33332 Gütersloh

Verena Jürgens, Johann-Sebastian-Bach-Weg 14,
31552 Rodenburg

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

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

Prof. Dr. Konstantin Lindner, Universität Bamberg,
An der Universität 2, 96047 Bamberg

Prof. Dr. Hans Mendl, Universität Passau, Michaeligasse 13,
94032 Passau

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

Dietmar Peter, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Hartmut Rupp, Blumenstr. 5-7, 76133 Karlsruhe

„Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?!

Von Konstantin Lindner

Es ist eine bildungsbedeutsame Aufgabe schulischen Lernens, der „Aufgabe Biografie“, welche Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen mitbringen, Raum zu geben und somit zur Entwicklung der jeweiligen individuellen Persönlichkeit im Kontext Schule beizutragen; auch und gerade im Kontext des Religionsunterrichts. Oft jedoch scheint es, als werde dieser Aufgabe nur bedingt Raum zugestanden: Nicht zuletzt im Gefolge von PISA sieht sich Schule – über alle Schularten hinweg – verstärkt damit konfrontiert, den Lernenden Wissen zu vermitteln, und zwar möglichst viel in möglichst kurzer Zeit. Unter den Deckmänteln „Bildungsstandards“ und „Kompetenzorientierung“ hat sich der Leistungsdruck auf Schülerinnen und Schüler – und damit auch auf Lehrerinnen und Lehrer – erhöht: Es zählt der Output, häufig reduziert auf Wissen sowie auf das Beherrschen und Anwenden-Können kultureller Techniken. Die Gestaltung des eigenen Lebens, die „Aufgabe Biografie“, bleibt dagegen im schulischen Kontext unterbelichtet. Angesichts dieser Gemengelage mutet es fast paradiesisch an, wenn die Kultusministerkonferenz betont: „Schulqualität ist aber selbstverständlich mehr als das Messen von Schülerleistungen anhand von Standards. Der Auftrag der schulischen Bildung [...] zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004, 6)

Biografisches Lernen als religionsdidaktisches Prinzip bietet in mehrerlei Hinsicht Ansatzpunkte, auf diese Herausforderung angemessen zu reagieren. In vorliegendem Beitrag wird daher das Potential biografischen Lernens im Religionsunterricht ausgelotet – unter anderem gilt es zu klären, inwiefern dieses religionsdidaktische Prinzip Berechtigung beanspruchen kann, was darunter zu verstehen und wovon es abzugrenzen ist.

Vergewisserungen:

Der Bedarf Heranwachsender an Biografischem

Dass Heranwachsende an Biografischem interessiert sind, steht außer Frage. Man muss nur in die Klassenzimmer pubertierender Schülerinnen und Schüler schauen: Gegenwärtig findet man darin nicht selten Wandposter von Twilight-Star Kristen Stewart, von Musikedition Justin Bieber oder vom WM-Torschützenkönig Thomas Müller.

Gründe für das starke Interesse an Biografien

Es liegt anscheinend ein hoher Reiz darin, am Leben, Denken und Handeln anderer Personen teilzuhaben (vgl. Meier 1989, 100). Faszinierend daran scheint – erstens – zu sein, dass man über biografische Zugänge in die Gedankenwelt und Entscheidungsprozesse eines fremden Individuums hineingenommen wird: Dadurch tun sich alternative Optionen auf, einen Sachverhalt zu erschließen und zu bewerten. Zweitens: Nicht selten kann das Interesse am Leben anderer Menschen auf eine Art Alltagsvoyeurismus zurückgeführt werden. Man will wissen, wie sich die gefeierte Sportlerin oder der vereinsamte Schauspieler in ihrem Privatleben abseits der Öffentlichkeit verhalten. (Auto-) Biografien versprechen, dieses Bedürfnis zu stillen und eröffnen Vergleiche zum eigenen Leben. Oftmals kommt es dadurch auch zu Deglorifizierungen biografierter Personen, indem sich die Einsicht einstellt, dass auch erfolgreiche Personen menschliche Schwächen besitzen. Einen dritten Grund für das starke Interesse an Biografien formiert das Zeitalter der Pluralität: Nichts ist mehr eindeutig vorgegeben, sondern die bzw. der Einzelne sehen sich herausgefordert zu gestalten. Die „Aufgabe Biografie“ stellt sich vehement. Angesichts des Überangebots an Möglichkeiten sehnen sich viele Menschen Orientierungspunkte herbei,

die sie beim Konstruieren und Gestalten des eigenen Lebens unterstützen. Der Verlust vorgegebener Lebensmuster steigert das „Bedürfnis nach Identifikationsfiguren“ (Schmidt 2003, 13). In dieser Hinsicht bieten überlieferte Lebenszeugnisse Optionen für das „Aufspringen bei attraktiven biografischen Mitfahrgelegenheiten“ (Fritzsche 2000, 156). Dieses markante Bild verdeutlicht: Biografisches liefert bereits verwirklichtes Leben, das bei der persönlichen Lebensgestaltung guten Gewissens adaptiert werden kann. Das Risiko eines Misserfolgs lässt sich mittels einer Orientierung daran scheinbar etwas eingrenzen (vgl. dazu Lindner 2007, 33-35).



Lilia Gavrilenko, *Gebet und Erlösung*, Pastell, April 2011

Begründungen: Warum biografisches Lernen im Religionsunterricht?

Die Schülerinnen und Schüler bringen die ihnen gestellte „Aufgabe Biografie“ in den schulischen Unterricht mit. Ein Religionsunterricht, der die Lernenden in ihrer Subjektwerdung unterstützen will, muss einen Beitrag zu dieser Aufgabe leisten. Subjektwerdung, ein von Johann Baptist Metz geprägter Begriff (vgl. Metz 1977, 66), meint: Heranwachsende sollen sich mehr und mehr als eigenständige und selbstentscheidende Personen erfahren dürfen – unabhängig und emanzipiert von (Herrschafts-)Ansprüchen, die von außen an sie herangetragen werden.

Es geht im Kontext Schule also darum, Lernprozesse zu initiieren, bei denen die Lernenden mit ihrer konkreten Biografie explizit im Mittelpunkt stehen und ihnen gleich-

zeitig biografische Orientierungsmuster eröffnet werden. Gerade die christliche Religion fordert dies ein: Das Christentum betont die personale Beziehung eines jeden Einzelnen zu Gott und baut nicht zuletzt auf den Zeugnissen von Menschen auf, die Erfahrungen mit Gott gemacht haben und diese weitergeben; z.B. in biblischen Zusammenhängen, aber auch in außerbiblischen Traditionen. Im Religionsunterricht geht es in diesem Sinne auch um eine Deutung des (gelebten) Lebens unter der Verheißung Gottes – eine Aufgabe, die angesichts der voranschreitenden Entchristlichung der Adressatinnen und Adressaten des schulischen Religionsunterrichts eine große Herausforderung darstellt: Gerade angesichts der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, die die Sicht auf Religion, Glaube und im Speziellen auf das Christentum verändern, müssen die Schülerinnen und Schüler als Betroffene dieser Prozesse spüren, dass sie in ihrer Situation ernst genommen werden. Immer häufiger zeigt sich das Christentum als große unbekannte Konstante, mit der Lernende im Religionsunterricht konfrontiert werden. Um letztere für die christliche Religion zu interessieren, sollte ihnen die Chance gegeben werden, bedeutsame Bereiche, an denen das Christentum sein sinnstiftendes Potential entfalten könnte, auf ihr Leben hin – also biografisch – zu reflektieren. Unter Umständen gelingt es den Lernenden, der christlichen Überlieferung Anregungspotentiale abzugewinnen, die ihnen Alternativen hinsichtlich ihres eigenen Denkens und Verhaltens eröffnen. Bereits derartige Wahrnehmungs- und Lernprozesse unterstützen das Subjekt-Werden-Können.

Nicht zuletzt aufgrund dieser Vergewisserungen bzgl. des Lerngeschehens im Religionsunterricht wird das sogenannte „biografische Lernen“ bereits seit mehreren Jahren als religionsdidaktisches Prinzip verhandelt (vgl. Ziebertz 2001, mittlerweile aktualisiert: Ziebertz 2010): D. h., biografisches Lernen markiert eine grundlegende Konstante im Religionsunterricht, die religiöse Lern- und Bildungsprozesse – wenn und wo möglich – begleiten und fundieren sollte.

Was aber meint biografisches Lernen genauerhin? Eine erste Klärung sei formuliert: Biografisches Lernen im Religionsunterricht ist daran interessiert, die Schülerinnen und Schüler explizit herauszufordern, die Bedeutung von Religion, von Glauben und von Aspekten des Christentums im Kontext ihrer eigenen Biografie zu reflektieren. Meist findet biografisches Lernen im Zusammenhang mit der Thematisierung fremder Biografien statt: Diese fordern heraus, motivieren zum Um- und Überdenken, können letztlich akzeptiert oder abgelehnt werden. Biografisches Lernen umfasst jedoch auch Lernprozesse, die die eigene Biografie thematisieren.

Abgrenzungen: Altes unter neuem Namen?

Nun könnte man meinen, der Religionsunterricht habe biografisches Lernen schon immer realisiert: Wer kennt sie nicht, die Schulbuchkapitel und Lehrplanthemen z.B. zu

Bonifatius, zu Martin Luther und seiner Frau Katharina, zu Dietrich Bonhoeffer, ja zu Jesus als Vorbild. Vornehmlich wurden und werden diese Themen im Religionsunterricht unter historischer Perspektive und meist im Interesse eines „Wissens über“ erarbeitet. Meist münden derartige Unterrichtseinheiten in folgende Vergewisserungskontexte: Was hat das eigentlich mit uns zu tun? Was können wir daran lernen? Inwiefern kann diese Person ein Vorbild sein? Ob und in welcher Weise diese Fragen aufgeworfen werden, das markiert entscheidende Kristallisationspunkte, die biografisches Lernen vom so genannten Vorbild-, aber auch vom so genannten Modell-Lernen unterscheiden.



Lilia Gavrilenko, *Nadela – Hoffnung*, Pastell, April 2011

Vorbild-Lernen

Das so genannte Vorbild-Lernen erweist sich als vieldiskutiertes didaktisches Prinzip. Vereinfacht und in seiner extremsten Weise meint es: Lernende werden motiviert, eine ihnen vorgestellte, für ideal befundene Person in ihrem vorbildlichen Verhalten wahrzunehmen und sich hinsichtlich ihrer eigenen Lebensgestaltung daran auszurichten.

Immer wieder sah und sieht sich das Vorbild-Lernen mit dem Vorwurf der Entmündigung bzw. Gängelung der Lernenden konfrontiert: Es fixiere die Schülerinnen und Schüler auf ein nicht erreichbares Ideal, das die Entfaltung einer freien Persönlichkeit unterdrücke. Zu dieser Negativeinschätzung trugen nicht zuletzt die Erfahrungen im Gefolge des Missbrauchs der Vorbilder durch das nationalsozialistische Regime in Deutschland bei. Die Nachkriegs-

generation, allen voran Theodor W. Adorno in seinem vielbeachteten Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“, wandte sich gegen sie: Vorbilder wurden verdächtigt, die Heranwachsenden in ihrer Selbstbestimmung einzuschränken, in ihrem Mündigwerden zu behindern und so zu unkritischen Zeitgenossinnen/-en zu erziehen.¹ Dies führte schließlich dazu, dass Ludwig Kerstiens 1986 konstatieren konnte: „In der Erziehungswissenschaft wird kaum noch über die Vorbild-Pädagogik diskutiert“ (Kerstiens 1986, 77). In den letzten Jahren lässt sich ein Wandel beobachten. Mit der allerorten festgestellten „Renaissance der Vorbilder“ (vgl. u.a. Langenhorst 2002a, 267; Mendl 2005, 12f., Mendl in diesem Heft, 53ff.) wird auch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht wieder über den Stellenwert des Vorbild-Lernens diskutiert. Meist jedoch unter einem aufgeweichten „Vorbild“-Begriff, der dem näher steht, was das sog. Modell-Lernen fokussiert.

Modell-Lernen

Vom Vorbild-Lernen abzugrenzen ist das Modell-Lernen. Irene und Dietmar Mieths prägnante Unterscheidung von Vorbild und Modell macht auf den zentralen Unterschied aufmerksam: „Vorbilder sagen, was Menschen unter allgemeinen Bedingungen zu tun und zu lassen haben. Modelle dagegen zeigen, wie man in einer bestimmten Situation handeln kann, wie das Mögliche, Richtige und Angemessene gefunden wird. [...] Man kann auch sagen: ein Modell ist ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt“ (Mieth / Mieth 1977, 627f). Der Psychologe Albert Bandura gibt hilfreiche lernpsychologische Hinweise zu einem Modell-Lernen. Wenn sich eine Person das Verhalten einer anderen Person zum Modell nimmt, laufen komplexe und voraussetzungsreiche sozial-kognitive Prozesse ab, die von vielen Faktoren abhängen: Nicht jedes beobachtete Verhalten wird angeeignet, lediglich bestimmte, Aufmerksamkeit erweckende Charakteristika der Modell-Person (vgl. Bandura 1976, 28). Ein Modell ist eine Orientierungshilfe für das eigene Verhalten, das aber nicht einfach kopiert wird, sondern auch kritisierbar oder sogar ablehnbar ist. Motivierender Aspekt des Modell-Lernens ist folgende Annahme: Verhält man sich ähnlich wie sein Modell, kann man ähnlich erfolgreich sein (vgl. Arnold 2000, 54f). Im Gegensatz zum Vorbild-Lernen, bei dem ein Hinterfragen des beobachteten Verhaltens kaum einkalkuliert wird, fordert Modell-Lernen zu einer kritischen Reflexion heraus.

Konkretisierung: Biografisches Lernen

Beim Rekurs auf Biografisches sollten es Lernarrangements vermeiden, zu adaptierende Vorbilder vorzusetzen und vorzugeben, was aus dieser Begegnung gelernt werden soll. Vielmehr ist es wichtig, die Lernenden in ihrer Autonomie und Individualität ernst zu nehmen und eine diskursive Auseinandersetzung mit bestimmten Weisen, Leben zu gestalten, zu initiieren. Mehr noch als das Modell-Lernen

fordert biografisches Lernen explizit im Unterrichtsgeschehen eine permanente Denkbewegung ein, die von der fremden Biografie hin zur eigenen und umgekehrt bzw. nur reflexiv auf die eigene Biografie bezogen läuft. Im Gegensatz zum Vorbild- und Modell-Lernen will biografisches Lernen nicht als Methode, sondern als Grundstruktur, als Prinzip verstanden werden, von welchem ausgehend Lernprozesse geplant, initiiert und für Schülerinnen und Schüler durchlebar werden.

Klärungen

Überwiegend ist mit biografischem Lernen die bewusste Auseinandersetzung mit Biografien in Lernprozessen gemeint, wobei sich – wie oben bereits erwähnt – im diffusen (religions-) didaktischen Bedeutungs- und Verwendungsfeld zwei grobe Linien ausmachen lassen: Erstens biografisches Lernen als die Auseinandersetzung der eigenen Lebensgeschichte (vgl. u.a. Buschmeyer 1990, 18) und zweitens als zur Selbstreflexion animierende Auseinandersetzung mit fremden Biografien (vgl. u.a. Rogal 1999, 42).

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte sollen die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, sich ihrer Vergangenheit zu erinnern sowie ihren persönlichen Selbstentwurf zu konkretisieren. Dabei wird meist dem Erzählen über und von sich selbst großer Raum zur Verfügung gestellt. Ziel eines derartig konzipierten biografischen Lernens ist es letztlich, Identitätsentwicklung und Subjektwerden des Individuums zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich nicht als Spielball übermächtiger Aspekte, sondern als Akteure ihres Lebens wahrnehmen (vgl. Ziebertz 2010, 384). Es geht darum, die Lernenden zu befähigen, über sich selbst nachzudenken, das sie Charakterisierende als solches wahrzunehmen und zu integrieren sowie neue Handlungsoptionen aufzutun.² Der Religionsunterricht könnte in dieser Hinsicht z.B. dazu beitragen, dass sich Schüler selbst als weniger defizitär erfahren und besser annehmen können oder sich (mehr) Leistung zutrauen (vgl. ebd., 385).

Bei einer Thematisierung von „Fremdbiografien“, wobei „Außenstehende [z.B. Schülerinnen und Schüler; K.L.] sich mit biografischem Material von ‚fremdem‘ gelebten Leben auseinander setzen“ (Stiller 1999, 187), werden Medien (also biografische Zeugnisse), in denen sich die persönliche Sichtweise, Erfahrungen, Gefühle und Interpretationen gesellschaftlicher, historischer oder kultureller Gegebenheiten artikulieren, zum Unterrichtsgegenstand: „Auf diese Weise wird [...] die von anderen interpretierte und bewertete Wirklichkeit in den Unterricht einbezogen“ (Hoppe 1996, 264). Biografisch präsentierten und zugänglichen Lerngegenständen ist das Potential inhärent, die Lernenden – zum Teil eindringlicher als andere Zugänge es vermögen – zu animieren, eigene Haltungen zum Thematisierten zu entwickeln. Inhalte werden so in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung anschaulicher; Lebensgeschichte und Lerninhalt werden in einen Wechselwirkungsprozess gebracht, der in der Lage ist, dem Thematisierten persönliche Bedeutsamkeit zu verleihen. Die Subjektwerdung der Schü-

lerinnen und Schüler wird unterstützt, indem fremde Biografien einerseits dazu animieren, eigene Erfahrungen bewusst in den Lernprozess zu integrieren, und andererseits den Lernenden unaufdringlich Orientierungshilfen für die persönliche Lebensgestaltung offerieren.

Gerade christliche Zeugnisse können unter dem Vorzeichen eines biografischen Lernens authentischer ins Lerngeschehen eingespeist werden. Schließlich stellen sie für viele Schüler wahrscheinlich unbekanntes Land dar, das diese erst einmal für sich vermessen müssen. Dabei kann die Konfrontation mit der unbekannten christlichen Tradition produktive Lern- und Reflexionsprozesse anstoßen und zur bewussten Positionierung herausfordern.



Lilia Gavrilenko, *Unendlichkeit*, Monotypie, April 2011

Grundlegende Intentionen³

1. Positionierung herausfordern:

Durch die Auseinandersetzung mit Biografischem sollen sich die Lernenden herausgefordert sehen, sich zu den jeweils thematisierten Inhalten zu positionieren. Im Rahmen einer biografischen Verortung stellen sie – jede/r für sich – fest, welche Aspekte Relevanz für ihre (religiöse) Lebensgestaltung haben und welche nicht. Nicht nur Akzeptanz, sondern vor allem Reibung, aber auch Abgrenzung sind bzgl. des Thematisierten möglich und ausdrücklich erwünscht.

2. Bedeutungszuschreibungen ermöglichen:

Die Lernenden sollen sich als diejenigen wahrnehmen, die den biografisch thematisierten Inhalten eine eige-

ne Bedeutung zuschreiben. Nicht die Lehrerin oder der Lehrer (oder gar der Lehrplan) geben vor, wie das Thematisierte zu deuten ist!⁴ Diese Prämisse ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, Erarbeitetes leichter auf ihre eigene Biografie zu übertragen: Biografisches Lernen bietet Lernenden im Kontext Schule Optionen, ihre Erfahrungen, vielleicht gar ihre Krisensituationen zu deuten. Im Idealfall entwickeln sie sogar die Kompetenz, ihre Sinnfragen aus einer christlich-religiösen Perspektive heraus zu beleuchten.

3. Möglichkeitsräume eröffnen:

Durch die Auseinandersetzung mit Biografischem werden für die Lernenden Differenzerfahrungen zugänglich, nicht zuletzt auch über Bedeutungszuschreibungen anderer Menschen aus Geschichte und Gegenwart: Diese können dazu anregen, die eigene Perspektive zu überdenken und gegebenenfalls zu modifizieren. Ein durch fremdes Biografisches eröffneter Perspektivenwechsel bietet zudem Möglichkeitsräume im Sinne von Handlungsoptionen, die bisher noch nicht im Blick standen. In diesem Zusammenhang kommt dem Austausch unter den Schülerinnen und Schülern einer Schulklasse besondere Bedeutung zu: Im Gespräch über die Unterrichtsinhalte geraten unterschiedliche Sichtweisen in den Blick, die jeweils wieder neue Möglichkeitsräume eröffnen. Schülerinnen und Schüler sehen sich herausgefordert zu begründen, warum ihnen bestimmte biografisch transportierte Einsichten oder Verhaltensweisen zusagen oder nicht. Die über den Diskurs eröffnete Reibungsfläche verschiedener Standpunkte stellt eine wichtige Größe für Heranwachsende dar, die auf der Suche nach Orientierungsoptionen sind. Ob dies vor der gesamten Klasse oder lediglich in Partnerarbeit vonstatten geht, gilt es von Seiten des Lehrenden unter Einbezug weiterer pädagogischer Überlegungen (zu Klassenklima, Intimsphäre der Lernenden u.a.) zu entscheiden.



Lilia Gavrilenko, *Serie Schwarze Wolke*, Monotypie, April 2011

Überforderung der Lehrenden, würde man von ihnen verlangen, die „Aufgabe Biografie“ jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers explizit voranzubringen.

- Es ist zu berücksichtigen, dass der jeweilige biografische Blick auf einen Sachverhalt immer nur vorläufiger Interpretationsakt ist, da Biografie je vom gegenwärtigen Standpunkt aus neu konstruiert wird. Biografisches Lernen führt demgemäß nie zu abgeschlossenen oder wissenschaftlich abprüfaren Lernprozessen.

Nicht zuletzt diese „Einschränkungen“ verweisen darauf, dass biografisches Lernen die Heranwachsenden als eigenständige Subjekte ihrer religiösen Bildung ernst nimmt: Im Kontext des Religionsunterrichts verschafft dieses religionsdidaktische Prinzip deren „Aufgabe Biografie“ Raum, ja bietet den Schülerinnen und Schülern in dieser Hinsicht sogar Orientierungs- und Deutungsoptionen, nimmt ihnen jedoch nicht die Kompetenz aus der Hand, diese Herausforderungen eigenverantwortlich anzugehen.

Dr. Konstantin Lindner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Beachtenswerte Grenzen

- Biografisches Lernen wird, wenn es fremde Biografien zum Thema macht, meist nur auf biografische Versatzstücke zurückgreifen können und eher nicht komplette Biografien im Blick haben: also biografische Ausschnitte oder auch nur kleine erlebte Episoden.
- Biografisches Lernen kann nur in einem Kontext stattfinden, der von Vertrauen und gegenseitiger Achtsamkeit getragen ist und in dem die jeweilige thematisierte Biografie, aber auch die eingeforderten biografischen Verortungen bzw. Positionierungen der Schülerinnen und Schüler gewürdigt werden. Zugleich wäre es eine

Anmerkungen

- Unter dem Begriff „Leitbild“ schrieb Theodor W. Adorno Vorbildern einen restaurativen Charakter zu: „verkündigt man sie [= die Leitbilder] aus dem verzweiften Wunsch, so werden sie zu blinden und heteronomen Mächten verhext, welche die Ohnmacht nur verstärken und insofern mit der totalitären Sinnesart übereinstimmen“ (Adorno 1970, 13f.).
- Hans-Georg Ziebertz verweist auf ähnliche Aspekte, indem er hinsichtlich des Lernens an der eigenen Biografie folgende Funktionen benennt: die kognitiv-aufklärerische, die affektiv-integrierende sowie die pragmatisch-handlungsleitende Funktion (vgl. Ziebertz 2010, 385).

- ³ Vgl. dazu ausführlicher Lindner / Stögbauer 2005, 138-141.
⁴ Hans-Georg Ziebertz konkretisiert die Rolle der Lehrenden im Kontext biographischen Lernens: Sie sind „Anwälte des Subjektwerden-Könnens“ (Ziebertz 2010, 382).

Literatur

- Adorno**, Theodor W.: Ohne Leitbild. Parva Aesthetica. 4. Aufl., Frankfurt a. M. 1970
- Arnold**, Eva: Lernen durch Vorbilder. Was sagen psychologische Theorien?, in: Pädagogik 56/2000, S. 54-55
- Bandura**, Albert: Die Analyse von Modellierungsprozessen, in: Ders. (Hg.): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Übers. v. Hainer Kober, Stuttgart 1976, S. 9-67
- Buschmeyer**, Hermann: Begriff des biographischen Lernens, in: Ders./Behrens-Cobet, Heidi (Hg.): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen, Soest 1990, S. 15-20
- Fritzsche**, Yvonne: Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Wertehimmel“, in: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Bd. 1, Opladen 2000, S. 93-56
- Hoppe**, Heidrun: Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Opladen 1996
- Kerstiens**, Ludwig: Modell oder Vorbild? Pädagogische Überlegungen zu einem verdrängten Thema, in: Lebendige Katechese 8/1986, S. 77-83
- Langenhorst**, Georg: Vorbild-Lernen in der Diskussion – Zu diesem Heft, in: rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen 45/2002, S. 267
- Lindner**, Konstantin: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchenschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht (= ARP 31), Göttingen 2007
- Lindner**, Konstantin/Stögbauer, Eva: Was hat das mit mir zu tun? – Biographisches Lernen, in: Bahr, Matthias/Kropa, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, S. 135-145
- Meier**, Christian: Die Faszination des Biographischen, in: Niess, Frank (Hg.): Interesse an der Geschichte (= Reihe Campus 1024), Frankfurt a. M. – New York 1998, S. 100-111
- Mendl**, Hans: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005
- Metz**, Johann Baptist: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz 1977
- Mieth**, Irene/Mieth, Dietmar: Vorbild oder Modell? Geschichten und Überlegungen zu einer narrativen Ethik, in: Katechetische Blätter 102/1977, S. 625-631
- Rogal**, Stefan: Schul-Spuren. Möglichkeiten Biographischen Lernens im Pädagogikunterricht (= Didactica Nova 5), Hohengehren 1999
- Schmidt**, Christopher: Klopfezeichen. Gefühlte Geschichte und wahre Helden haben Konjunktur, in: Süddeutsche Zeitung 59. Bayern-Ausgabe 15./16.11.2003, S. 13
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister** der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Bonn 2004
- Stiller**, Edwin: Biografisches Lernen im Pädagogikunterricht, in: Ders. (Hg.): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Bd. 2: Impulse aus der Praxis für die Praxis, Paderborn 1999, S. 185-209
- Ziebertz**, Hans-Georg: Biographisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ders. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S. 349-360
- Ziebertz**, Hans-Georg: Biografisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ders. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. Vollst. überarb. 6. Aufl., München 2010, S. 374-386



Diakonie

Praktische und theoretische Impulse
für sozial-diakonisches Lernen
im Religionsunterricht

Themenhefte Religion 18

Herausgegeben von Bärbel Husmann
und Roland Biewald

112 Seiten | 21 x 29,7 cm
mit zahlr. Abb. | Paperback

ISBN 978-3-374-02719-4 EUR 19,80 [D]



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig www.eva-leipzig.de

Bestell-Tel. 0341 7114116



Im neuesten Band der Reihe »Themenhefte Religion« steht das Lernfeld »Diakonie« im Mittelpunkt. Nach einer inhaltlichen und didaktischen Grundlegung werden vier ausgearbeitete Unterrichtseinheiten vorgestellt: Stationenlernen zu den Arbeitsfeldern der Diakonie, eine Zeitreise zur Geschichte der Diakonie, ein Projekt zu Menschen, die die Welt bewegten und ein Vorschlag zur unterrichtlichen Einbettung und Begleitung von Diakoniepraktika.

Der thematische Schwerpunkt wird für die Klassen 5 bis 12 erschlossen. Das Heft enthält zudem ausgearbeitete Kopiervorlagen, die von Religions- und Ethiklehrern der Sekundarstufen I und II, Katecheten, Pfarrern und Mitarbeitern der kirchlichen Erwachsenenbildung zur Unterrichtsgestaltung verwendet werden können.

Der Religionslehrer als exemplarischer Repräsentant christlicher Religion

Von Hartmut Rupp

Drei Szenen aus dem Religionsunterricht: In der 3. Klasse geht es um die Segnung Jakobs durch Isaak. Die Kinder überlegen sich zu zweit, wie Jakob segnet, und probieren das wechselseitig aus. Danach bedenken sie, welche Worte Isaak gebrauchen könnte. Schließlich stellen sie Ergebnisse vor und sprechen über ihre Empfindungen. Wie das mit dem Segen und Gesegnetwerden in der Kirche ist und wie sich das dort anfühlt, wissen sie nicht – aber es interessiert sie.

In der 10. Klasse wird theologisiert. Es geht um die elementare Menschheitsfrage „Was kommt nach dem Tod?“. Nach einer Weile fragt eine Schülerin die Lehrerin: „Und was glauben Sie?“ In den Weihnachtsferien stirbt überraschend ein Lehrer. Das Kriseninterventionsteam trifft sich noch in den Ferien, um zu beraten, was zu tun ist. Als es um das Gedenken und ein Trauerritual geht, schauen alle den Religionslehrer an.

Die Beispiele belegen, dass Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen sowie die Schule als Ganzes nach Religionslehrerinnen und Religionslehrern fragen, die bereit und in der Lage sind, über den christlichen Glauben und ihre persönliche Glaubenserfahrungen Auskunft zu geben. Sie sind – ob sie wollen oder nicht – Repräsentanten christlicher Religion. Die Schülerinnen und Schüler haben geradezu das Recht, Auskunft zu bekommen.

Dabei geht es nicht darum, die eigene Religiosität zum zentralen Inhalt des Religionsunterrichts zu machen. Doch es geht darum, dem christlichen Glauben didaktisch bedacht ein Gesicht zu geben. Fulbert Steffensky formuliert in diesem Sinne: „Unsere Kinder brauchen uns als Erwachsene, sie brauchen uns als andere. Sie brauchen uns als Menschen, die etwas vertreten, an etwas glauben und etwas wollen. Sie brauchen unser Gesicht, sonst können sie sich selber an uns nicht erkennen, nicht abarbeiten, nicht ihren eigenen Lebensentwurf am fremden probieren. Es hilft ihnen im Leben nicht weiter, wenn sie in ihren Lehrern und Lehrerinnen, in den Vätern und Müttern nur sich selbst und die eigene Hilflosigkeit wiederfinden; wenn jedes Gespräch mit ihnen zum Selbstgespräch wird. ... Lehrerein heißt zeigen, was man liebt und was einem wichtig ist.“ (Steffensky, Schwarzbrot-Spiritualität, Stuttgart 2005, 194).

Was zunächst aus der Perspektive der Beteiligten formuliert ist, kann auch aus der Perspektive der Inhalte formuliert werden. Auch für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer gilt, was für alle Lehrenden gilt: „Man muss den Gegenstand möglichst genau kennen.“ (Friedrich Schweitzer). Gegenstand des Religionsunterrichtes ist aber die christliche Religion in ihrem Bezug zu anderen grundlegenden Vorstellungen von dem Selbst, der Welt und einem guten Leben. Diese können von anderen Religionen kommen, aus dem Bereich der populären Religion, auf jeden Fall sind die Lebensdeutungen der Schülerinnen und Schüler aufzunehmen. Christliche Religion geht jedoch in sinnstiftenden Deutungen und ihrer kognitiven Darstellung nicht auf. Sie zeigt sich in religiöser Praxis sowie einer persönlichen Lebensführung. Religion ist Gebet und Lied, Meditation und Andacht, Ritual und Ritus, Fest und Feier, Trost und Ermutigung, Diakonie und Seelsorge, Kritik und Orientierung. Sinnstiftende Deutungen werden in diesen Formen kommuniziert und angeeignet. Religion zeigt sich sodann im Umgang mit moralischen und existenziellen Herausforderungen der persönlichen Lebensführung und der Gesellschaft sowie in der Teilhabe an religiöser Gemeinschaft. Auf Seiten des Lehrenden setzt dies eine vertraute Kenntnis der christlichen Religion in ihren verschiedenen Gestalten voraus – ohne Frage aber auch die Kenntnis anderer Formen und Inhalte.

Diese vertraute Kenntnis ist ohne Teilhabe an einer religiösen Gemeinschaft und damit an Kirche nicht denkbar. Sie trägt deshalb auch konfessionelle Züge. Diese Teilhabe kann und darf jedoch nicht auf eine Form festgelegt werden. Man kann ja auf ganz unterschiedliche Weise an christlicher Religion bzw. Kirche teilhaben. Alle Formen schließen jedoch die persönliche Verantwortung ein, die sich an dem abarbeitet, was die religiöse Gemeinschaft bekennt und praktiziert. Gerade an dieser persönlichen Verantwortung für das, was man sagt und tut, zeigt sich der Geist christlicher Religion.

Pfarrer Dr. Hartmut Rupp ist Direktor des Religionspädagogischen Instituts der Badischen Landeskirche in Karlsruhe und apl. Prof. an der Universität Heidelberg.

Die Religionslehrkraft als „Glaubensvorbild“?

Eine Gegenrede

Von Friedhelm Kraft

Ich habe das Fach Religion gerne unterrichtet. Mit Schülerinnen und Schülern über Religion und Glauben ins Gespräch zu kommen, war für mich immer etwas Besonderes. Eine Aussage einer Schülerin ist mir im Gedächtnis geblieben: „Bei Ihnen weiß man gar nicht, ob Sie selber glauben!“. Der Hintergrund: Wir haben im Grundkurs Religion das Thema Religionskritik von Feuerbach bis Freud bearbeitet. Und es ging heftig zu. Der Weg „durch den Feuerbach“ hinterließ Brandwunden, Gottesbilder der Kindheit wurden auf dem „Altar des Wissens“ geopfert. Und dann die Äußerung der Schülerin: „Wie können Sie an Gott glauben, wenn Sie die Argumente der Religionskritik vertreten? Bei Ihnen weiß man gar nicht, ...“ Ich kann nicht sagen, dass ich auf die Äußerung der Schülerin „stolz“ war. Auf jeden Fall fühlte ich mich nicht in meiner Professionsehre gekränkt. Eher im Gegenteil: Kennzeichnet nicht die Suche nach Wahrheit unser Existenzverständnis? Passen dazu vorschnelle Verortungen?

Als Religionslehrer war mir wichtig, dass Schülerinnen und Schüler Religion und Glaube als Lebensphänomene wahrnehmen, worüber es sich lohnt vertiefend nachzudenken, weil sie das Leben begleiten und man ihnen nicht ausweichen kann. Religion und Glaube aus der Kindheit ins Erwachsenenalter herüberzuretten, das war mein „heimlicher“ Lehrplan.

Und der Lehrer? Wo stand er mit seinem Glauben, mit seinen Fragen? Ich denke, er war gar nicht gefragt. Gefragt war der Lehrer, der die Fragen der Schülerinnen und Schüler zu seinen Fragen machen konnte, der die Religion der Jugendlichen als seine Religion verstehen und annehmen konnte. Dieser Lehrer wurde gesucht!

Meine These: Die Religion des Lehrers ist uninteressant für den Religionsunterricht wie die Schallplattensammlung des Musiklehrers für den Musikunterricht. Wichtig ist für beide: die Liebe zur Religion bzw. zur Musik. Wer „religiös unmusikalisch“ ist, ist kaum für den Beruf der Religionslehrerin, des Religionslehrers geeignet. Wer Musik

nicht ausstehen kann, sollte das Fach Musik lieber nicht unterrichten. Aber die Frage, welche Instrumente ich in meiner Freizeit spiele, wie oft ich ins Konzert gehe, hat für die Frage des „guten Unterrichts“ die gleiche Bedeutung wie die Frage nach meiner Konfektionsgröße. Daher darf auch meine persönliche Religion den Unterricht nicht bestimmen, schon gar nicht meine religiöse Praxis. Die Frage religiöser Lebensgestaltung kann im Unterricht bedacht werden. Wie sich Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule religiös verhalten, hat die Schule erst einmal nicht zu interessieren.

Dennoch: Es gibt in „guten“ Schulen ein Weiteres. Lehrerinnen und Lehrer treffen sich mit ihren Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe, teilen sich mit, was ihnen wichtig ist, schaffen Orte gemeinsamen Handelns. Da ist die Probe für das Orchester, die Vorbereitung und Durchführung eines Schulgottesdienstes oder das wichtige „Tür- und Angel-Gespräch“. Schule ist eben mehr als Unterricht. Wo Schule in diesem Sinne zum Erfahrungs- und Lebensort wird, kann „das Private schulisch und das Schulische privat“ werden. „Unterbrechung“ ist die kürzeste Definition von Religion und zugleich ein Hinweis, Grenzen von Unterricht zu überschreiten. Religion als Praxis „unterbricht“ den Alltag, so wie das musikalische Hörerlebnis in andere Welten führt. Wenn sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte als Grenzgänger zwischen schulischen Welten begegnen, wird „Zeugenschaft“ möglich. Die Religionslehrkraft wird zum „Zeugen“ eigener Zugänge zu Welt und Leben aus der Perspektive des Glaubens und zum „Hörenden“ in der Begegnung mit lebensweltlichen Einsichten und Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Wer hier wem zum „Vorbild“ wird, ist alles andere als ausgemacht.

Dr. Friedhelm Kraft ist Rektor des Religionspädagogischen Instituts Loccum.

Das Buch Rut – eine Geschichte von Freundschaft, Solidarität und Nähe Gottes

Eine Unterrichtseinheit, durchgeführt für eine zweite Klasse

Von Verena Jürgens

Die Geschichte von Rut ist eine Geschichte voller Hoffnung und Zuversicht. Einfache, arme Menschen meistern ihr Schicksal im Vertrauen auf Gott, der ihr Handeln bestimmt. Freundschaft und Solidarität spielen eine große Rolle. Mutig und vertrauensvoll gehen Rut und Co. Neuem, Unvorhergesehenem entgegen.

Das Buch Rut ist eine biblische Erzählung, in der sowohl zwischenmenschliche Beziehungen als auch Gotteserfahrungen in besonderer Weise dargestellt werden. Es handelt sich um eine weisheitlich geprägte Novelle, in der Gottes Leiten und Lenken nicht explizit erwähnt werden, vergleichbar z. B. mit der Josefgeschichte. Dennoch wird in der Geschichte immer wieder Gottes Walten deutlich (z. B. in 2,12: Rut sucht Zuflucht unter den Flügeln Gottes oder in 4,11: Rut wird zur Ahnfrau Israels), so dass Gottes Handeln sich nicht in großartigen Ereignissen zeigt, sondern in scheinbar alltäglichen Situationen.

In der hebräischen Tradition gehört das Buch Rut zu den fünf Festrollen (Megillot) und wird zum jüdischen Wochenfest (Schawout) gelesen. Das Wochenfest ist ursprünglich ein Erntefest. Die Ernte spielt auch im Buch Rut eine Rolle. Einer der Hauptschauplätze ist ein Weizenfeld. Rut nimmt im Laufe ihrer Geschichte Gott und sein Wort an, folglich wird der positive Ausgang des Buches als ein Weg der Tora interpretiert. Dieses verdeutlicht den Bezug des Buches zum jüdischen Wochenfest.

Der novellistische Charakter der Erzählung wird auch durch die bedeutungsvolle Namensgebung erkennbar:

- Elimelech: Gott ist (erweist sich als) König,
- Noomi: die Liebliche,
- Rut: die Freundin,
- Orpa: die Sich-Abwendende,

- Machlon: der Gebrechliche,
- Kiljon: der Schwächliche,
- Boas: in ihm ist Kraft.

Zum Inhalt

Das Buch ist in vier Kapitel unterteilt. Im ersten Kapitel gibt es zwei Handlungsstränge, bei denen Bethlehem den Anfangs- und Endpunkt markiert. Zunächst erfolgt der Auszug Noomis und ihrer Familie aus Bethlehem (hebräisch: Haus des Brotes), weil dort eine Hungersnot herrscht. Im fernen Moab findet die Familie Asyl. Beide Söhne heiraten moabitische Frauen. Der Zufluchtsort wird in der Folge zu dem Ort, an dem alle männlichen Familienmitglieder sterben. Nachdem sich die wirtschaftliche Lage in Juda verbessert hat, kehrt Noomi nach Bethlehem zurück. Ihre moabitische Schwiegertochter Rut hilft ihr, dort wieder Fuß zu fassen. Sie liest während der Ernte Ähren auf einem Feld auf, dessen Besitzer Boas ein Verwandter von Noomis verstorbenen Mann Elimelech ist. Es kommt zur ersten Begegnung zwischen Rut und Boas (Kapitel 2).

Nach der Ernte begibt sich Rut nachts zu Boas auf die Tenne und bittet ihn, sie zu heiraten (Kapitel 3). Boas kümmert sich in der Folge um die rechtliche Versorgung der beiden Frauen (Kapitel 4). Er wird zum Löser, indem er Noomi ihren Grundbesitz zurückbeschafft und die Ehe mit Rut eingeht. Der Löser ist nach altisraelitischem Sozialrecht das Familienmitglied, das dem Betroffenen am nächsten ist. Er ist zur Hilfe in der Notlage verpflichtet. Diese Hilfe umfasst auch die Institution Leviratsehe. Ursprünglich ist hiernach ein Mann, dessen Bruder gestorben ist,

verpflichtet, die Witwe seines Bruders zu heiraten (vgl. Dtn 25,5ff.).

Der nächste berechnigte Verwandte verzichtet zu Gunsten von Boas auf seine Rechte, so dass Boas das Amt des Löfers übernimmt und die Ehe mit Rut eingeht. Rut bekommt schließlich einen Sohn (Obed), der in der vorge-tragenen Geschlechterrolle am Ende des Buches als Großvater König Davids betitelt wird (vgl. Rut 4,17-22).

Eine Geschichte der erfolgreichen Integration

Die Völker Moabs und Israels stehen sich feindlich gegenüber. Das wird auch in Gen 19,37 deutlich, wonach die Moabiter aus einem Inzestverhältnis Lots mit einer Tochter stammen, was sie aus Sicht der Israeliten befremdlich erscheinen lässt. Insofern stellt die Integration der Moabiterin Rut in Israel eine außergewöhnliche Begebenheit dar. Doch damit nicht genug. Rut gehört sogar zur Ahnenreihe König Davids, was ihr einen nicht unerheblichen Stellenwert zukommen lässt.

Bevor Noomi mit Rut nach Israel zurückkehrt, wird jedoch zunächst sie mit ihrer Familie in Moab aufgenommen, versorgt und so weit integriert, dass ihre Söhne moabitische Frauen heiraten. Umgekehrt geschieht dasselbe. Zunächst akzeptiert Noomi ihre moabitischen Schwiegertöchter Rut und Orpa, dann wird Rut von Boas, schließlich von den Ältesten und Frauen Bethlehems angenommen.

Der Rechtsschutz für Fremde gehört zur israelitischen Rechtsordnung (Ex 22,20; Lev 19,33f.; Dt 10,18f.) und wird an der Geschichte Ruts eindrucksvoll verdeutlicht.

Eine Geschichte der erfahrenen und gegebenen Solidarität

Die Verse 6 und 7 des ersten Kapitels markieren den Beginn des Weges zurück nach Bethlehem, den die drei Frauen zunächst gemeinsam antreten, nachdem Rut und Orpa sich entschieden haben, ihre Schwiegermutter in ihre Heimat zu begleiten. Jede von ihnen geht ohne männlichen Bezugspunkt, was die Gefahr des Identitätsverlustes in einer patriarchalisch strukturierten Gesellschaft bedeutet. Des Weiteren herrscht Feindschaft zwischen Moab und Juda, was eine Integration der Schwiegertöchter in Bethlehem unklar erscheinen lässt. Sowohl Noomi als auch die jungen Moabiterinnen Rut und Orpa gehen folglich einem ungewissen Schicksal entgegen. Rechtlich gehören die drei Frauen zusammen, Noomi weiß jedoch, dass sie nicht mehr in der Lage ist, ihre Schwiegertöchter zu versorgen, weil die Wiederverheiratung nach gesellschaftlicher Auffassung an die Leviratsehe geknüpft ist. Diese kann nicht vollzogen werden, da Noomi keine weiteren Söhne hat.

Folglich fordert Noomi ihre Schwiegertöchter auf, in die Häuser ihrer Mütter zurückzukehren. Sie verdeutlicht den beiden Frauen, dass sie nur bei einer Rückkehr in ihr

Land die sichere Chance haben, versorgt zu werden. Orpa entscheidet sich nach anfänglichem Zögern dazu, Noomis Aufforderung zu folgen, und tut somit das Naheliegende. Rut hingegen entschließt sich, mit Noomi zu gehen, was in Anbetracht der aufgeführten Unsicherheiten eine überraschende Entscheidung darstellt. Durch ihre Worte in Vers 16 bindet sie sich an Noomi, an Noomis Volk und an ihren Gott:

„Rut antwortete: Rede mir nicht ein, dass ich dich verlassen und von dir umkehren sollte. Wo du hingehst, da will ich auch hingehen; wo du bleibst, da bleibe ich auch. Dein Volk ist mein Volk, und dein Gott ist mein Gott.“

Freundschaft und Solidarität wiegen für Rut mehr als die Zweifel und der Wunsch nach Sicherheit. Solidarität (hebräisch *Haesaed*) ist eines der wichtigen Motive des Buches Rut, das an dieser Stelle der Erzählung deutlich wird. Darüber hinaus zeigt sich in Ruts Verhalten der Mut, einer neuen Herausforderung entgegenzugehen. Die Solidarität Ruts wird von Boas in ihrem ersten Gespräch aufgegriffen (2,11f.).



Lilia Gavrilenko, *Serie Hanamie: Erwartung*, Seidenmalerei, 1986

Didaktische Überlegungen

Die Geschichte der Rut ist geprägt von Zweifeln, Trauer, verlorenem Glück und Neuanfängen, aber auch im Besonderen von der Nähe Gottes. Sie stellt Freundschaft und Solidarität in den Mittelpunkt: Rut gibt für ihre Freundin Noomi das Leben in ihrer Heimat auf, welches ihr nach dem Tod ihres Mannes Sicherheit geboten hätte. Sie fühlt eine so starke Verbundenheit zu ihrer Schwiegermutter und deren Glauben, dass sie sich trotz Zweifeln für ein Leben voller Unwägbarkeiten entscheidet. Ihre unsichere Situation wirft exemplarisch Fragen auf, die für Menschen in unserer Zeit und auch für Kinder bekannt und aktuell sind: Was wird das Neue bringen? Werden mich die Menschen dort mögen? Werde ich mich zurechtfinden? Werde ich mich wohlfühlen? Wie gestaltet sich ein Leben mit Gott?

So kann gerade durch die Übernahme der Perspektive der Rut beides nachvollzogen werden: sowohl das Fragen und Zweifeln als auch das mutige Entscheiden und solidarische Handeln. An der Entwicklung der Figur Rut ist

modellhaft zu lernen, dass mutiges Handeln Vertrauen schaffen und zur Verbesserung der Verhältnisse führen kann. Ebenso ist exemplarisch zu lernen, dass sich Vertrauen auf den einen Gott, der sich manchmal auch im Verborgenen zeigt, lohnt.

Es bietet sich an, intensiv mit den Kindern an dem Abschnitt der Entscheidung auf dem Weg, den Noomi, Rut und Orpa zunächst gemeinsam beschreiten, zu arbeiten. Auf diese Weise entsteht nicht der Eindruck einer „harmlos-rührseligen Idylle“ (Szagun, 2001, S. 112). Zwar entscheidet sich Rut für ein Leben in Noomis Land, jedoch macht besonders die Reaktion der anderen Schwiegertochter Orpa deutlich, dass Ruts Weg nicht selbstverständlich ist. Zweifel und Ängste werden bewusst hervorgehoben, um Orpas Verhalten nicht moralisch abzuwerten, denn dieses ist verständlich und entspricht üblichen Verhaltensmustern. Neben Zweifeln sind die Argumente aufzugreifen, die ausschlaggebend für Ruts Entscheidung zugunsten Noomis sind. Hierbei spielen Neugierde (auf Land, Menschen, Kultur), Freundschaft, Solidarität und Gottvertrauen eine besondere Rolle. Ausschlaggebend sind offenbar die Freundschaft und Verbundenheit zwischen Rut und Noomi.



Lilia Gavrilenko, *Ruhe*, Monotypie, 2011

Anregungen für eine Unterrichtseinheit

Die Geschichte bietet an, immer wieder die Frage nach der Nähe Gottes einfließen zu lassen. In dieser Einheit wird deshalb das Interesse Ruts durch fiktive Gespräche in Form von Fragen an Noomi eingespielt: „Kannst du mir ein Lied in eurer Sprache beibringen? Kannst du mir von deinem Gott erzählen, Noomi? Kannst du mir zeigen, wie man betet?“ Darüber hinaus ist Gott zunächst für Noomi, später auch für Rut Ansprechpartner in Leid und Freude. Ein gemeinsam erarbeitetes Klagegebet Noomis nach dem Tod der Söhne kann die Nähe Gottes verdeutlichen. Nicht nur die Liebe und Freundschaft Ruts Noomi gegenüber wird stärker, sondern auch das Vertrauen Ruts in einen Gott, der auch sie auf ihrem Weg ins unbekannte Land begleiten wird.

Materialien

Die Unterrichtseinheit wird begleitet durch ein Bodenbild (M 1), in dem auf aufwändige Materialien verzichtet wurde. Das Bodenbild soll während der Erzählungen entsprechend der Handlung verändert werden und durch eingesetzte Figuren ermöglichen, dass Kinder sich in Gedanken, Empfindungen, Ängste und Zweifel der Personen einfühlen.

Die Länder Moab und Juda werden auf dem Bodenbild durch verschiedenfarbige Tücher (orange, grün) voneinander unterschieden. Zur Zeit der Hungersnot wird ein braunes Tuch über Juda gelegt. Entsprechend sind die Kleiderfarben der Holzfiguren gehalten. Auf diese Weise werden die nationalen Zugehörigkeiten für Kinder einer zweiten Klasse veranschaulicht.

Die folgenden Materialien werden im Einzelnen benötigt:

- drei große Tücher: orange, grün, braun (die orangefarbenen und grünen Tücher bedecken jeweils zur Hälfte das Bodenbild),
- zwei Seile als Weg zwischen Bethlehem und Moab,
- zwei kleine Holzhäuser (alternativ: aus Pappe): Sie stellen jeweils das Zuhause in Bethlehem und Moab dar,
- roter Punkt aus Pappe: Kennzeichnung Ort Bethlehem,
- Pappschilder: Bethlehem, Juda, Moab,
- sieben Holzkegelfiguren,
- Stoff für Kleider: Fünf Puppen bekommen ein grünes Gewand: Noomi, Elimelech, Machlon, Kiljon, Boas; zwei Puppen bekommen ein orangefarbenes Gewand: Rut, Orpa (sie können z. B. durch verschiedenfarbige Wollfäden als Gürtel unterschieden werden).

Die Unterrichtsbausteine

In jeder Stunde folgt nach einer kurzen Wiederholung ein Teil der Erzählung, die an wichtigen Stellen unterbrochen werden kann, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen.

Als begleitendes Lied dieser Unterrichtseinheit wird das Lied „Zeigt einer dem andern“ gesungen.

„Zeigt einer dem andern, dass er ihn mag, beginnt bestimmt für jeden so ein guter Tag. Soooo ein, soooo ein, so ein guter Tag.“ (Rolf Krenzer, aus: Ein kleiner Spatz von irgendwo, 1992)

Die 1. Stunde:

Noomi und ihre Familie kommen nach Moab

Das Bodenbild und die Personen Noomi, Elimelech, Machlon und Kiljon werden aufgebaut und vorgestellt. Die Kinder erfahren, dass Noomis Familie Bethlehem verlassen musste und in Moab eine neue Heimat gefunden hat.

Erzählimpulse:

- Noomis Familie leidet Hunger.
- Sie entscheiden sich fortzugehen.
- Sie sind traurig.

- Sie müssen sich von allen Bekannten und Freunden verabschieden.
- Ankunft im fernen Moab: Zweifel, Ängste, Hoffnung auf ein besseres Leben.
- Sie werden freundlich aufgenommen, sind darüber überrascht, aber glücklich.

Aufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler schreiben ein Gespräch zwischen Noomi und ihrem Ehemann Elimelech nach der Ankunft in Moab oder setzen die Situation in einem szenischen Spiel um.

Die 2. und 3. Stunde: Noomis Verlust, ihre Zweifel und Sehnsucht nach der Heimat

Im Fokus der zweiten und dritten Stunde steht die Figur der Noomi.

Erzählimpulse:

- Nach kurzer Zeit in Moab stirbt Elimelech.
- Noomi ist sehr traurig und hat Angst vor der Zukunft.
- Noomis Söhne müssen die Arbeit auf dem Feld übernehmen.
- Sie verlieben sich in zwei junge Frauen aus Moab.
- Noomi wünscht ihren Söhnen Glück, weil sie sie lieb hat. Sie ist aber auch besorgt: Männern aus Juda ist es verboten, Frauen mit einem anderen Glauben zu heiraten. Was denkt Noomi und wie soll sich Noomi jetzt verhalten?
- Noomis Liebe zu ihren Söhnen und zu diesen beiden jungen Frauen ist größer als ihre Bedenken.
- Sie vertraut auf Gottes Segen.
- Rut und Orpa sind interessiert an Noomis Glauben, möchten Lieder und Gebete lernen.
- Einige Zeit später sterben jedoch beide Söhne von Noomi nacheinander.
- Noomi ist ganz alleine, ohne ihre Familie. Rut und Orpa trösten sie und kümmern sich um Noomi.

Aufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler schreiben ein Gebet aus der Sicht der Noomi in eine Sprechblase. Die Sprechblasen der Kinder werden später um das Bodenbild herum gesammelt und von ihnen vorgetragen. Zur Unterstützung können zwei verschiedenfarbige Pappstreifen mit folgenden Aufschriften vorher erarbeitet werden:

- Was klagt Noomi?
- Was hofft Noomi?

Die Antworten der Kinder können ebenfalls auf Pappstreifen in entsprechenden Farben notiert und als Anregungen an die Tafel gehängt werden.

Zum Ende der Stunde erfolgt die Überleitung zur nächsten Stunde:

- Noomi denkt oft an ihre Heimat Bethlehem zurück.
- Sie erfährt, dass dort keine Hungersnot mehr herrscht.
- Sie entscheidet sich, in ihre Heimat zurückzukehren.
- Rut und Orpa sind geschockt, möchten bei Noomi bleiben.
- Sie entscheiden sich, gemeinsam mit Noomi nach Bethlehem zu gehen.

Die 4. Stunde: Rut entscheidet sich, mit Noomi zu gehen

Es geht um eine Entscheidung, die das weitere Leben der Rut bestimmen wird. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Gedanken, Argumente, Ängste und Bedürfnisse Rut in diesem Zusammenhang abwägt.

Der Einstieg in die Stunde erfolgt über einen stummen Impuls. Die Position der drei Frauen hat sich verändert, sie haben sich schon ein Stück auf Juda zu bewegt.

Es folgt der erste Teil der Erzählung (M 2). Die verschiedenen Gefühle (Angst, Heimweh, freundschaftliche Verbundenheit, Hoffnung) klingen hierbei an.

Gemeinsam wird überlegt: Was könnten Rut und Orpa sich zuflüstern auf dem Weg in das neue Land? Die methodische Umsetzung erfolgt durch das Doppeln der Figuren Rut und Orpa, indem die Figuren herumgegeben werden.

Der zweite Teil der Erzählung schließt sich an:

- Noomi fordert Rut und Orpa auf, nach Moab zurückzukehren.
- Orpa folgt Noomis Rat.
- Nur Rut ist übrig. Was soll sie tun? Orpa nach Hause folgen oder bei ihrer Freundin Noomi bleiben?

In der Arbeitsphase sollen die Schüler sich Ruts Gedanken vergegenwärtigen und eine Gedankenblase ausfüllen.

Als Differenzierung werden Umschläge mit Satzanfängen möglicher Gedanken Ruts angeboten, die die Schüler weiterschreiben können (M 3).

Als didaktische Reserve wird ein Bild eingesetzt, auf dem die drei Frauen ohne Gesichter abgebildet sind. Vertiefend können die Schülerinnen und Schüler die Stimmungen und Gefühle der Frauen durch das Malen ihrer Gesichter ausdrücken. Rut wird hierbei, dem Arbeitsauftrag entsprechend, durch ihre Größe hervorgehoben (M 4).

In der abschließenden Präsentationsphase stellen die Gruppen ihre Gedankenblasen vor und legen sie um Rut herum auf das Bodenbild. Um die Situation aufzulösen, wird von Ruts Entscheidung erzählt und durch ein grünes Tuch veranschaulicht, das die Schüler ihr um die Schulter legen.

Die Figuren werden dementsprechend in die richtige Position gerückt. Die Worte, die Ruts Entscheidung ausdrücken und das Ausmaß untermauern [Rut 1,16], werden dabei vorgetragen. Sie werden durch das abschließende gemeinsame Singen der ersten Strophe des Lieds „Auf dem Weg nach Bethlehem sprach Rut“ vertieft (Günter Puzberg: Das Buch Rut, Hornburg 2006, S. 42).

Die 5. Stunde: Rut und Noomi kommen in Bethlehem an

In dieser Stunde geht es um die ersehnte Ankunft in Bethlehem, die jedoch mit Ängsten und Unsicherheit auf allen Seiten einhergeht. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass das Neue mit zwiespältigen Gefühlen und Ängsten beginnen, sich jedoch positiv entwickeln kann.

Zusätzliche Materialien:

ein paar Körner (Noomi und Rut kommen zunächst an einem Weizenfeld vorbei), Blitz und Sonne (aus Pappe)

Erzählimpulse:

- Noomi und Rut sind geschafft von der Reise.
- Draußen auf den Feldern vor Bethlehem arbeiten Frauen, sehen die „Fremden“ schon von Weitem.
- Unterhaltung der Frauen: Wer ist das? Ist das Noomi? Warum kommt sie denn wieder zurück? Was hat sie für eine Frau dabei? Die sieht aber anders aus! Die wird unseren Herren hier den Kopf verdrehen! Aber eigentlich: Lasst sie doch erstmal herkommen. Sie sind bestimmt kaputt.

Hinführung:

Die Symbole Sonne und Blitz werden auf das Bodenbild gelegt.

Positiv und negativ wirkende Sätze aus der Erzählung werden auf Pappstreifen geschrieben, mit den Kindern gemeinsam gelesen und den Symbolen zugeordnet.

Aufgabe:

Die Kinder spielen in Vierergruppen die Begegnung auf dem Feld nach. Die Rollenspiele können entweder von den Kindern selbst überlegt oder entsprechend der positiv und negativ wirkenden Äußerungen eingeteilt werden und diese als Vorlage benutzen.

Die 6. Stunde: Rut begegnet Boas

In dieser Stunde steht die gegebene und gewürdigte Solidarität der Rut im Mittelpunkt. Sie kümmert sich um Noomi, arbeitet für den gemeinsamen Lebensunterhalt und erhält dafür Anerkennung von Boas, einem reichen Fremden. Hier klingt durch Boas an, dass Ruts Verhalten Gottes Geboten entspricht.

Erzählimpulse:

- Rut und Noomi sind bei Verwandten untergekommen.
- Ihr Land mussten sie damals bei der Hungersnot verkaufen.
- Sie haben jetzt wenig zu essen.
- Rut möchte auf einem Gerstenfeld draußen vor der Stadt heruntergefallene Ähren aufsammeln.
- Sie begegnet dem Landbesitzer Boas.

- Boas spricht Rut an und bekräftigt sie in ihrem Tun.
- Er lobt sie, weil sie sich um Noomi kümmert, verweist auf Gottes Gebot der Nächstenliebe.
- Rut geht nun jeden Tag auf das Feld von Boas und sammelt Ähren.

Aufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Brief aus der Sicht der Rut an einen Verwandten in Moab (evtl. Orpa) oder einen kurzen Tagebucheintrag.

Die 7. Stunde Rut und Boas verlieben sich und heiraten

Zusätzlich benötigtes Material:

ein großes Stück Holz (als Tenne), Herz aus Pappe oder Filz, Sonnen aus Pappe

Erzählimpulse:

- Rut erzählt Noomi von der Freundlichkeit Boas.
- Noomi und Rut sprechen über die Bedeutung von Boas für beider Zukunft: Er ist mit Noomi verwandt, er könnte ihr Land zurückkaufen.
- Noomi schickt Rut zu Boas auf die Tenne.
- Rut ist aufgeregt: Wie wird Boas reagieren? Sie verlieben sich.
- Boas verspricht Rut, mit demjenigen zu reden, der noch näher mit Noomi verwandt ist und eigentlich das Recht hat, Noomis Land zu kaufen.
- Boas hat Erfolg. Er kauft Noomis Land zurück und heiratet Rut.
- Das Glück von Rut und Boas wird gekrönt: Sie bekommen einen Sohn.
- Noomi und Rut sind glücklich und sehr dankbar.

Im Anschluss wird der Blitz vom Bodenbild entfernt und mit den Kindern überlegt, inwiefern sich für Noomi und Rut in Bethlehem das Leben verändert hat.

Aufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler überlegen und sammeln, wofür Noomi und Rut Gott dankbar sind.

Sie schreiben Dankgebete für Rut oder für Noomi in die Sonnen. Diese werden vorgetragen und um das Bodenbild herum aufgereiht.

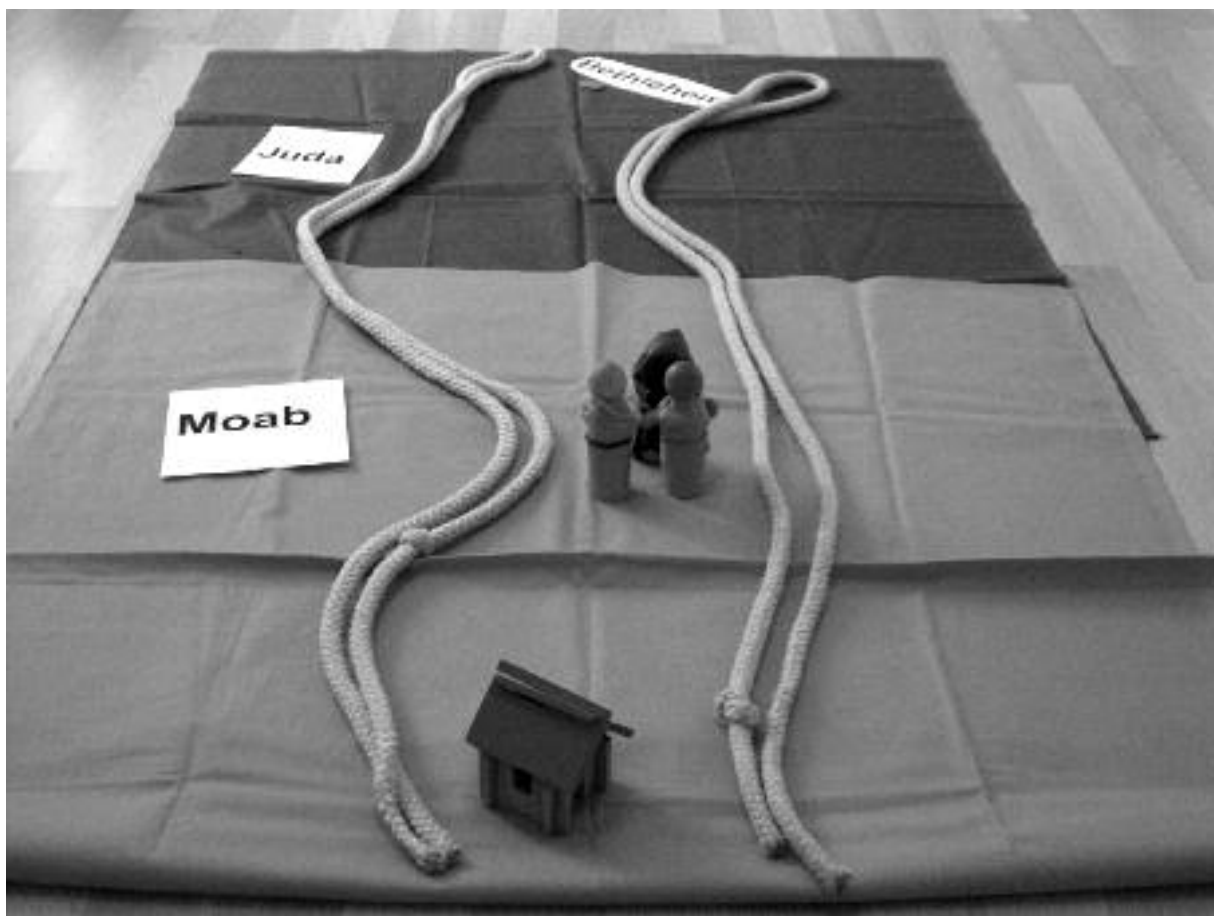
Es lohnt sich, am Ende der Einheit eine gemeinsame Reflexionsrunde anzubieten, in der die Kinder benennen, was für sie in der Geschichte von Bedeutung war. Ggf. gestalten die Kinder abschließend jeweils eine Szene aus der Geschichte.

Verena Jürgens ist Lehrerin für Grund-, Haupt- und Realschulen und tätig an der Integrierten Gesamtschule Helpsen.

M 1: Bodenbild

75

praktisch



M 2: Das Buch Rut

1. Teil der Erzählung

Die drei Frauen haben sich auf den Weg gemacht. Da stehen sie nun, schon ein Stück von ihrem Wohnort in Moab entfernt. Noomi geht vorweg, ihre Schwiegertöchter Rut und Orpa folgen ihr.

Noomi gehen viel Gedanken durch den Kopf. Wie der Abschied wohl für Rut und Orpa war? Noomi kann sich noch gut erinnern, wie es für sie damals war, als sie Abschied von ihrer Heimat Bethlehem nehmen musste. Alle ihre Freunde und Verwandte musste sie zurücklassen. Ob sie sie wohl wiedererkennen werden? Noomi freut sich zwar, dass Rut und Orpa mit ihr gehen, sie weiß aber auch, dass es für die beiden in Bethlehem nicht leicht wird.

„Ich weiß ja nicht einmal, wie ich aufgenommen werde, nachdem mein Mann und meine Söhne gestorben sind. Wie werden die Menschen in Bethlehem dann erst auf Rut und Orpa reagieren? Und die fremde Sprache! Ich habe die Mädchen so gern, sie haben mich so sehr getröstet. Ich möchte, dass es ihnen gut geht. Wahrscheinlich ist es besser, wenn die beiden in ihrem Land bleiben! Dann können sie auch wieder einen Mann finden. Ach, ich weiß auch nicht ...!“

Rut und Orpa schleichen hinter Noomi her. Plötzlich kommt auch bei ihnen alles wieder hoch, was sie eben erlebt haben. Haben sie sich wirklich für immer von ihrer Familie verabschieden müssen? Werden sie ihre Heimat jemals wiedersehen?

„Was wird uns wohl im fremden Bethlehem erwarten? Noomi hat uns viele schöne Geschichten über ihr Land und ihren Gott erzählt, vielleicht ist es dort ja sehr schön! Aber was ist, wenn uns das Leben dort nicht gefällt? Wenn wir keine Freunde finden? Nein, wir müssen mit, was soll denn sonst aus Noomi werden? Aber eigentlich ...“

Rut und Orpa schauen sich an. „Rut“, flüstert Orpa, „...“

2. Teil der Erzählung

Die drei Frauen gehen immer weiter dem Land Juda entgegen. Wenn ich Noomi bloß nicht so gern hätte, denkt Rut. Wir haben uns gegenseitig getröstet, als wir traurig waren. Ich mag sie so!

Plötzlich bleibt Noomi stehen und dreht sich zu Rut und Orpa um. „Meine lieben Schwiegertöchter, ihr müsst nun umkehren. Beibt in eurem Land! Geht zurück zu euren Familien und werdet dort glücklich! Gott sei mit euch!“ Rut und Orpa schauen Noomi entsetzt an. „Nein Noomi, wir gehen mit dir“, protestieren beide. Aber Noomi schüttelt den Kopf. „Warum wollt ihr euch das antun? Mit mir in ein fremdes Land ziehen. Seht doch, ich bin alt. Ich kann euch gar nicht mehr versorgen! Wenn ihr umkehrt, könnt ihr ein neues Leben anfangen. Ich danke euch, dass ihr mich

getröstet habt, als ich traurig war, aber nun macht euch auf den Weg und geht zurück!“

Orpa weint, nimmt Noomi in den Arm und verabschiedet sich. „Alles Gute, Noomi.“ „Gott sei mit dir, Orpa, ich habe dich lieb!“ sagt Noomi zum Abschied. Orpa dreht sich um und geht. Noomi sieht Rut an: „Los Rut, folge auch du Orpa und werde glücklich! Du musst dich beeilen, sonst holst du sie nicht mehr ein!“ Rut blickt Orpa nach. Was soll sie bloß machen?

M 3: Satzanfänge und Ergänzungen zur Differenzierung

Umschläge mit möglichen Gedanken Ruts zur Ergänzung

Umschlag 1:

Ich habe Angst vor

Umschlag 2:

Ich bin so neugierig auf

Umschlag 3:

Was mache ich nur mit Noomi, sie ist für mich

Ergänzungen zu den Gedanken Ruts

Umschlag 1:

einem Leben ohne Orpa.

einem Leben ohne meine Familie.

den vielen fremden Menschen.

Umschlag 2:

neue Freunde.

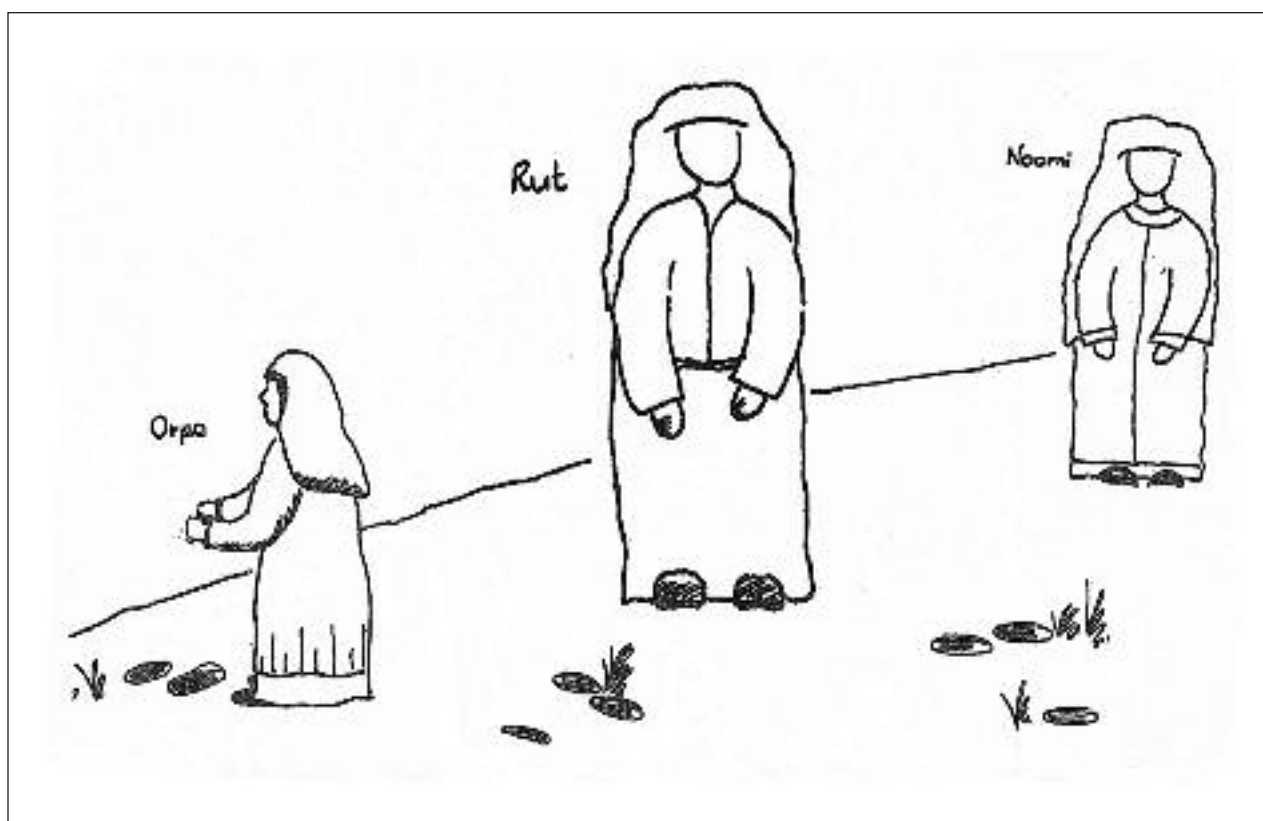
das Leben in Noomis Land.

das Leben mit Noomis Gott.

Umschlag 3:

eine sehr gute Freundin.

wichtiger als meine Heimat.



Begegnungslernen mit Lebensbildern

Ein neues didaktisches Modell am Beispiel „Paulus“

Von Rainer Merkel

Wenn es um das Lernen mit Biografien geht, bläst die (Fach-)Didaktik grundsätzlich in dasselbe Horn: „Die vermeintlichen Vorbilder dürfen nicht zu moralischen Zwecken überhöht werden!“ Das ist schnell gesagt; in der Praxis ist es überaus schwer, den Eindruck von (latenter) Moralerziehung zu vermeiden. Eine Reflexion auf drei Ebenen scheint unerlässlich. Erstens grundlegend: Mit welchen Intentionen und nach welchen didaktischen Prinzipien will ich Biografien oder Personen ins Zentrum des Unterrichts stellen? Zweitens und konkreter: Wie lassen sich diese Prinzipien methodisch-didaktisch umsetzen, ohne in alte Muster zu fallen? Und drittens auf der Mikroebene: Wie realisiere ich das im Blick auf eine bestimmte Person und den damit spezifisch gegebenen

Voraussetzungen? Alle drei Ebenen sind im Titel angesprochen, aber aus Platzgründen nicht umfassend zu entfalten. Insofern ist dieser Artikel ein Vorgeschmack auf einen Band „Begegnungslernen mit Lebensbildern“ für die Sekundarstufe I, der voraussichtlich Ende des Jahres in der Reihe „Loccumer Impulse“ erscheint. Dort wird das neue didaktische Modell ausführlicher vorgestellt und in Unterrichtsreihen zu Personen aus Bibel und Kirchengeschichte umgesetzt.

An dieser Stelle wird vor allem die Grundlegung nur thesenartig und ohne eine Diskussion des Forschungsstandes skizziert. Danach beschreibe ich das „Lernen an Lebensbildern“, das am Beispiel des Paulus in Jahrgang 9/10 exemplarisch konkretisiert wird.

Begegnungslernen in acht Grundsätzen

„Ich werde am Du.“, sagt Martin Buber. „Nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht Begegnung.“¹ Das halte ich für den Königsweg des biografischen Lernens: den Menschen als Gegenüber möglichst unvoreingenommen in den Mittelpunkt zu stellen und damit nicht nur vom Vorbild-Begriff, sondern auch vom Biografie-Begriff so weit wie möglich Abstand zu nehmen. Es ist nämlich eine grenzüberschreitende Anmaßung, das Leben eines Albert Schweitzer oder einer Mutter Teresa auf eine allgemein verbindliche Summe zu bringen. Jede Wahrnehmung und Darstellung einer Person ist Konstrukt, ist perspektivisch, subjektiv und damit limitiert. Natürlich würde sich eine Didaktik, die von Vermittlung gänzlich absieht, letztlich selbst aufheben. Und es bleibt auch nicht aus, dass Lehrende wie Lernende ihre Erfahrungen zu einem subjektiven Gesamtbild verdichten. Ein theologisch verantwortetes biografisches Lernen muss dies jedoch mindestens offen legen und sollte Personen nie als Vehikel für Werte oder Zeitgeschichte missbrauchen. Zugleich entbindet dieser Ansatz von der Verpflichtung, über lernpsychologische Vorgänge zu spekulieren.² Der didaktische Anspruch beschränkt sich vielmehr darauf, Begegnung(en) zu ermöglichen und zu reflektieren. Voraussetzung ist das Vertrauen, dass sich in der Begegnung von Menschen, fiktiv oder real, etwas ereignet – „Ich werde am Du“.

1. **„Lernen in Begegnung“ ist grundsätzlich mit jeder Person möglich.** Klassifikationen wie „Vorbilder auf mittlerer Ebene“, aber auch die Unterscheidungen „legendarisch – historisch“ und „biblisch – kirchengeschichtlich“ sind für das Lernen in Begegnung nicht relevant. Wenngleich die Schülerinnen und Schüler in der Frage der Historizität und Fiktionalität stets orientiert sein müssen, hängt die Echtheit der Begegnung vielmehr an der Intensität der Berührung. Da die so genannten „großen Vorbilder“ ihre Relevanz für religiöses Lernen nicht erst erweisen müssen, liegt es nahe, sie zuerst ins Auge zu fassen.³
2. **„Lernen in Begegnung“ ist die (prinzipiell symmetrische) Interaktion von Subjekten.** Auch wenn Paulus nicht mehr lebt und sich schwerlich für jeden von uns interessiert hätte, ist er nicht als Lerngegenstand, sondern als Mensch zu inszenieren. Natürlich ist didaktisch zu fragen, was an Paulus exemplarisch gelernt werden kann. Personen aber sind immer mehr als austauschbare Träger von Handlungen oder Eigenschaften. Kern des Begegnungslernens ist daher die Inszenierung von unmittelbarer Kommunikation, das Agieren aus der Innenperspektive.
3. **„Lernen in Begegnung“ bleibt unvollständig, vorläufig und setzt die Bereitschaft zur Korrektur voraus.** Das Bild einer zunächst fremden Person ist immer ein Entwurf, der bei Vorurteilen und Projektionen seinen Anfang nimmt und im Idealfall nach und nach zu einer vertrauten Beziehung führt. Wird das frei kommuni-

ziert, ergibt sich die Chance eines offenen, vertiefenden Lernprozesses. Zugleich sind Pauschalurteile fehl am Platz. Statt Harmonisierungen oder einseitigen Zuschreibungen ist didaktisch immer die Frage einzubringen: „Könnte man es auch anders auffassen oder bewerten?“

4. **„Lernen in Begegnung“ ist perspektivisch, legt das durchgängig offen und gibt Raum zur Reflexion.** Die subjektive Wahrnehmung des Gegenübers ist mit Kategorien wie „richtig“ und „falsch“ nicht zu erfassen. Allerdings kann sich im Austausch mit anderen Perspektiven nach allgemeinen Plausibilitätskriterien ergeben, dass sich ein Bild oder Urteil als verzerrt herausstellt. Die Perspektivität wird sowohl durch Reflexion (Wie habe ich die Begegnung wahrgenommen?) als auch durch Perspektivenpluralität für alle erkennbar. Methodisch-didaktisch ist beides nicht zuletzt durch Identifikationsangebote von Dritten zu stimulieren. Die Lehrerperspektive hat nicht per se Deutungshoheit.



Lilia Gavrilenco, *Coquelicots*, Tusche, 2011

5. **„Lernen in Begegnung“ muss nicht chronologisch erfolgen.** Wenn wir Menschen kennen lernen, nehmen wir sie in ihrem gegenwärtigen Da-Sein wahr. Nur in Bezug auf diese Gegenwart hat Vergangenes Bedeutung. „Wann und wo bist du geboren?“ ist nicht unsere erste Frage. Es gehört somit zur didaktischen Freiheit (und Chance), Begegnungen abweichend von einem strikt chronologischen Vorgehen zu ermöglichen.

6. „Lernen in Begegnung“ legt Wert auf Emotionalität.

Da wir in Begegnungen durch Identifikation oder Abgrenzung stets persönlich involviert sind, spielen Emotionen eine besondere Rolle. Natürlich kann mich eine Person auch kalt lassen. Aber im Unterschied zu „Es langweilt mich.“ ist „Du langweilst mich.“ durchaus eine emotionale Spielart.

7. „Lernen in Begegnung“ braucht ein Gesicht des Gegenübers.

Personsein ist an Geist *und* Leib gebunden. Begegnung gelingt, wenn ich den anderen in seiner Ganzheit vor Augen habe. Da der leibhaftige Paulus (oder ein anderes Gegenüber) nicht zur Verfügung stehen, muss der Unterricht die leibliche Dimension kompensieren. Entscheidend ist, dass die Lernenden sich dessen Anwesenheit ausgesetzt fühlen. Der Lebensstil und die prägenden Erfahrungen von Menschen zeichnen sich körperlich ab. So verweist der Leib als räumlicher Ausdruck nicht zuletzt auf die in ihm gespeicherten Erfahrungen: Paulus Beinen etwa wird man seine langen Missionsreisen abspüren können.

8. Als didaktisches Modell erfordert „Lernen in Begegnung“ Fiktion und Fantasie.

Begegnung ist, wenn sie nicht künstlich wirken soll, auf Kontextualisierung angewiesen. Die Schule ist nicht das Leben. Kontexte und Emotionen, Leiblichkeit und Kommunikation sind im Rahmen von Unterricht nicht ohne Fantasie und Aktivität zu haben – von Lehrenden wie von Lernenden.



Lilia Gavrilenko, Serie *Die Welle*, Tusche, April 2011

Lernen mit Lebensbildern. Ein Modell für die Praxis

Die Grundsätze des Begegnungslernens lassen sich auf vielfältige Weise didaktisch arrangieren. Ein konsequentes Modell ist das „Lernen mit Lebensbildern“. Modellcharakter hat es, weil es noch vor der inhaltlichen Schwerpunktsetzung oder Personenauswahl eine bestimmte didaktisch-methodische Form der Inszenierung beschreibt. Das Modell lässt sich in kurzen Zügen so zusammenfassen.

Die Grundidee besteht, der Intention einer „Begegnung auf Augenhöhe“ folgend, in der leiblichen Repräsentation einer Person durch ein *lebensgroßes Plakat, ein Lebensbild*, das im Idealfall während der Unterrichtssequenz im Klassenraum verbleibt. Die Darstellung ist einfach gestaltet und auf dynamische Ingebrauchnahme angelegt. Sie bezweckt keine genaue, detailreiche Visualisierung, sondern stellt als „mitwachsendes Poster“ eine offene Projektionsfläche dar. Der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler bildet sich schon allein dadurch progressiv ab, dass die anfangs fremde Person anders wahrgenommen wird als die vertrautere am Ende der Sequenz. Um das äußerlich sichtbar zu machen, kann die Person zum jeweils geeigneten Zeitpunkt mit Accessoires ausgestattet oder anderweitig gestaltet werden. Schon die bloße Anordnung von Unterrichtsergebnissen aus produktionsorientierten Arbeitsphasen an der Wand bildet die Beziehungsentwicklung sukzessiv ab.

Wenn sich eine Unterrichtssequenz mit Lebensbildern als Inszenierung immer nur punktueller Kontakte versteht, die keiner Systematik oder Chronologie verpflichtet ist, stellt sich die Frage nach der *Struktur* einer solchen Sequenz. Da ein Begegnungsprozess in der Terminologie des gestaltpädagogischen Kontaktphasenmodells zur Unterscheidung von Kontaktaufnahme, Hauptkontakt und Nachkontakt nötig, liegt eine dreiteilige Struktur nahe. Dabei eröffnen der Einstieg und vor allem die Verabschiedung hervorragende Gestaltungs- und Reflexionsmöglichkeiten. Man kann jemanden gut, aber niemals endgültig und abschließend kennen lernen. Und den meisten Personen begegnet man im Leben später einmal wieder. Wer sein persönliches Paulus-Bild in der Sekundarstufe I resümiert und in Abschiedsworte fasst, legt das Ende eines Fadens ab, der in der Oberstufe wieder aufgenommen werden kann. Eine zweite Möglichkeit der Strukturierung bietet der visualisierte Körper (siehe oben unter 7.). Jeder im Unterricht verhandelte biografische Aspekt hat in seiner personalen Anbindung auch einen leiblichen Bezug – oft in Affinität zu einem bestimmten Körperteil. Diesem Körperteil kommt, je nach Person und Aspekt, symbolischer Überschuss zu: Jesus hat heilende Hände, Abraham ein offenes Ohr für Gott.

Selbst wenn diese *körpersymbolische Zuordnung* auf den ersten Blick banal wirken mag, hat sie beträchtliche Effekte. Den Verlauf der Unterrichtsreihe zu visualisieren, fördert die Metakognition. Zugleich wird immer wieder der personale Bezug samt der leiblichen Dimension in Erin-

nerung gerufen. Dass die linear-chronologische Summierung einer Biografie zu kurz greift, dass Personsein vielmehr unzählige Facetten hat, wird sichtbar abgebildet. Hier kann (und muss) exemplarisch deutlich werden, was für das Begegnungslernen generell gilt: Die (körpersymbolische) Bedeutung ist nicht ontologisch gegeben, sondern wird zugeschrieben, und zwar am besten im Austausch mit der Lerngruppe.



Lilia Gavrilenko, *Japanische Sonne*, Mischtechnik, April 2011

Ein viertes und letztes Merkmal des „Lernens an Lebensbildern“ stellt das besondere Verhältnis von Perspektivität und Reflexion dar. Die Fiktion der leiblichen Präsenz einer Person zwingt nämlich dazu, die kategorial verschiedenen Zugangsweisen der Kommunikation *in Begegnung* einerseits und *das Reden über* die Person andererseits in ihrer Verschiedenheit kenntlich zu machen. Wer es durchhält, kann das Lebensbild in allen Reflexionsphasen verhängen und die Person damit „hinausschicken“, bevor man über sie redet. Für die direkte Kommunikation liegt es nahe, entsprechende Methoden zu aktivieren: Briefe, Dialogformen, situiertes Formulieren von Kritik oder Lob.

Paulus kennen lernen

Paulus als Lebensbild

Paulus wird von vielen Lehrerinnen und Lehrern gemieden. Die Gründe liegen auf der Hand: Niemand bestreitet seine Bedeutung, aber mit der kniffligen Quellenfrage, mit Datierungsschwierigkeiten und erheblichen historischen und soziokulturellen Verstehensvoraussetzungen ist er kaum „in den Griff“ zu bekommen. All das ist im Begegnungslernen mit Lebensbildern sekundär. Paulus ist gerade deshalb eine ideale Figur für einen vertiefenden, nicht abschließbaren Begegnungsprozess, weil Lehrerinnen und Lehrer ihre Pauluskenntnisse selbst als unvollkommen oder gar zu gering empfinden.

An der Person Saulus Paulus lässt sich so vieles festmachen, dass eine Unterrichtssequenz immer eine Auswahl trifft. Drei Lebensstationen oder Phasen würde er vermutlich selbst für zentral halten: Die Zeit als „eifernder“, geset-

zestreuer Pharisäer bis zu seiner Lebenswende, seine Berufung und seine missionarische und theologische Tätigkeit nach der Berufung. Geht man von der Wirkung aus, kann man die Gemeindegründungen und das paulinische Gemeindeverständnis (samt der Konflikte), seine wortgewaltigen Briefe und vor allem die darin enthaltene Theologie hervorheben. Die Apostelgeschichte und die Paulusbriefe bieten eine Fülle weiterer Ansatzpunkte, etwa den antiochenischen Zwischenfall oder das kirchengeschichtlich höchst bedeutsame Apostelkonzil. Wichtiger als Detailreichtum erscheint mir jedoch, die genannten Aspekte so auf die Person Paulus zu beziehen, dass Schülerinnen und Schüler in der Begegnung eine für sie relevante Fragestellung erkennen.⁴ In der Phase vor der Berufung kann der eifernde Paulus auf seine Versuche der Selbstverwirklichung und Selbstrechtfertigung befragt werden. Das bleibt ein durchgängiges Lebensthema des Apostels: Unermüdlich ist er in seiner Missionstätigkeit, hartnäckig beansprucht er das Superapostolat für sich und entwickelt parallel eine *sola gratia*-Theologie. Die Berufung ist zwar kein Bruch mit dem Judentum und daher keine Bekehrung, aber eine Lern-Geschichte, eine fundamentale Ein-Sicht, wie sie auch Jugendlichen zugänglich ist. Eine dritte schülerrelevante Fragestellung ergibt sich aus Paulus' Verständnis von Gemeinschaft. Bei aller Tendenz zur Selbstrechtfertigung kann er nämlich seine Individualinteressen ganz dem Ziel unterordnen, die Menschen zusammenzubringen. Bemerkenswert ist dabei, dass dies keineswegs heldenhafter Selbstlosigkeit entspringt, sondern maßgeblich dem Glauben an Jesus Christus. In allem ist Paulus vielleicht besonders, aber keineswegs übermenschlich.

Die Berufung und das frühe pharisäische „Eifern“ sind nur in rückblickenden (Briefe) oder stark stilisierten Quellen (Apostelgeschichte) greifbar. Daher ist ein nicht chronologisches Vorgehen zunächst reizvoll. Kontraproduktiv wäre etwa ein Auftakt mit einer Übersicht über äußere Daten oder mit der Frage, in was für einer Familie Paulus geboren wurde. Das chronologische Prinzip ist jedoch insofern hilfreich, als man speziell bei Paulus sehr voraussetzungsreich einsteigen müsste.

Man kann das Lebensbild des Apostels auf ganz verschiedene Weise füllen. Ein Zuordnungsvorschlag der Aspekte zu Körperteilen geht aus Übersicht **M 1** hervor.

Zwei Unterrichtsbausteine

Wenigstens die ersten beiden Unterrichtsstunden seien hier skizziert.

In der Einstiegsstunde geht es um das Vorwissen zu Paulus, aber auch um Vorurteile und Projektionen, die das Lebensbild des Paulus auslöst. Die lebensgroße Figur, mit Thorarolle und Schreibfeder, wird still betrachtet.⁵ Die einzige mündliche Information besteht darin, dass die Person nicht zur heutigen Zeit gelebt hat. Anschließend bearbeiten die Schülerinnen und Schüler einen Schreibauftrag in Einzelarbeit: „Stell dir vor, du begegnest diesem Menschen. Schreibe auf, was dir unmittelbar vor dem direkten Kontakt durch den Kopf geht. Stelle Vermutungen darüber an, was für ein Mensch das sein könnte. Beziehe aber auch ein, was

Äußerungen über Paulus⁶

- „Andere leben friedlich dahin, Paulus ist ohne Zweifel jeden Tag kurz vor dem Verprügeltwerden – oder eben auch kurz danach.“
- „Paulus war ein Intellektueller.“
- „Paulus war vor allem hellenistischer Jude. Am allermeisten liebte Paulus sein Volk.“
- „Durch Paulus ist das Christentum ‚Weltreligion‘ geworden.“
- „Anders als viele moderne fromme Leute kann Paulus nicht sagen: ‚Ich liebe Jesus.‘“
- „Die tatsächliche Position des Paulus im frühen Christentum ist die eines Außenseiters.“
- „Wie zeitgemäß ist heute sein Vorbild!“
- „Paulus versteht es, Eigenschaften als Vorteile zu präsentieren, die bei einer öffentlichen Person als Mängel gelten.“
- „Er dürfte in seinem Auftreten eher unterwürfig gewirkt haben.“

fremd oder vertraut, positiv oder eher negativ auf dich wirkt.“

Nach einer kurzen Auswertung identifiziert die Lehrerin die Person als Paulus. Es wird alles gesammelt, was die Lerngruppe an Assoziationen (und ggf. Wissen über) ihn zusammentragen kann. Je nach Ergiebigkeit dieser Phase kann eine Auswahl von Zitaten hinzugenommen werden (siehe Kasten), deren Widersprüchlichkeit ins Auge springt. Zwar lassen sich die Widersprüche erklären, ohne eine Äußerung als falsch ausscheiden zu müssen. Das Tableau zeigt aber vor allem, dass isolierte Sätze der Komplexität einer Person nicht gerecht werden können. Die Unterrichtsstunde bietet in allen Phasen zu geringe Anhaltspunkte, um mehr als Vor-Urteile zu produzieren. Das ist ein guter Stimulus für den weiteren Lernprozess und kann fruchtbar reflektiert werden. Es lohnt sich, die Vorurteile und Anfragen schriftlich, etwa auf OHP-Folie, festzuhalten und zu späterem Zeitpunkt der Reihe wieder aufzunehmen.

Nach der Einstiegsstunde wird das Lebensbild ohne Gegenstände präsentiert. Der erste inhaltliche Schwerpunkt gilt dem jungen Pharisäer. Am Ende der Stunde wird die Thorarolle ergänzt, indem die entsprechenden Blätter ausgetauscht werden. Das Ziel der Stunde besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler den paulinischen „Übereifer“ als Selbstrechtfertigungsversuch deuten und dies in direkter, angemessener Kommunikation ausdrücken können. Angemessen ist der Dialog mit Paulus dann, wenn die Tendenz zur Selbstrechtfertigung als falsch, aber menschlich erkannt wird. Eine tiefe Auseinandersetzung im Sinne von Begegnung wird dabei zunächst durch eine doppelte Fremdheit erschwert, die zum einen durch die jüdische Frömmigkeit, zum anderen durch die historische und damit ferne Lebenssituation ausgelöst wird. Beides müssen die Schülerinnen und Schüler zumindest ansatzweise erfassen.

Anstatt nun reine Sachinformationen zu geben, sind die Voraussetzungen in **M 2** situativ eingebettet und der Perspektive des jungen Paulus untergeordnet. Grundsätzlich steht der den Eltern Bericht erstattende Jüngling den Schülerinnen und Schülern nahe. Aber auch Vater und Mutter, denen die Situation in Jerusalem unbekannt ist, bieten als Briefempfänger gute Rollen, um die Fremdheit von außen wahrzunehmen und zu verarbeiten. **M 2** ist ein komplexes Material; der analytischen Aufgabe (1) und der Klärung von Fragen ist ausreichend Zeit einzuräumen. Sowohl die religiösen Gruppierungen als auch die zentralen Elemente jüdischer Glaubenspraxis sind allerdings Inhalte, die schon im Doppeljahrgang 5/6 behandelt werden. Die zweite Aufgabe zu **M 2** bereitet die letzte vor. Der Rollenschutz durch die Gamaliel-Figur erleichtert die Herausforderung, sich direkt an Paulus zu wenden. Außerdem wird das Missverständnis vermieden, die Selbstrechtfertigung sei ein Problem speziell jüdischer Gesetzesobservanz.

Ein gutes Stundenabschlussritual wird ermöglicht, indem zwei Fußabdrücke aus Pappe auf den Boden gelegt oder geklebt werden. Sie veranschaulichen die Positionalität, aus der heraus am Ende einer Unterrichtsstunde die, die möchten, ihre (Zwischen-)Eindrücke und Veränderungen in Du-Form formulieren können. Wenn die Lernenden auch ihrem Gegenüber etwas mit auf den Weg geben dürfen, dann ist biografisches Lernen keine moralisch asphaltierte Einbahnstraße, dann entsteht Begegnung und Beziehung, dann wird, mit Bubers Worten, das Ich am Du.

Rainer Merkel ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum.

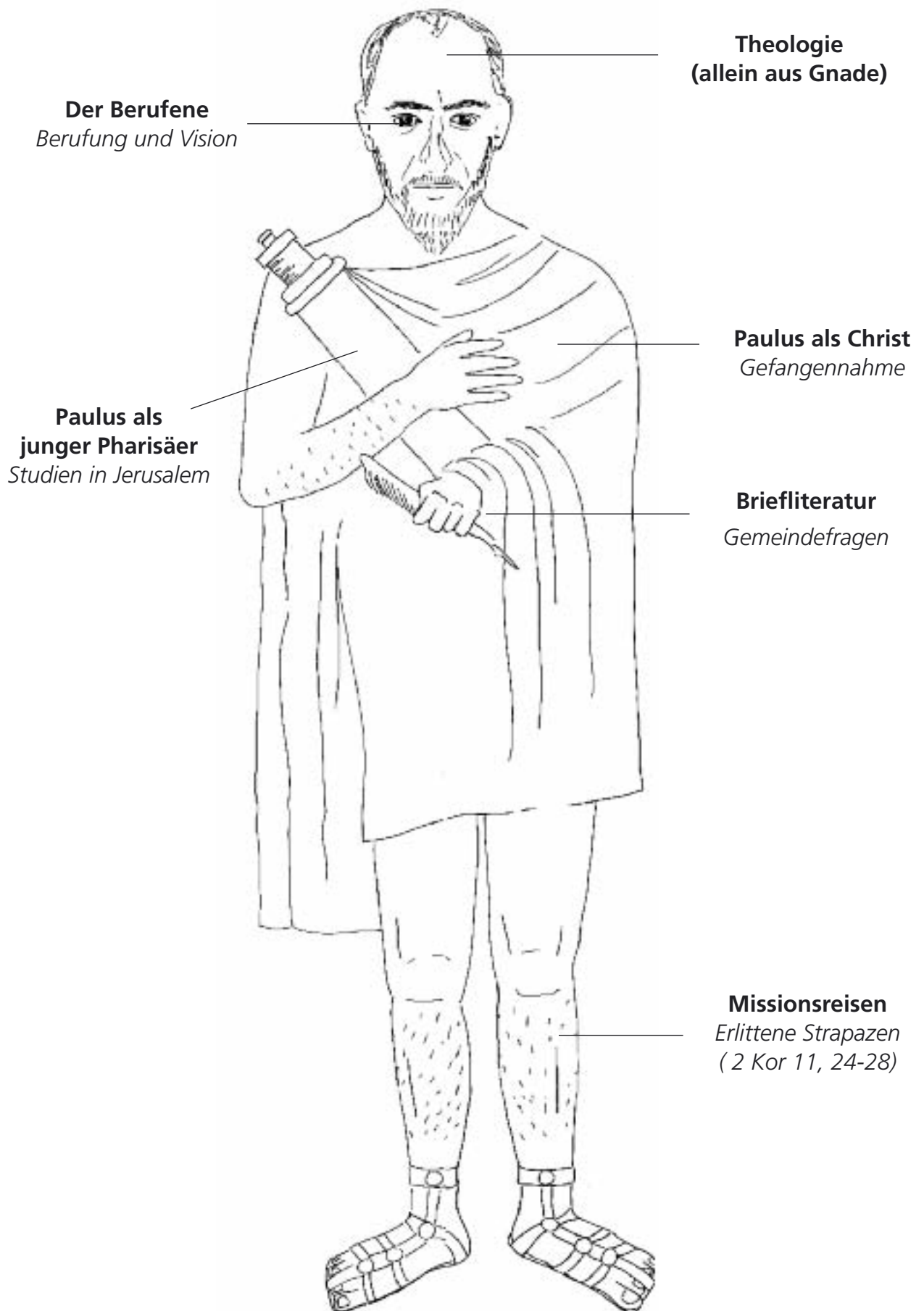
Anmerkungen

- 1 Martin Buber: Ich und Du, Stuttgart 1995 (1. Auflage 1923), 12.
- 2 Vgl. etwa Hans Mendl in diesem Heft, 54.
- 3 Genau umgekehrt argumentiert Mendl, der aber auch von „Helden“ und „Vorbildern“ spricht, a.a.O., 55.
- 4 Vgl. auch Joachim Jeska: Neue Wege mit Paulus. Perspektiven für die Auseinandersetzung mit dem Apostel im Religionsunterricht, Loccumer Pelikan 4/2008, 153–159, hier 155.
- 5 Unter www.rpi-loccum.de/pelikan steht die Figur zum Download zur Verfügung. Die neun Blätter müssen nur im DIN A3 Format ausgedruckt oder von A4 auf A3 kopiert und zusammengesetzt werden. Das Gesicht ist einem Paulus-Phantombild nachempfunden, das das Landeskriminalamt NRW 2008 im Auftrag des Historikers Michael Hesemann erstellt hat, vgl. <http://www.gratis-webserver.de/paulusjahr/26.html>, letzter Aufruf 11.04.2011.
- 6 Die Quellen der Zitate in der angegebenen Reihenfolge: (1) Klaus Berger: Paulus, München 2002, 79, (2) Alexander Smolczyk: Mit Leib und Seele, in: Der Spiegel 28/2009, 137f., hier 138, (3) Klaus Berger, a.a.O. 19.34, (4) Heinz Zahrnt: Jesus aus Nazareth. Ein Leben, München 1991, 247, (5) Klaus Berger, a.a.O. 35, (6) Klaus Berger, a.a.O. 37, (7) Papst Benedikt XVI., Ansprache zur Eröffnung des Paulus-Jahres am 28. Juni 2008 in der Basilika Sankt Paul, (8) E. P. Sanders: Paulus. Eine Einführung, dt. Stuttgart 1995, 23. (9) Markus Schiefer Ferrari: (Mit) Paulus anders wahrnehmen lernen. Chancen für den schulischen RU, Religionsunterricht heute 02/2008, 13–17, hier 15. Die Zitate (6), (8) und (9) habe ich in der Satzstellung leicht angepasst.

M 1: Paulus – Übersicht

82

praktisch



- 1 **Paulus ist aus seiner Heimatstadt Tarsus nach Jerusalem gekommen, das etwa 600 km entfernt ist und das heilige Zentrum der Juden darstellt. Paulus schildert seinen Eltern die Eindrücke:**
- 5 Seid begrüßt, ihr Lieben!
Nun habe ich schon dreimal das Passahfest in dieser Stadt gefeiert, und doch bin ich überwältigt wie am ersten Tag! Auch wenn ich bei euch so vieles über den Gott unserer Väter erfahren habe: Hier ist man als Jude erst zu Hause. Welch ein Wunder ist dieser Tempel! Wenn ich oben auf dem Vorhof stehe neben den gewaltigen Mauern, spüre ich die Nähe JHWHs.
- 10 Gamaliel ist ein weiser Lehrer. Ich sauge jedes seiner Worte in mich auf. Natürlich lerne ich jeden Tag ein Stück aus der Thora auswendig, und ich beherrsche sie schon weit besser als die anderen Schüler. Wie klar zeigen uns ihre Regeln und Gesetze, wie wir JHWH die Ehre erweisen können! Doch wie man sie im Alltag leben kann, darüber müssen wir streiten, wenn wir es zu etwas bringen wollen. Denkt nur, manche, die sich Sadduzäer nennen, die pochen Wort für Wort auf die
- 15 Thora. Die meisten von ihnen halten sich für etwas Besseres, nur weil sie reich und bei den Römern gern gesehen sind. Und weil sie opfern dürfen. Doch an die einfachen Juden, die Handwerker und Bauern, denken sie nicht.
Wie viele hier nennen sich Juden und lassen sich doch gehen wie Tiere ... Ihr habt mich gelehrt, nichts Blutiges zu verzehren. Aber jetzt weiß ich: Das reicht nicht aus, um rein zu bleiben. Und
- 20 selbst unter uns Pharisäern sind manche, die JHWH keine Freude machen dürften. (Sollen sie selbst sehen, wo das endet!) Doch hassen würdet ihr die Leute um Petrus und seine Freunde, die sich als „Jünger des Messias“ ausgeben. Ihr wisst ja von dem Wanderprediger, den man ans Kreuz geschlagen hat. Er lebt, so sagen sie, und sei der Christus, der Gesalbte. Sie treten das Gesetz mit Füßen. Sie wollen Juden sein und lästern JHWH! Das lasse ich nicht zu, darauf steht die Todes-
- 25 strafe! Gesteinigt haben wir schon einige. Gamaliel bleibt dazu oft merkwürdig stumm. Sieht er dieses Unrecht denn nicht? Vielleicht ist er zu alt und hat nicht mehr die Kraft ...
- Eins ist sicher: Ich bin bereit, wenn unser Retter kommt. Ich werde ihm gefallen. Ich habe meine Schwächen gut im Griff. Ich kämpfe diesen Kampf ... und ich gewinne. Ich bin schon gut, und
- 30 werde noch perfekt. Ihr könnt stolz auf mich sein!
- Möge JHWH Gefallen an uns finden. Es grüßt euch
Saulus Paulus

Aufgaben:

1. Fasse zusammen, worin sich einzelne jüdische Gruppierungen unterschieden und was alle gemeinsam hatten. Notiere deine Fragen.
2. Paulus will „der Beste sein“. Überlege, inwieweit du das von Menschen in deiner Umgebung oder sogar von dir selbst kennst. Vergleiche mit der Situation des Paulus.
3. Gamaliel ist auch Pharisäer, aber offenbar auf andere Weise als sein Schüler. Er hat ihn genau beobachtet und spricht ihn eines Tages behutsam an: „Paulus, ich möchte mit dir reden. Mir ist aufgefallen, ... Schreibe weiter, was Gamaliel seinem Schüler zu sagen hat.

Modern und mutig – Argula von Grumbach kämpft für die Glaubensfreiheit

Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I

Von Melanie Beiner

„Eine kleine, gekrümmte Frau“ – erste Beobachtungen

„Erst sieht man nur eine kleine, gekrümmte Frau. Sie sieht komisch aus mit ihren langen Kleidern und dem großen Buch in der Hand. Wenn man die andere Hälfte des Bildes dazu nimmt, dann sieht es anders aus: Jetzt steht da eine Frau, die den Männern etwas zu sagen hat und sie wirkt gar nicht mehr klein. Das finde ich gut.“

Die Äußerung der Schülerin nimmt im Prinzip vorweg, worum es gehen soll: Personen aus der Vergangenheit, die im ersten Moment fremd wirken, bekommen ein Gesicht und eine Geschichte; und dadurch treten sie in Berührung mit der eigenen Lebensgeschichte. Das wäre für mich zusammengefasst das Ziel eines Lernens an Biografien.

Wenn es um Lebensgeschichten geht, muss ja in einem weitgehenden Sinn offen bleiben, wie eine solche Lebensgeschichte wirkt. Wir suchen sie zwar aus, weil wir davon ausgehen, Schülerinnen und Schüler könnten an ihnen etwas lernen und weil sie meistens für uns für etwas stehen, das zu lernen uns sinnvoll erscheint; dennoch können Menschen, auch solche, die längst zu Personen der Geschichte geworden sind, nicht nur für *einen* Lernzweck „dienstbar“ gemacht werden; dafür sind Biografien zu komplex, historisch zufällig und Lebensläufe menschlich ambivalent. Die Deutung einer Lebensgeschichte kann nie nur eine Möglichkeit zulassen. Gleichwohl brauchen Lernprozesse „Vor-Bilder“ im wörtlichen Sinne; Bilder von der Meisterung des Lebens, die andere vor mir entworfen haben; an ihnen bilde ich mir meine Perspektive – in Übernahme, Abgrenzung, Variation des Gesehenen, Erlebten und Gedachten.

Die „kleine, gekrümmte Frau“ Argula von Grumbach geb. Stauff ist eine Person der Geschichte, in der die Komple-

xität einer Biografie und deren Ambivalenz aufscheinen. Sie gilt schon zu ihren Lebzeiten als eine Frau, die sich für die Reformation und die Glaubensfreiheit einsetzt. Ihre selbstbewusste und unkonventionelle Art, mit der sie wie selbstverständlich Flugschriften an Kurfürsten, Stadträte und Universitätsleitung adressiert, bekommt von Anfang an eine große Öffentlichkeit und auf Seiten der Anhänger der Reformation große Unterstützung. Gleichwohl bleibt ihr Engagement bei den entsprechenden Instanzen letztlich ohne Resonanz; dafür scheitert an ihrem Einsatz und den Glaubensfragen ihr Familienleben: Ihr Mann verliert ihre wegen seine Stellung. Weitere Familienmitglieder müssen vermutlich Sanktionen fürchten und grenzen sich von ihr ab. Argula von Grumbach ist modern und mutig; als adelige Frau gebildet äußert sie sich in der Öffentlichkeit und bekennt sich zum evangelischen Glauben, der in Bayern ab 1522 schon verboten wird. Ihre faktische Wirkung bleibt jedoch begrenzt; heute gilt sie als eine der bedeutendsten Frauen der Reformation.

Von „Weiber-Courage“ zum „Zickenterror“ – weibliche Fremd-, Selbst- und Vorbilder

Wie kann mit Vorbildern im Unterricht angemessen umgegangen werden? Diese Frage stellt sich verstärkt im Blick auf weibliche Vorbilder. In der Regel ist der Focus ihrer Betrachtung nämlich immer auch von der Frage der Emanzipation oder Selbstbestimmtheit geprägt. Es geht häufig um „starke Frauengestalten“, die sich widersetzt haben, meistens männlich geprägte Strukturen durchbrochen oder Durchhaltevermögen und Standhaftigkeit gezeigt haben. Die Frage, was man an ihnen lernen kann, ist dadurch in



Lilia Gavrilenko, *Poppies*, Seidenmalerei, 2011

gewisser Weise schon beantwortet und in eine Richtung vorgegeben, nämlich dies, andere als die typischen Rollenmuster einzunehmen.

Die Gefahr einer Idealisierung einer Biografie aber scheint mir je größer zu sein, desto eher vorgegeben ist, was ich an diesen Biografien lernen kann. Darin zeigt sich eine gewisse Herausforderung im Umgang mit weiblichen Vorbildern. Sie sind immer auch relevant im Blick auf die Genderfrage und sollen es auch sein. Mit der Thematisierung weiblicher Personen wird deutlich, dass Frauen zur Glaubens- und Religionsgeschichte selbstverständlich dazu gehören. Gleichzeitig werden Frauengestalten verkürzt wahrgenommen, wenn sie auf den Aspekt von Emanzipation festgelegt werden. Im Blick auf den angemessenen Umgang mit weiblichen Biografien bedeutet dies eine gewisse Aufmerksamkeit darauf, wann sich das emanzipatorische Interesse verselbständigt und der Person, aber auch der Intention nicht mehr gerecht wird. (Die beiden Frontmänner des Ev. Religionsunterrichtes etwa, Martin Luther und Dietrich Bonhoeffer, verschwinden als Menschen fast ganz hinter der absichtsgeleiteten Verwendung ihrer Biografien.)

Für die Genderthematik im Religionsunterricht bedeutet es, nicht nur neben anderen Themen „auch mal“ eine Unterrichtseinheit zu einer starken Frau durchzuführen. Empirische Untersuchungen haben herausgefunden, dass für die Identifikation mit Personen, mit Haltungen und Perspektiven die Geschlechtszugehörigkeit eine große Rolle spielt. Darum gehört ein genderbewusster Blick auf die

Wahrnehmung von Religion, von biblischen Geschichten und theologischen Themen immer dazu. (In den Kompetenzformulierungen der Kerncurricula ist dieser Aspekt, soweit ich sehe, nicht ansatzweise bedacht).

Die Thematisierung weiblicher Vorbilder kann hinsichtlich der Frage nach dem Umgang mit Vorbildern und ihrem Lernpotential etwas Weiteres eintragen. Macht doch die Thematisierung von Frauengestalten besonders bewusst, dass Bilder, Selbst- und Fremdbilder durch Konstruktionen entstehen, die immer sozial geprägt und von außen quasi mitbestimmt sind.

Denn wenn es um die Beschreibung von ausdrücklich weiblichen (und auch männlichen) Verhaltensweisen geht, dann kommen schnell verallgemeinernde Stereotype in den Blick, die zwar nicht ohne Wirkung auf das Selbstverständnis bleiben, gleichzeitig aber auch adaptierbar und veränderbar sind. Unter dem Titel „Weiber-Courage“ (im 17. Jh. noch so geschrieben) wurde eine Flugschrift veröffentlicht, in der eine Unterschriftenaktion von Frauen zu dieser Zeit beschrieben wurde. Heute bezeichnet eine latente und laute Kritik von Frauen der Ausdruck „Zickenterror“. Der Begriff, der als eine Art Schimpfwort gemeint war, wird mittlerweile von Mädchen und Frauen ironisch-selbstbewusst adaptiert, auf T-Shirts gedruckt und zu Musicals verarbeitet.

Anhand der Art und Weise, wie Frauen und Männern mit solchen Zuschreibungen umgehen, kann deren Bedingtheit und Veränderbarkeit in den Blick genommen werden. Auf diese Weise bietet die Genderperspektive von Biografien auch ein Lernpotential hinsichtlich fremder und eigener Konstruktionen von Vorbildern und Selbstbildern.

Rechtlos und untergeordnet oder selbstbewusst und mächtig? Die Perspektive auf Frauenbiografien der frühen Neuzeit

In der Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten von Frauen tritt immer wieder der Aspekt der Ungleichheit von Frauen und Männern in den Blick, der häufig unmittelbar als Ungerechtigkeit gegenüber Frauen interpretiert wird. Heide Wunder hat in ihrer sozialgeschichtlichen Untersuchung über die Frauen der frühen Neuzeit das Bild der Frau als rechtlose Person und überwiegend Opfer patriarchaler Ordnungen infrage gestellt. „Frauen mögen untergeordnet gewesen sein, ihr tatsächlicher Einfluss wird damit jedoch verkannt. In Wirklichkeit waren sie in der Lage, gegenüber der Außenwelt wie auch innerhalb der Familie männliche Rollen und Macht auszuüben – nicht anders als die Männer selbst.“ (Wunder 1992) In der frühen Neuzeit gilt jedenfalls die Arbeit von Frauen in der Hauswirtschaft als eigenständiger Arbeitsbereich; erst ab dem 19. Jh. gerät im Zuge einer Privatisierung des Familiären auch der klassische Arbeitsbereich von Frauen aus dem Blick des für gesellschaftliches und politisches Handeln Relevanten.

Dass das wirtschaftliche und politische Engagement von Frauen dieser Zeit bislang nur unzureichend in den Blick genommen wurde, hat vor allem seine Ursache im Verständnis der Geschichtsschreibung. Die Geschlechter-

perspektive galt als eine unpolitische, und Geschichtsschreibung war entweder eine Darstellung und Analyse vor allem der Staatspolitik oder aber Sozialgeschichte, die orientiert war an industriellen Arbeitsprozessen und wirtschaftlicher Güterverteilung und den sich von daher definierenden gesellschaftlichen Schichten. Zu einer Thematisierung von Frauengestalten und Frauenbiografien gehört das Bemühen um eine differenzierte Perspektive auf die jeweilige gesellschaftliche Situation und das Verständnis der Geschlechterbeziehung. Erst mit dieser Einbettung kann ein Eindruck davon gewonnen werden, welche Möglichkeiten Menschen hatten und welche nicht, kann durch den Vergleich ein Gefühl von der Bedeutung bestimmter Handlungen und Ereignisse gewonnen werden.

Argula von Grumbach – erste evangelische Schriftstellerin

Argula von Grumbach hat seit den 90er Jahren vor allem das Interesse von Historikern und Historikerinnen geweckt. Mittlerweile wächst das Bewusstsein für die Bedeutung von Frauen der Reformationszeit.

Argula von Grumbach, geborene von Stauff gilt als erste evangelische Schriftstellerin. Von ihr wurden acht Flugschriften (mehreseitige Dokumente im Unterschied zu dem einseitigen Flugblatt) veröffentlicht, die alle im Zeitraum eines guten Jahres, nämlich von September 1523 bis Herbst 1524 geschrieben wurden.

Wer war Argula von Grumbach? Als Tochter von Bernhardin von Stauff und Katharina Thering zu Seefeld, beide Mitglieder bayrischer Adelsfamilien, wird Argula von Stauff im Jahr 1492 in Beratzhausen (bei Regensburg) geboren. Ihr genauer Geburtstag ist nicht bekannt. Sie wächst zusammen mit zwei Schwestern und vier Brüdern auf der Burg Ehrenfels auf, von der heute nur noch eine Ruine zu sehen ist. Als junges Mädchen wird sie an den Hof des bayrischen Herzogs Albrecht IV. geschickt; dort genießt sie zusammen mit dessen drei Töchtern vermutlich eine sehr gute Erziehung und Ausbildung, wie dies für Adelige der damaligen Zeit üblich war.

Wie modern sie bzw. ihre Familie ist, lässt sich aus einer Bemerkung in einer ihrer Flugschriften erkennen: Von ihrem Vater bekommt sie im Alter von zehn Jahren eine deutsche Bibel geschenkt. Über zwanzig Jahre bevor Luther die Bibel ins Deutsche übersetzt, gibt es einige heute so genannte „vorlutherische deutsche Bibeln“. Bekannt sind die Mentelin-Bibel von 1466 aus Straßburg und die Koberger-Bibel von 1483 aus Nürnberg; vermutlich hat Argula von Grumbach ein Exemplar der Koberger Bibel besessen. Sie ist also einer der ersten Menschen, die die Bibel in deutscher Sprache gelesen haben.

Schon ihre Eltern sind an Zeitgeschehen und Politik interessiert, insbesondere ihr Vater ist politisch aktiv und versucht die Selbständigkeit des Adels gegenüber dem Herzog zu verteidigen.

Argula von Grumbach wird nach der Erziehung Hofdame der Herzogin Kundigunde, der Ehefrau Albrechts IV. Im Jahr 1509 sterben beide Eltern kurz hintereinander an

der Pest. Am Hof lernt Argula ihren späteren Mann, Friedrich von Grumbach kennen. Er stammt aus fränkischem Adel und wird so genannter Pfleger (Statthalter im Dienst des Herzogs) von Dietfurt, einem Amt, das in der Regel der mittlere Adel ausfüllte. Von ihm bekommt Argula vier Kinder, Georg, Hans-Jörg, Apollonia und Gottfried. Nur Gottfried wird sie überleben.

M 5: Spottgedicht

Das Spottgedicht eines unbekannten Studenten (Auszug)

Frau Argel arg ist euer Nam,
viel Arger, dass ihr ohne Scham,
und alle weiblich Zucht vergessen,
so frevel seid und so vermessen.
Dass ihr euer Fürsten und Herren,
erst wollt ein neuen Glauben lernen
und euch daneben untersteht
eine ganze Universität
zu strafen und zu verschumpfieren

Dass ihr nicht sollt disputieren,
sondern das Haus daheim regieren.
Und in der Kirchen schweigen still,
sehet nur meine liebe Sibyll
Wie ein frech und wild Tier ihr seid,
und ihr dünkt euch so geschickt ...

Ich merk erst was dir wohl behagt
An Luthers Lehr und seinen Worten
Dass er auch Weibern öffnet die Pforten
Der Unzucht und der Büberei ...

Daher kommt auch dein großes Mitleiden
Und gefällt dir vielleicht an der Schneiden
Arsacius im krausen Haar
Ein Jüngling von achtzehn Jahr ...

Merk nun. Meine liebe Argel traust,
wie bist du so gar eine arge Haut,
dass du uns mit der Schrift willst zudecken,
dein Schand und Bosheit mit zudecken,
vor dem gemeinen Mann mit List,
der alles glaubt, was er liest ...

So stell ab deinen Mut und gut Dünkel
Und spinn dafür an einer Kunkel
Oder strick Hauben und wirk Borten
Ein Weib soll nicht mit Gottes Worten
Stolzieren und die Männer lehren.

Verschumpfieren = beschimpfen
Gemeiner Mann = einfacher Mann
Kunkel = Spindel

Die Antwort von Argula Grumbach (Auszug)

Auf einen Tag, der euch gefällt
Hab ich geirrt, dasselb erzählt.
So ihr mir Gottes Wort herbringt
Folgt ich, wie ein gehorsam Kind.
Zeigt mir mein Irrsal redlich an
Wie sich gebührt einem Christenmann.

Gar oft hat einer sich vermessen
Er wollt mich auf der Kanzel fressen
So ich ihm unter Augen kam
Gar wenig Schrift von ihm vernahm
Sag ich, teilt mir euer Weisheit mit
So kommen s mit der Kunkel her
Das ist gar fast ihr aller Lehr ...

Will ich es gar nicht unterlassen,
zu reden im Haus und auf den Straßen.
So viel mir Gott Gnad darin gibt
Will ich es teilen meinem Nächsten mit
Paulus mir s nicht verboten hat ...

Ihr ziehet mir ganz grässlich an,
dass ich meinen Fürsten geschrieben han (hab).
Acht, euer Sorg sei groß dabei,
dass sie erfahren von eurer Büberei,
wie ihr die Leut habt so verführt
sorgt, eure Bosheit werde gespürt.
Ich hoffe, sie werden bald ermessen,
dass euch hat gar der Teufel besessen.
In Freuden ich vernommen han (hab)
Jetzt fangt sie auch zu lesen an.

Gunkel = Kunkel = Spindel

Die Materialien zu diesem Artikel finden Sie im Internet unter www.rpi-locum.de/pelikan.

Aus ihren eigenen Äußerungen und Briefen der Reformatoren wissen wir, dass sie an den Entwicklungen der Reformation sehr interessiert war. Sie kennt viele Schriften Martin Luthers; sie steht im Briefwechsel mit ihm; er bewundert ihren Einsatz für den evangelischen Glauben. Sie trifft sich mit Andreas Osiander, einem Reformator, der in Süddeutschland studiert und das Vorwort zu einer ihrer Flugschriften geschrieben hat.

In Bayern wird es 1522 verboten, die Lehren Martin Luthers anzunehmen oder nur gar darüber zu diskutieren. An der Universität Ingolstadt wird ein junger Magister namens Arsacius Seehofer öffentlich zum Widerruf seiner lutherischen Gesinnung gezwungen und in Haft genommen.

Dagegen greift Argula zur Feder. Sie schreibt am 7. September 1523 einen Brief an die Universität Ingolstadt. Ein zweiter Brief an Herzog Wilhelm von Bayern geht am gleichen Tag ab. Darin greift sie auf Luthers Aussagen über die weltliche Obrigkeit zurück.

Die Gelehrten der Universität Ingolstadt fordert sie in ihrer Flugschrift zur Diskussion heraus. Wie es sich gehört

und wie es üblich ist, belegt sie ihre Aussagen und Argumente mit biblischen Zitaten, die ihre sehr gute Bibelkenntnis erkennen lassen. Argula kann sich auf dem schriftlichen und rhetorischen Parkett der damaligen Zeit bewegen und ist selbstbewusst und glaubensfest genug, es auch zu tun.

Ihre Flugschriften erregen jedoch mehr Aufsehen, als sie sich selbst vorgestellt hat. Binnen zwei Monaten erscheinen sie in 13 Auflagen. Von der Universität bekommt sie keine Antwort. Es erscheinen noch weitere Flugschriften, unter anderem an den Kurfürst Friedrich von Sachsen, dem Landesherrn Luthers, der für dessen Aufenthalt in der Wartburg gesorgt hatte. Im Herbst 1523 reist sie außerdem zum Reichstag nach Nürnberg, von dem sie allerdings enttäuscht über den fehlenden Ernst der Fürsten zur reformatorischen Sache zurückkommt.

Ihre Flugschriften bleiben allesamt unbeantwortet. Trotzdem reagieren die politisch Verantwortlichen. Ihr Mann Friedrich von Grumbach wird aus dem Dienst als Pfleger entlassen. Er habe nicht dafür gesorgt, dass seine Frau das Schreiben unterlässt, heißt es in der Begründung. Vermutlich war der Glaubensstreit auch schon vorher nicht an der Ehe der beiden vorbeigegangen. Argulas Mann ist Katholik und sie äußert einmal, dass er immer noch „Christus in ihr verfolgt“.

Auch von ihrer Verwandtschaft drohen ihr Sanktionen für ihren öffentlichen Einsatz für den evangelischen Glauben. An ihren Onkel, einen Bruder ihrer Mutter, schreibt sie eine weitere Flugschrift. Der hatte ihr angedroht sie einzusperren.

Nach acht Flugschriften endet ihre schriftstellerische Tätigkeit. Sie zieht nach Nürnberg (Franken), weil in Bayern die Strafen gegen evangelische Christen schärfer werden. 1530 stirbt ihr Mann. Im gleichen Jahr trifft sie Martin Luther auf der Veste Coburg und organisiert ein Gespräch zwischen Philipp Melanchthon und Martin Bucer über das richtige Verständnis des Abendmahls.

Argula von Grumbach heiratet noch ein zweites Mal: Graf Schlick von Passau, der aber 1535, zwei Jahre nach der Heirat stirbt. 1539 sterben ihre Tochter Apollonia und ihr Sohn Georg, 1544 wird Hans-Jörg ermordet. 1554 oder 1556 stirbt sie im Schloss Zeilitzheim bei Schweinfurt.

Didaktische Überlegungen

Welchen Zugang haben Schülerinnen und Schüler zu historischen Personen? Ich gehe davon aus, dass solche Personen – besonders was Sprache und Aussehen angehen – zunächst fremd wirken und schnell als veraltet angesehen werden. Durch die zeitliche Distanz entstehen also erst einmal auch die Distanz zur Sache und damit die Frage der Bedeutsamkeit des Themas.

Dieselbe Distanz wird sich einstellen, wenn es um die Thematisierung historischer Errungenschaften wie die Legalität verschiedener Konfessionen in Deutschland oder die rechtliche Gleichstellung von Männern und Frauen geht; sie mögen weltgeschichtliche Bedeutung haben, Schülerinnen und Schülern sind sie längst selbstverständlich.

Ein Zugang ergibt sich über die Aspekte, die heute noch vergleichbar sind, bzw. die sich auch in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern wiederfinden. Dazu gehört für mich zum einen das (weite) Thema der Freiheit und Selbstbestimmtheit eigenen Handelns. Dazu gehört als Kehrseite auch die Frage nach der Verantwortung. Für die Frage nach dem Umgang mit Glauben und Religion lassen sich beide Aspekte zuspitzen als Frage nach dem Bekenntnis im Sinne einer Lebenshaltung und der Frage nach dem Einsatz dafür, diese Lebenshaltung praktizieren zu können.

Am Beispiel von Argula von Grumbach lässt sich dies thematisieren. Insbesondere die Tatsache, dass ihr Einsatz für die Glaubensfreiheit und für die Freilassung eines dafür Verurteilten negative Konsequenzen für andere hatte, lädt zu der (je individuell zu klärenden) Auseinandersetzung dazu ein, wie weit das Einstehen für eigene Überzeugungen gehen soll.

Ein zweiter Zugang ergibt sich für mich aus der für die damalige Zeit fortschrittlichen Art und Weise, wie Argula ihre Rolle als Frau im Kontext von Religion und Öffentlichkeit wahrnimmt. Für ihre Zeit war sie eine gebildete, sozusagen „am Puls der Zeit“ lebende Frau. Vergegenwärtigt man sich, dass die Reformation *die* gesellschaftliche Bewegung der 1520er und 30er Jahre in Deutschland war, dann kann man sagen, dass Argula von Grumbach von Anfang an als Frau in diese Bewegung involviert und in ihr agiert hat. Gleichzeitig bietet eine Frauengestalt der Reformation ein Pendant zu Martin Luther, an dessen Person ja in der Regel die Reformation im Religionsunterricht thematisiert wird.

Aufgrund der beiden Zugänge entscheide ich mich dazu, die Auseinandersetzung mit der Person Argula von Grumbach in den Kontext zweier thematischer Aspekte zu stellen: a. Die Bedeutung des Einsatzes für die Freiheit des christlichen Glaubens und die sich daraus ergebende individuelle Verantwortung und b. Argula von Grumbach als moderne Frau der Reformation.

Dr. Melanie Beiner ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Literatur

- Domröse**, Sonja: Frauen der Reformationszeit. Gelehrt, mutig, glaubensfest, Göttingen 2010
- Ev.-Luth. Kirchengemeinde St. Martin Schwabach** (Hrsg.): Argula von Grumbach – selbst ist die Frau. Christin – Draufgängerin – Publizistin. Ausstellung in der Schwabacher Stadtkirche 3. – 31. Oktober 1992
- Halbach**, Silke: Argula von Grumbach als Verfasserin reformatorischer Flugschriften. Europäische Hochschulschriften XXIII/468, Frankfurt/Main 1992
- Matheson**, Peter (Hg.): Argula von Grumbach. Schriften. Bearbeitet und herausgegeben von Peter Matheson. Quellen und Forschungen zur Reformationsgeschichte Bd. 83, Heidelberg 2010
- Ders.: Ich Lycht kum inn die welt.“ Argula von Grumbach – die Frau als Grenzgängerin in der Reformation, in: Frauen fo(e)rden Reformation. Wittenberg 2004, S. 113-127
- Wunder**, Heide: „Er ist die Sonn, sie ist der Mond“. Frauen in der Frühen Neuzeit, München 1992

Erste Sequenz:
Eine kleine gekrümmte Frau –
Argulas Streit mit der Universität

a. Schrittweise Bildbetrachtung –

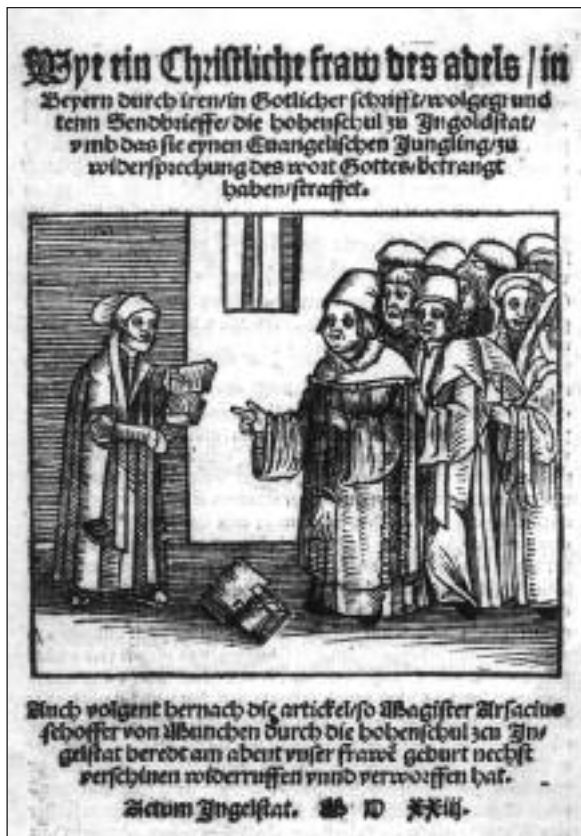
Das Bild mit Argula und den Professoren (M 1) wird gezeigt. Zunächst wird nur die linke Hälfte sichtbar.

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben, was sie sehen. Sie verfassen eine Personenbeschreibung.

In einem zweiten Schritt wird das ganze Bild aufgedeckt und betrachtet. Mit der Bildbetrachtung können folgende Aspekte entwickelt werden:

- Eine Frau steht vielen Männern gegenüber,
- Zugehörigkeit der Männer zu einer Universität (Kopfbedeckung),
- Streit von Gelehrten um Sätze und Schriften (Buch am Boden, Argula zeigt auf Bibelstelle),
- bedrohliche Situation (Fehdehandschuh),
- (vertiefend: Bildvergleich mit einer ganz ähnlichen Darstellung, die es von Luther gibt (M 1a); Argula wird von denen, die die Flugschrift veröffentlichen, also in eine Linie mit Luther gestellt).

Das Bild ist auf einer Flugschrift aus dem Jahr 1523 abgedruckt. Die Flugschrift wurde von einer Frau verfasst. Ihr Name ist Argula von Grumbach. Sie ist die Frau auf dem Bild.



b. Die Flugschrift wird als Flugschrift (M 2) verteilt.

Sie sollte möglichst doppelseitig kopiert sein, so dass nur ein Blatt wie eine Flugschrift verteilt werden kann. Evtl. kann die Verteilung von Schülerinnen und Schülern inszeniert werden.

c. Erarbeitung der wichtigen Aussagen der Flugschrift (M 3)

Flugschriften waren das schnellste Medium damals. Heute ist es das Internet. Verfasst einen Internet-Eintrag, der den Vorfall zusammenfasst. Denkt euch einen Namen für eine Internet-Gruppe aus.

Zweite Sequenz:
Adelig – mutig – gebildet:
das Leben der Argula von Grumbach

a. Lebensstationen

In der frühen Neuzeit gab es für Frauen und Männer sog. Lebensaltersdarstellungen. In Form von Zehn-Jahres-Schritten wurde die jeweilige Besonderheit oder Aufgabe dieses Alters beschrieben. Von Johann Fischart, einem Dichter der damaligen Zeit, ist folgende Einteilung überliefert:

- 10 Jahr kindischer Art
- 20 Jahr ein Jungfrau zart
- 30 Jahr im Haus die Frau
- 40 Jahr ein Matron* genau
- 50 Jahr eine Großmutter
- 60 Jahr des Alters Schuder**
- 70 Jahr alt ungestalt
- 80 Jahr wüst und erkalt.

„Lest den Lebenslauf von Argula von Grumbach (M 4). Überlegt, inwieweit die Abfolge heute noch stimmt. Was ist gleich, was hat sich verändert? Zeichnet einen Lebensweg der Argula von Grumbach mit Höhen und Tiefen. Tragt die wichtigsten Ereignisse im Leben von Argula ein. Orientiert euch dabei ungefähr an den Zehn-Jahres-Schritten.“

b. Schriftstellerin und Bibelkennerin – Die Spottrede eines Unbekannten und Argulas Antwort

Argula wurde für ihr öffentliches Eintreten für Arsacius Seehofer und seinen evangelischen Glauben verspottet. Es kam ein Gedicht eines Ingolstädter Studenten in Umlauf, in dem ihr u.a. nachgesagt wird, sie hätte mehr Interesse an dem jungen Mann und seinem Lockenkopf als an dem Wort Gottes. Der Schreiber traut sich nicht, seinen richtigen Namen zu nennen. Argula ist schlagfertig und reagiert

* Matrone: anerkennender Ausdruck für Mutter, besonders im Blick auf ihre Aufgaben und wichtige soziale Position

** Schuder: Schauder (Schrecken)

sofort. Auf das ca. vier Seiten lange Spottgedicht antwortet sie ebenfalls in Reimform auf 15 Seiten. Ihr Spottgedicht ist das einzige, das auf ihre Veranlassung veröffentlicht wurde.

Lest zunächst das Spottgedicht des Studenten (M 5).

Was wirft er Argula von Grumbach vor? Mit welchen Mittel verspottet er sie? Welche Aufgaben werden der Frau zugestanden und welche nicht?

Wie reagiert Argula? An welchen Stellen ist sie besonders spöttisch?

Argula verweist auch in dem Spottgedicht auf die Bibel. Sie bezieht sich auf insgesamt 50 Bibelstellen. Einige Bibelstellen kommen öfter vor, so z. B. Das Buch Judit, Richter 4 (über die Richterin Debora) und Matthäus 10.

Bildet drei Gruppen. Teilt die Bibeltexte nach Gruppen auf. Lest die Textstellen und fasst zusammen, worum es geht. Stellt einen Bezug her zwischen dem Bibeltext und der Situation Argulas von Grumbach. Präsentiert eure Ergebnisse in der Gruppe.

Dritte Sequenz: Einsatz für die Glaubensfreiheit

a. Argulas Streit für die Glaubensfreiheit – und die Folgen ihres Handelns

Lest noch einmal das Flugblatt. Was ist Argula an ihrem Glauben wichtig? Fügt dazu, was ihr aus den Bibelstellen sonst noch über ihren Glauben vermutet.

Denkt über die Gründe nach, warum Argula den Glauben so verstanden und verteidigt hat: Was würde im Leben von Menschen fehlen, wenn es das nicht gibt, was Argula wichtig war?

Stellt zusammen, welche Folgen ihr öffentliches Auftreten hatte; sammelt sowohl das, was Argula möglicherweise als positiv empfunden hat, als auch das, was ihr und ihrer

Familie Nachteile gebracht hat. Zieht dabei auch den Text des Historikers Matheson hinzu (M 6).

Stellt euch vor, Argula könnte euch als Journalistinnen und Journalisten heute ein Interview geben. Erarbeitet Fragen und überlegt euch, welche Antworten Argula geben würde. Schreibt es auf und zeichnet es anschließend auf.



Es gibt eine Münze, auf der möglicherweise Argula von Grumbach zu sehen ist. Auf der Rückseite steht ein Satz, fast wie ein trauriges Resümee: „Verlogen und neidisch Zungen haben mich zu Leid und Schmerz gedrungen.“

Wie wirkt das Leben und ihr Einsatz auf euch? Formuliert in einem Satz, welche Bedeutung Argula von Grumbach eurer Meinung nach zukommt.

Kopfschmuck, Haltung und Ausdruck von Argula sind auf der Münze ganz anders als auf der Flugschrift. Beschreibt ihr Aussehen und ihre Haltung. Was hat sich verändert? Setzt es in Beziehung zu ihrer Lebensgeschichte.

b. Evangelischer Glaube heute – wofür setzen sich evangelische Frauen heute ein?

Informiert euch über die Verbände evangelischer Frauen heute unter www.evangelischefrauen-deutschland.de. Um welche Themen geht es? Welche Positionen werden vertreten?

In Bayern gibt es eine Argula-von-Grumbach-Stiftung. Informiert euch darüber. Findet heraus, zu welchem Zweck sie gegründet wurde und an wen sie jährlich Preise vergibt. www.bayern-evangelisch.de/www/engagiert/argula-von-grumbach-stiftung.php



HINWEIS

Wir haben die Materialien zu diesem Artikel aus Platzgründen für Sie im Internet zusammengestellt. Sie finden sie unter der Adresse www.rpi-loccum.de/pelikan.

M 1: Titelholzschnitt

Textfassung:

Dießes Holzschnitt zeigt die Teilnehmer der ersten Synode von Argula von Grumbach. Die Teilnehmer sind in der Mitte des Bildes zu sehen, umgeben von einem großen Saal. Die Teilnehmer sind in der Mitte des Bildes zu sehen, umgeben von einem großen Saal. Die Teilnehmer sind in der Mitte des Bildes zu sehen, umgeben von einem großen Saal.

Loccum Pelikan 2/11

M 2: Flugblatt

Textfassung:

Dießes Holzschnitt zeigt die Teilnehmer der ersten Synode von Argula von Grumbach. Die Teilnehmer sind in der Mitte des Bildes zu sehen, umgeben von einem großen Saal. Die Teilnehmer sind in der Mitte des Bildes zu sehen, umgeben von einem großen Saal.

Loccum Pelikan 2/11

M 3: Artikelblatt zum Flugblatt

1. Argula von Grumbach verurteilt den Umgang der Regierenden mit dem Glauben.

Leset das Flugblatt. Diskutiert in eurer Gruppe die Haltung der Regierenden, die sich auf den Titel des Flugblattes beziehen. Fasset die eigenen Thesen zusammen, wie aus der Überschrift wohl ersichtlich ist.

2. In der Flugschrift wird das Verhalten der Professoren gegenüber den Reformierten Luther und Martinus kritisiert.

Markiert auch diese Stellen. Lest sie und die Professoren als Kater. Notizen, was man davon Ausdruck und was man nicht nicht (nicht) findet.

3. Argula schreibt ebenfalls darüber, warum sie sich zum Schreiben der Flugschrift veranlasst sah. Teilt dies kurz zusammen.

Loccum Pelikan 2/11

M 4: Argula von Grumbach

Sie hat sich im Jahr 1540 in der Stadt Grumbach niedergelassen, um die Reformation aufzubauen. Sie hat sich im Jahr 1540 in der Stadt Grumbach niedergelassen, um die Reformation aufzubauen. Sie hat sich im Jahr 1540 in der Stadt Grumbach niedergelassen, um die Reformation aufzubauen.

Loccum Pelikan 2/11

Clemens August von Galens Widerstand gegen die „Aktion Gnadentod“

Ein Praxisbeispiel biografischen Lernens im Religionsunterricht

Von Konstantin Lindner

Biografisches Lernen stellt ein wichtiges religionsdidaktisches Prinzip dar, welches im Rahmen der Thematisierung verschiedener Inhalte den Religionsunterricht in stimmiger Weise an geeigneten Stellen immer wieder zur Geltung kommen sollte. Es intendiert, den Lernenden individuelle, biografisch-verortende Lernprozesse zu ermöglichen, ja fordert diese geradezu ein. Der im Folgenden präsentierte Unterrichtsvorschlag zum Thema „Vorgehen gegen ein menschenverachtendes System: Clemens August von Galens Widerstand gegen die sog. „Aktion Gnadentod““ zeigt Perspektiven auf, wie biografisches Lernen im Kontext eines Lernens an der Kirchengeschichte realisiert werden kann. Biografische Versatzstücke aus der Vergangenheit fordern dabei die Schülerinnen und Schüler heraus, den Lerninhalt zu dem ihren zu machen, insofern selbstreflexive Momente – ob innerhalb des unterrichtlichen Lerngeschehens aktiv eingefordert oder nicht – einen Beitrag zum Bedenken und zur Bewältigung der „Aufgabe Biografie“ leisten; einer Aufgabe, die jede und jeder Lernende in den Schulalltag mitbringt.

Vorüberlegungen:

Zur Bedeutung des Themas für die Lernenden

Zunächst scheint Kirchengeschichte der 1930/40er Jahre von den Lernenden und deren Lebenswelten weit weg zu liegen. Ihr Aufwachsen in einer stabilen Demokratie ohne staatliche Repressionen macht es für sie schwer, Handlungsweisen und Ereignisse aus dem Zeitalter des nationalsozialistisch geprägten Deutschland in ihrer Tragweite und Konsequenz nachzuvollziehen. Gleichwohl versetzt die Skrupellosigkeit und menschenverachtende Grundhaltung des NS-Regimes Schülerinnen und Schüler immer wieder in Betroffenheit und motiviert zum Fragen, warum die Menschen

„damals“ nichts dagegen unternommen haben bzw. aus welcher Motivation heraus sie doch dagegen angegangen sind: Zu diesen unbegreiflichen Tatsachen zählt auch die so genannte „Aktion Gnadentod“ – ein pervertierender Titel für die Ermordung tausender Menschen mit Behinderungen durch die nationalsozialistische Maschinerie. Eine Beschäftigung mit diesen Verbrechen kann Schülerinnen und Schüler motivieren, ihre gewohnten Denkweisen zu überprüfen und nachzuvollziehen, was die Gesellschaft – auch die Christen darunter – im so genannten „Dritten Reich“ dermaßen hinsichtlich der politisch-öffentlichen Einforderung einer ethisch-humanen Grundhaltung gelähmt hat. Im Interesse eines biografischen Lernens ist der nachfolgend dargelegte Unterrichtsvorschlag sowohl ausgehend von biografischen Zeugnissen (vgl. **M 5 bis M 7**) angelegt als auch auf den eigenen Lebensentwurf der Lernenden ausgerichtet.



*Bischof Clemens August
Graf von Galen*

© Bistumsarchiv Münster
Urheber: Gustav Albers

Möglicher Unterrichtsverlauf:

Methoden, Sozialformen und Medien

Der im Folgenden entfaltete Unterrichtsvorschlag ist auf zwei bis drei Stunden Religionsunterricht ausgerichtet und wird in sechs Unterrichtsschritten dargestellt. Erprobt und durchgeführt wurde dieser in 9. und 10. Klassen an Gymnasien.

1. Unterrichtsschritt

Eröffnet wird die erste Unterrichtsstunde durch eine sukzessiv erfolgende Konfrontation mit einem NS-Propaganda-Schaubild (vgl. **M 1**), das Ausgaben für Menschen mit Behinderungen – für so genannte „Erbkranke“ – einer dadurch weniger leistbaren Unterstützung „gesunder“ Menschen gegenüberstellt. Im Unterrichtsverlauf werden dabei nacheinander Bildebene (1), Überschrift (2) und Unterschrift (3) aufgedeckt und im Unterrichtsgespräch jeweils analysiert und gedeutet: Dieser Lernschritt intendiert, bei den Schülerinnen und Schülern Wahrnehmungsbrüche hervorzurufen, insofern ein ledigliches Betrachten der Bildebene zunächst einen harmlosen oder gar ansprechenden Impuls erzeugt. Das schrittweise Aufdecken trägt dazu bei, dass die Bildebene in einem je anderen Interpretationskontext deutlich wird, und kann vermitteln, wie subtil und zugleich offenkundig die Nationalsozialisten ihre menschenverachtende Ideologie in der Bevölkerung verbreiteten. Im Unterrichtsgespräch wird das an diesem Schaubild ableitbare Menschenbild reflektiert und kritisch hinterfragt.



M 1: NS-Propaganda-Schaubild „Ausgaben für Erbkrankte“

2. Unterrichtsschritt

Eine kurze Geschichtserzählung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer (Erarbeitung aus **M 2**), in welcher die Schülerinnen und Schüler Hintergründe der so genannten „Aktion Gnadentod“ erfahren, schließt sich an: z. B. über das 1933 erlassene „Gesetz zur Verhinderung erbkranken Nachwuchses“, mit welchem die Zwangssterilisation von Menschen mit angeborenen geistigen oder körperlichen Behinderungen legitimiert wurde; u. a. auch über die 1939 gestartete „Kinderaktion“, der tausende Kinder – auch Neugeborene – zum Opfer fielen. Im Verlauf dieser Geschichtserzählung wird an passender Stelle Hitlers schriftlicher Erlass zum „Gnadentod“ auf OH-Folie (**M 3**) präsentiert und von einer Schülerin bzw. von einem Schüler vorgelesen. Eine weitere Folie visualisiert die so genannten „grauen Busse“ (**M 4**), mit welchen die „Insassen“ der Pflegeheime „abtransportiert“ wurden. Über die Geschichtserzählung wird das Problembewusstsein der Lernenden dahingehend geschärft, dass die „Aktion Gnadentod“ auf eine systematische

Vernichtung der Bewohner von Heil- und Pflegeanstalten zielte und dass es zunächst keine öffentlichen Proteste gegen dieses Verbrechen gab.



M 3: Erlass zum „Gnadentod“

3. Unterrichtsschritt

Im nächsten Unterrichtsschritt – biografisches Lernen im Sinne einer herausgeforderten Positionierung – steht die Reflexion der Frage an, wie man sich selbst wohl verhalten hätte, wenn man von der „Aktion Gnadentod“ erfahren hätte. Dies geschieht über eine Positionierungsübung zu einer Dilemmasituation (**M 5**). Nach dem Vortragen der Dilemmageschichte durch die Lehrerin bzw. den Lehrer stellen sich die Schülerinnen und Schüler im Kreis um den auf Papier präsentierten Begriff „Handeln“ auf und markieren durch individuelle Gegenstände (Schlüssel; Stift; Uhr; ...), ob sie öffentlich aktiv geworden wären: Positionierungen des jeweiligen Gegenstandes nahe am Begriff „Handeln“ bedeuten sehr aktives Engagement, Positionierungen näher am eigenen Standort bedeuten weniger großes Engagement. Zum einen ist es über diese Methode möglich, das sich in der Klassengemeinschaft abzeichnende Meinungsbild zu visualisieren. Zum anderen können die Lernenden durch Aufrufen einzelner Gegenstände den Grund für die jeweilige Positionierung erfragen. Insgesamt wird durch diesen Lernschritt ein biografisches Sich-hinein-Versetzen ermöglicht, welches die Schülerinnen und Schüler für das geschichtlich Vorausliegende zu emotionalisieren vermag sowie den individuellen biografischen Vergewisserungskontext erweitert. Zugleich wird für die folgende Quellenarbeit das nötige Problembewusstsein vorbereitet.

4. Unterrichtsschritt

Der anschließende Lernschritt stellt markante Auszüge einer Predigt in das Zentrum des Lerngeschehens, die Clemens August von Galen (1878-1946, ab 1933 Bischof von Münster) am 3. August 1941 gehalten hat. Daraus lässt sich erschließen, mit welchen Argumenten öffentlich christlich-kirchlicher Widerstand gegen die „Aktion Gnadentod“

geleistet wurde. Bewusst wird auf authentische biografische Dokumente, auf Quellen, zurückgegriffen, um den Schülerinnen und Schülern eine direkte Begegnung mit überlieferter Vergangenheit zu ermöglichen. Jeweils die Hälfte der Schülerinnen und Schüler widmet sich einem Quellentext (**M 6** und **M 7**). Die Auswertungs- und Sicherungsphase erfolgt im anschließenden Unterrichtsgespräch. Parallel zum schrittweisen Vortragen der Ergebnisse der Quellenarbeit werden diese in einer Tafelanschrift (vgl. **M 8**) gesichert. Dadurch wird visualisiert und zugleich übersichtlich nachvollziehbar, mit welchen Argumenten die Protestpredigt Hörer und Leser (zusätzliche Verbreitung der Predigt über Flugblätter) zum Widerstand motivierte.

5. Unterrichtsschritt

Ein Unterrichtsgespräch vertieft das Erarbeitete, indem es einen Rückbezug zur Positionierungsübung herstellt. Die Schülerinnen und Schüler werden erneut von der kognitiven zur affektiven Ebene gelenkt: Sie sehen sich aufgefordert, einzuschätzen, ob und inwiefern sie durch das Hören derartiger Argumente zu öffentlichem Protest motiviert würden. Ganz den Zielen biografischen Lernens entsprechend, wird hier die individuelle Bedeutungszuschreibung ermöglicht: Eröffnen sich am Gelernten Orientierungsoptionen, verändern sich Handlungsperspektiven? In Partnerarbeit, deren Ergebnisse in Auswahl in die Gesamtgruppe eingespeist werden, reflektieren die Schülerinnen und Schüler sodann, ob es einen Unterschied macht, wenn gegen menschenverachtende Systeme aus christlicher Überzeu-

gung heraus vorgegangen wird oder nicht – biografisches Lernen im Sinne einer Erweiterung der Möglichkeitsräume.

6. Unterrichtsschritt

Der aufgetane Fragehorizont wird am Ende der Unterrichtssequenz intensiviert, indem die Lernenden in Einzelarbeit Folgendes klären: Wo bleiben für mich Fragen (nicht nur historisch) offen? Was ist mir für mich und meine Lebensgestaltung bedeutsam geworden? Ihre Reflexionen notieren die Schülerinnen und Schüler auf Papierstreifen (nur ein Aspekt pro Blatt!), die auf einer Seitenwand gesammelt und inhaltsähnlich sortiert werden. Abschließend reflektiert die gesamte Klasse im Unterrichtsgespräch ausgewählte genannte Aspekte und diskutiert handlungsleitende Impulse, die daraus hervorgehen können. Im Idealfall ergeben sich hieraus Themen für Anschlussstunden.

Dr. Konstantin Lindner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.



HINWEIS

Wir können aus Platzgründen hier nur einige Materialien zu diesem Artikel abdrucken. Sie finden alle Materialien komplett aufbereitet im Internet unter der Adresse www.rpi-loccum.de/pelikan.

Herzlich willkommen in der neuen Lernwerkstatt!

Unsere aktuelle Ausstellung:

Symbole – neue Ideen zu einem älteren Ansatz

bis Ende August 2011

Erarbeitet von:

Amke Frerichs, Kati Boguslawski, Bettina Focke,
Ingrid Illig, Ulla Norra, Tanja Voss, Jutta Sydow

Terminanfragen:

Angelika Rietig, Sekretariat für den Bereich Grundschule
Tel.: (05766) 81-162

Inhaltliche Information und Begleitung:

Beate Peters, Dozentin für den Bereich Grundschule
Tel.: (05766) 81-183

www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt



M 4: „Graue Busse“



NS-Tötungsanstalt Hartheim, Abholungs-
bus mit Fahrer, Foto Niedernhart Prozess
Quelle: Dokumentationsstelle Hartheim;
Urheber unbekannt

M 5: Dilemmageschichte

Eine Zeitzeugin berichtete, dass sie selbst gesehen hat, wie Taubstumme aus einer Pflegeanstalt von ‚Grauen Bussen‘ abgeholt wurden. Sie und andere Beobachtende hätten gewusst, was mit diesen Menschen passieren würde: „Aber“, so fragte sie, „was hätten wir schon tun sollen? Wer etwas gesagt hätte, den hätten sie doch sofort ins Gefängnis gesperrt ...“ Diese Frage der Zeitzeugin gebe ich an Euch [an die Schülerinnen und Schüler] in abgewandelter Form weiter: Bedenkt die Zeithintergründe: Hättet ihr öffentlich gehandelt oder nicht?

M 6: Quellentext A

Es gibt [...] heilige Gewissensverpflichtungen, von denen niemand uns befreien kann, die wir erfüllen müssen, koste es, was es wolle, koste es uns selbst das Leben: Nie, unter keinen Umständen darf der Mensch außerhalb des Krieges und der gerechten Notwehr einen Unschuldigen töten. [...] Das Reichsstrafgesetzbuch bestimmt in § 139: ‚Wer von dem Vorhaben ... eines Verbrechens wider das Leben ... glaubhafte Kenntnis erhält und es unterläßt, der Behörde oder dem Bedrohten hiervon zur rechten Zeit Anzeige zu machen, wird ... bestraft.‘ Als ich von dem Vorhaben erfuhr, Kranke aus Marienthal abzu-transportieren, um sie zu töten, habe ich am 28. Juli bei der Staatsanwaltschaft beim Landgericht Münster und bei dem Herrn Polizeipräsidenten in Münster Anzeige erstattet durch eingeschriebenen Brief mit folgendem Wortlaut: ‚Nach mir zugegangenen Nachrichten soll im Laufe dieser Woche (man spricht vom 31. Juli) eine große Anzahl Pfleglinge der Provinzialheilanstalt Marienthal bei Münster als so genannte ‚unproduktive Volksgenossen‘ nach der Heilanstalt Eichberg überführt werden, um dann alsbald, wie es nach solchen Transporten aus anderen Heilanstalten nach allgemeiner Überzeugung geschehen ist, vorsätzlich getötet zu werden. Da ein derartiges Vorgehen [...] als Mord

nach § 211 des Reichsstrafgesetzbuches mit dem Tode zu bestrafen ist, erstatte ich gemäß § 139 des Reichsstrafgesetzbuches pflichtgemäß Anzeige und bitte, die bedrohten Volksgenossen unverzüglich durch Vorgehen gegen die den Abtransport und die Ermordung beabsichtigenden Stellen zu schützen und mir von dem Veranlassten Nachricht zu geben.‘ Nachricht über ein Einschreiten der Staatsanwaltschaft oder der Polizei ist mir nicht zugegangen.“



Bischof Clemens August
Graf von Galen

© Gustav Albers,
Bistumsarchiv Münster

(aus der Predigt des Münsteraner Bischofs Clemens August Graf von Galen vom 03.08.1941)

Auftrag:

Unterstreiche im Text die Argumente, die Galen gegen die Tötung sogenannter „unproduktiver Volksgenossen“ anführt!

Wenn man den Grundsatz aufstellt und anwendet, dass man den ‚unproduktiven‘ Mitmenschen töten darf, dann wehe uns allen, wenn wir alt und altersschwach werden! Wenn man die unproduktiven Mitmenschen töten darf, dann wehe den Invaliden, die im Produktionsprozess ihre Kraft, ihre gesunden Knochen eingesetzt, geopfert und eingebüßt haben! Wenn man die unproduktiven Mitmenschen gewaltsam beseitigen darf, dann wehe unseren braven Soldaten, die als schwer Kriegsverletzte, als Krüppel, als Invalide in die Heimat zurückkehren! Wenn einmal zugegeben wird, dass Menschen das Recht haben, unproduktive Mitmenschen zu töten [...], dann ist der Mord an uns allen, wenn wir alt und altersschwach und damit unproduktiv werden, freigegeben. Dann braucht nur irgendein Geheimerlass anzuordnen, dass das bei den Geisteskranken erprobte Verfahren auf andere ‚Unproduktive‘ auszudehnen ist, dass es auch bei den unheilbar Lungenkranken, bei den Altersschwachen, bei den Arbeitsinvaliden, bei den schwer kriegsverletzten Soldaten anzuwenden ist. Dann ist keiner von uns seines Lebens mehr sicher. Irgendeine Kommission kann ihn auf die Liste der ‚Unproduktiven‘ setzen, die nach ihrem Urteil ‚lebensunwert‘ geworden sind. [...] Wehe den Menschen, wehe unse-

rem deutschen Volk, wenn das heilige Gottesgebot: ‚Du sollst nicht töten!‘, [...] nicht nur übertreten wird, sondern wenn diese Übertretung sogar geduldet und ungestraft ausgeübt wird! [...] ‚Du sollst nicht töten!‘ Gott hat dieses Gebot in das Gewissen der Menschen geschrieben, längst ehe ein Strafgesetzbuch den Mord mit Strafe bedrohte, längst ehe Staatsanwaltschaft und Gericht den Mord verfolgten und ahndeten.“



Bischof Clemens August
Graf von Galen

© Gustav Albers,
Bistumsarchiv Münster

(aus der Predigt des Münsteraner Bischofs Clemens August Graf von Galen vom 03.08.1941)

Auftrag:

Unterstreiche im Text die Argumente, die Galen gegen die Tötung so genannter „unproduktiver Volksgenossen“ anführt! Beachte zudem, durch welche Beispiele er versucht, die Gottesdienstbesucher aufzurütteln!

M 8: Tafelanschrift

Clemens von Galens Protest gegen die Aktion „Gnadentod“

Die Tötung sog. „unproduktiver Mitmenschen“ widerspricht:

• dem Gewissen • der Menschlichkeit: Mord an allen ist freigegeben = moralische Argumentation	„Du sollst nicht töten.“ = Argumentation aus dem Glauben heraus	• § 139: geplantes Verbrechen gegen das Leben muss angezeigt werden • § 211: Mord ist mit dem Tod zu bestrafen = gesetzliche Argumentation
---	---	--

Motivation für andere, Tötung von Menschen mit Behinderungen öffentlich zu kritisieren

24.08.1941: mündlicher „Euthanasie-Stopp“ Hitlers

Buch- und Materialbesprechungen

Roland Biewald und Bärbel Husmann (Hg.)

Frauen und Männer in der Bibel

Impulse für biografisches Lernen im Religionsunterricht.
Themenhefte Religion Heft 7,
Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2009,
ISBN 978-3-374-02672-2, 102 Seiten, 19,80 Euro.



1953 definierte der deutsche Philosoph Wilhelm Albert Johann Schapp: „Was und wer wir jeweils sind, sind wir durch „Geschichten“, in die wir „verstrickt“ sind.“ (Zitiert nach: Wilhelm Schapp, In Geschichten verstrickt. Frankfurt am Main, 4. Auflage 2004, S. VI). Solche Geschichten finden sich in der Bibel zuhauf, denn diese bildet das Leben

in all seinen Facetten ab und gibt darin besonderen Menschen – Frauen wie Männern – Raum für ihre Erfahrungen mit Gott.

Daher nimmt es nicht Wunder, dass das Themenheft Religion von Roland Biewald und Bärbel Husmann einige dieser besonderen, fast schon exemplarischen Menschen herausgreift und anhand der enthaltenen Erfahrungen biografisches Lernen im Religionsunterricht ermöglichen will. Die beiden Autoren sind davon überzeugt, dass „im biografischen Lernen jenseits aller curricularen Vorgaben große Lernchancen liegen“ (S. 21), und dies ist gerade angesichts der immer wieder aufkeimenden Frage nach dem Kompetenzerwerb im Religionsunterricht von großer Bedeutung.

Um diese biblischen Gestalten nicht ohne didaktische Reflexion vorzustellen, beginnt das Themenheft Religion mit einigen grundlegenden Überlegungen zum biografischen Lernen und didaktischen Leitlinien (Kapitel A und B), worauf die Unterrichtsbausteine (C) folgen.

Die beiden Herausgebenden haben sich dabei für sechs Personen entschieden: Paulus, Rut, Ester, Maria, David und Petrus. Die Modelle sind für die Klassenstufen 5/6 (Rut, David), 7/8 (Paulus, Maria, David) und 9/10 (Ester, Petrus) konzipiert.

Bei der Beschäftigung mit Menschen aus der Bibel geht es nicht darum, ob diese Personen historisch belegt sind, es geht vielmehr darum, „Wahrheiten von allgemeinem Wert weiterzutragen“ (S. 29). Diese können – z.B. in der Unterrichtseinheit zu Paulus – im „leistungslosen Selbstwert des Menschen, der sich aus der bedingungslosen

Annahme durch Gott ergibt“ (S. 25), aufgezeigt werden, oder auch – wie in der Unterrichtseinheit zu Maria formuliert – in der Einsicht, „dass Erwählung nicht bedeutet, aller Sorgen und Nöte ledig zu sein“ (S. 47).

Daneben finden Lehrende in jedem Kapitel neben Sachinformationen und einleitenden Überlegungen umfangreiche Ideen für in sich geschlossene Unterrichtseinheiten zu diesen Menschen, aus denen man aber auch nur einzelne Stunden oder Ideen entnehmen kann. Weiterführende Literatur am Ende der Kapitel ermöglicht einen noch tieferen Einstieg in die Thematik. Ein umfangreicher Materialteil (41 Seiten) am Ende des Buches bietet fertige Kopiervorlagen für Lehrende an.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der an der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I orientierte Band sehr reflektiertes und vielfältiges Material sowie Ideen bereitstellt, um Schülerinnen und Schülern biografisches Lernen anhand bedeutender biblischer Frauen und Männer zu ermöglichen. Wünschenswert wäre dazu lediglich ein übersichtlicheres Inhaltsverzeichnis gewesen, um sich schneller im Buch orientieren zu können.

Davon abgesehen bleibt dem Band zu wünschen, dass er seine Ziele im Religionsunterricht auf dem Weg hin zu mehr Geschlechtergerechtigkeit erreicht. Er sei daher allen Religionslehrerinnen und Religionslehrern wärmstens empfohlen!

Tim Hofmann

Reiner Andreas Neuschäfer und Matthias Hahn (Hg.)

Gerechter werden

Unterrichtsvorschläge für kompetenzorientierten
Religionsunterricht in der Sekundarstufe I,
ISBN 978-3-941854-21-5, Verlag IKS Garamond,
Jena 2010, 24,90 Euro

„Wie geht Kompetenzorientierung im Religionsunterricht?“ Diese Frage stellen sich zur Zeit viele Kolleginnen und Kollegen. Sie ist der Situation geschuldet, dass in fast allen Bundesländern neue Kerncurricula für die Fächer Evangelische und Katholische Religion vorliegen, im Blick auf die Praxis allerdings noch eine gewisse Ratlosigkeit vorherrscht. Die vorliegende Praxishilfe macht als eine der ersten Veröffentlichungen den Versuch, nicht nur theoretische Antworten zu finden, sondern praxisorientierte Sequen-

zen und Materialien für den Religionsunterricht vorzustellen.



Einleitend gibt Frauke Büchner einen fundierten sachanalytischen Überblick zum Thema „Gerechtigkeit“. Dabei stellt sie Perspektiven auf das Thema seitens der Literatur, der Philosophie und der Theologie der abrahamitischen Religionen vor. Psychologische und pädagogische Aspekte schließen sich an und eröffnen erste Horizonte für religionspädagogisches Handeln. Hier setzt

Matthias Hahn an und reflektiert das Thema „Gerechtigkeit“ im Fokus kompetenztheoretischer Überlegungen. Nach einer Einführung fragt Hahn, in welcher Weise das Thema „Gerechtigkeit“ Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Jahrgängen der Sekundarstufe I betrifft und welche Konsequenzen sich daraus für die Gestaltung kompetenzorientierter Unterrichtsprozesse im Religionsunterricht ergeben. Im unterrichtspraktischen Teil werden fünf Unterrichtssequenzen für die verschiedenen Doppeljahrgänge der Sekundarstufe I mit einer Vielzahl von Unterrichtsbausteinen vorgestellt. Der Bezug auf die den Sequenzen zugrunde liegenden Kerncurricula ist unterschiedlich, was daran liegt, dass die Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Bundesländern kommen. So stimmen die in den Einheiten verwendeten Kompetenzformulierungen in Teilen nicht überein. Insgesamt liegt den Sequenzen ein lebensweltlich-problemorientierter Ansatz zugrunde. Den Materialien geht es um einen Ausgleich zwischen erfahrungs- und bibelorientierten Herangehensweisen. Damit werden den Schülerinnen und Schülern Angebote gemacht, das Thema „Gerechtigkeit“ aus biblisch-christlicher Perspektive zu beleuchten und sie zu kritischem Handeln in der Welt zu befähigen. Die zur Verfügung gestellten Texte sind schülernah und die verwendeten Grafiken motivieren zu einer vertiefenden Auseinandersetzung. Insgesamt überzeugt die Auswahl der Bausteine durch eine Vielzahl unverbrauchter (d.h. noch nicht aus zahlreichen anderen Veröffentlichungen bekannter) Materialien. Eine CD mit den Materialien, Bildern, Grafiken und einem in der Praxishilfe vorgestellten Lied (MP3) ist beigelegt und hilfreich für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts.

Kritisch anzumerken ist, dass die von Matthias Hahn einleitend genannten Essentials einer Kompetenzorientierung im Religionsunterricht in den Unterrichtssequenzen und den didaktischen Überlegungen nur zum Teil umgesetzt werden. Insgesamt bleibt der Eindruck einer gewissen Differenz zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und Teilen der einzelnen Praxissequenzen.

Trotz dieser Kritik ist die Praxishilfe allen zu empfehlen, die sich im Religionsunterricht grundlegend mit dem Thema auseinandersetzen möchten und auf der Suche nach neuen interessanten Unterrichtsideen sind, die das Thema „Gerechtigkeit“ in seiner Vielfalt aufgreifen.

Dietmar Peter

Karin Finsterbusch / Michael Tilly (Hg.)

Verstehen, was man liest

Zur Notwendigkeit historisch-kritischer Bibellektüre, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010, ISBN 978-3-525-58012-7, 200 Seiten, 19,90 Euro



Die Bibel dem Verstehen zu erschließen, bleibt eine stets neu wahrzunehmende Aufgabe. Dieser Thematik widmete sich eine Tagung von Bibelwissenschaftlern und Religionspädagogen an der Universität Koblenz-Landau, deren Vorträge (um einige weitere Beiträge ergänzt) jetzt in dem vorliegenden Sammelband veröffentlicht sind. Dabei geht es den Autorinnen und Autoren

darum, „die grundsätzliche Bedeutung von historisch-kritischen Fragestellungen für das Verständnis biblischer Texte aus ihrer Forschungsperspektive und anhand von Beispielen aus ihren Forschungsfeldern aufzuzeigen“ (S. 12). Dies ist nach meinem Eindruck mit den vielfältigen Beiträgen in überzeugender Weise gelungen.

So betont Michael Wolter in seinen grundsätzlichen Überlegungen: Der historisch-kritischen Bibelwissenschaft kommt die Aufgabe zu, die Autonomie des biblischen Textes stark zu machen. Es geht darum, nach der Intention des Autors der Texte zu fragen und ihre existentielle Bedeutung aufzuzeigen. Im Rahmen der hermeneutischen Reflexion historisch-kritischer Forschung hebt Klaus Bieberstein hervor: Das Entstehen und das Verstehen der Texte lässt sich nicht gegeneinander ausspielen. Wenn man beispielsweise die geschichtlichen Entwicklungsprozesse im Gottesdenken biblischer Texte ernst nimmt, tritt das Besondere des Bekenntnisses zu dem einem Gott, wie es Deuteroseja bezeugt, um so klarer hervor.

Für das Neue Testament hinterfragt Reinhard Feldmeier das vertraute Gottesbild von „Gottvater“. Ausgehend vom Gottesverhältnis Jesu gewinnt die neutestamentliche Rede von Gott, dem Vater, ihren Grund im Christusbekenntnis und hat sich erst dann – begünstigt durch die Nähe zu religiösen Vorstellungen im Hellenismus – mit dem Gedanken von Gott dem Schöpfer und Erhalter verbunden. Auch hier wird m. E. sehr deutlich, dass gerade durch die historische Betrachtungsweise zentrale Aussagen der neutestamentlichen Botschaft von Gott in den Blick kommen.

Weitere Beiträge behandeln einzelne Themen: Das Werden des Kanons biblischer Schriften mit aufschlussreichen Erkenntnissen der neueren Septuaginta- und Qumranforschung (Heinz-Josef Fabry), die Geschichte von der „Bindung Isaaks“ mit einer überraschenden Neuinterpretation (Thomas Staubli), die Erzählungen von der Verurteilung Jesu mit ihren unterschiedlichen Deutungen durch die Evangelisten (Ute E. Eisen), ein Forschungsüberblick über das Verhältnis des Johannesevangeliums zur Hermetik und die daraus sich ergebende Aufgabenbestimmung für die religionsgeschichtliche Methode (Frances Back).

In den religionspädagogischen Beiträgen befasst sich Elisabeth Reil mit der Frage nach dem historisch-kritischen Arbeiten im Religionsunterricht der Grundschule. Sie plädiert für ein „vorsichtiges Ja“ (S.168), entfaltet dies im Blick auf verschiedene Ziele und Unterrichtsvorschläge, u. a. durch einen einfachen synoptischen Vergleich zwischen den Kindheitsgeschichten des Matthäus- und des Lukas-evangeliums.

Christian Cebulj stellt eine Unterrichtsreihe für die gymnasiale Oberstufe vor. Er konkretisiert sein Konzept des „identitätsbildenden Lernens mit der Bibel“ an grundlegenden Texten des Johannesevangeliums, um so ein vertieftes Bibelverstehen als auch ein vertieftes Selbstverstehen zu ermöglichen.

Insgesamt geben die vorliegenden Beiträge einen aufschlussreichen Einblick in Fragestellungen und einzelne Forschungsgebiete der heutigen Bibelwissenschaft. Vor allem aber zeigen sie, dass gerade durch historisch-kritische Methoden zentrale Aussagen der biblischen Botschaft in den Blick kommen und dem Verstehen erschlossen werden und damit auch für die Bibeldidaktik wesentliche Bedeutung gewinnen. So wünsche ich dem Buch viele interessierte und aufmerksame Leserinnen und Leser, die sich durch die vielfältigen Fragestellungen und Einsichten zum (erneuten) Wahrnehmen biblischer Texte und zur eigenen Urteilsbildung anregen lassen.

Gerald Kruhöffner

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht

Die EKD sieht im Religionsunterricht ein unverzichtbares Element ihrer Bildungsverantwortung. Leitziel des Evangelischen Religionsunterrichts ist eine differenzierte religiöse Bildung. Vor diesem Hintergrund legte die EKD Ende März einen Orientierungsrahmen zu Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I vor.

Neben grundlegenden Ausführungen zur Funktion des Orientierungsrahmens benennt der Text acht grundlegende Kompetenzen für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, die jeweils in einzelnen Bildungsstandards entfaltet werden. Bezugspunkt sind dabei die Erwartungen und Bedürfnisse von Jugendlichen, die christliche Überlieferung und Lehre, andere Religionen und Weltanschauungen sowie religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge im globalen Horizont.

Der Orientierungsrahmen „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ kann im Internet unter http://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf [Achtung: .pdf.pdf ist kein Tippfehler!] heruntergeladen werden. Inhaltliche Rückfragen beantwortet Matthias Otte, Telefon 0511/ 2796-241.

Nina Hagen & Band am Tag der Niedersachsen auf der Kirchenbühne

Mit Nina Hagen und ihrer Band präsentiert die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers auf der zentralen Bühne von Hit-Radio Antenne Niedersachsen eines der Highlights des diesjährigen Tages der Niedersachsen am Samstag, 2. Juli, in Aurich. Unter dem Motto: „Wo der Wind weht ... Glaube, Leben, Energie“ wird ab 14.00 Uhr neben Gospel-Power mit Pop-Diva Nina Hagen ein Programm aus Musik und Gesprächen geboten.

Bereits am Freitagabend wird der Tag der Niedersachsen mit einem Jugendgottesdienst eröffnet.

Abschluss und Höhepunkt ist der Gottesdienst am Sonntag, dem 3. Juli, um 10.00 Uhr ebenfalls auf der Bühne auf dem Auricher Marktplatz. Es predigt Landesbischof Ralf Meister.

Erster EKD-Beauftragter für Freiwilligendienste

Die EKD hat mit Jan Janssen erstmals einen Beauftragten für Freiwilligendienste berufen. „Der Auf- und Ausbau sowie die Stärkung und Förderung der evangelischen Freiwilligendienste ist die zentrale Herausforderung für die Zukunft“, erklärte der 47-jährige Bischof der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg anlässlich seiner Berufung. Dies gelte erst recht nach der Aussetzung der Wehrpflicht und dem damit verbundenen Wegfall des Zivildienstes.

Evangelische Freiwilligendienste seien in vielen gesellschaftlich relevanten Aufgabenfeldern im In- und Ausland tätig. Der Beauftragte für die evangelischen Freiwilligendienste soll die Perspektive des Rates bei diesen Diensten und die Interessen der Dienste in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und gegenüber der Politik vertreten. Ihm ist ein Beirat zur Seite gestellt, der Überlegungen zur Zukunft der Freiwilligendienste entwickeln soll.

Niedersächsischer Integrationspreis 2011 ausgeschrieben

Sozialministerin Aygül Özkan hat am 29. April den Startschuss für den Niedersächsischen Integrationspreis 2011 gegeben. Der Preis wird für beispielhafte Maßnahmen und Projekte zur Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vergeben. Bewerben können sich Arbeitgeber gemeinsam mit einer oder einem 14 bis 25 Jahre alten Auszubildenden mit Migrationshintergrund sowie Institutionen und Einrichtungen, die für die Arbeitsmarktförderung innovative Projekte anbieten und durchführen. Bewerbungsschluss ist am 30. Juni 2011. Der Integrationspreis ist in diesem Jahr mit 30.000 Euro dotiert.

Weitere Informationen und Bewerbungsunterlagen unter <http://www.integrationsbeauftragte.niedersachsen.de>.

Vorschläge für Evangelischen Buchpreis gesucht

Literatur-Interessierte können ab sofort im Internet Vorschläge für den Evangelischen Buchpreis 2012 machen. Gesucht wird ein deutschsprachiger Titel aus dem laufenden Jahr

2011, der dazu anregt, über uns selbst, unser Miteinander und unser Leben mit Gott neu nachzudenken. Vorgeschlagen werden können Bücher aus den Bereichen Kinder- und Jugendliteratur, Lyrik und Prosa für Erwachsene sowie Sachbücher für Kinder und Jugendliche und für Erwachsene. Die Ausschreibungsfrist endet am 31. Dezember. Weitere Informationen unter <http://www.evangelischerbuchpreis.de>.

Veranstaltungen von Juni bis August 2011

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2011 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2010) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Konfirmandenarbeit

Konfirmation – Was lockt Jugendliche?

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

27. bis 28. Juni 2011

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

■ SCHULSEELSORGE

Weiterbildung

Evangelische Schulseelsorge

Zertifikatskurse

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

Kursreihe IV, Seminar 4

23. bis 25. Juni 2011

Kursreihe IV, Seminar 5

25. bis 27. August 2011

Leitung: Almut Künkel

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

„Papa, machst du mit?“

Projekte für die ganze Familie in Kindertagesstätten und Kindergottesdienst

für sozialpädagogische Fachkräfte und Mitarbeitende im Kindergottesdienst

in Kooperation mit dem Diakonischen Werk und dem Michaeliskloster Hildesheim (Arbeitsstelle Kindergottesdienst)

Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße

3 A, 30159 Hannover, Telefon: 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de

15. bis 17. Juni 2011

Leitung: Ralf Rogge, Dirk Schliephake

■ GRUNDSCHULE

Ferienkurs

Herstellung von biblischen Erzählfiguren und Einführung in religionspädagogische Einsatzmöglichkeiten

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

6. bis 8. Juli 2011

Ende: 16.00 Uhr

Leitung: Beate Peters, Iris Donges

Ferienkurs

Loccumer Werkstatt Religionsunterricht

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

7. bis 8. Juli 2011

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Beate Peters

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildung

Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I

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

Kolloquium

25. bis 27. August 2011

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

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

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen 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 (53,00 Euro).

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

■ BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Weiterbildung

Evangelischer Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen
für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)
Nähere Informationen erteilt das NLQ, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim, Telefon: 0 51 21 / 1 69 52 63.

Kurs V: Jesus Christus II

4. bis 6. Juli 2011

Leitung: Sabine Berger, Bettina Wittman-Stasch

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Zur Bibel motivieren

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

23. bis 25. Juni 2011

Leitung: Johannes Kubik, Rudolf Tammeus

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Medienbörse Sekundarstufe I

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

23. bis 25. Juni 2011

Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

Sommerwerkstatt: Papierkram

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

6. bis 10. Juli 2011

Leitung: Steffen Marklein

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Fachtagung Studierende

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

24. bis 26. Juni 2011

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Rainer Merkel

■ KONFIRMANDENARBEIT

Fremde Heimat Christentum

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie für Studierende

in Kooperation mit der Leibniz-Universität Hannover

14. bis 15. Juni 2011

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

Konferenz der Kirchenkreisbeauftragten für die Konfirmandenarbeit

Konfirmation – Was lockt Jugendliche?

(geschlossener Teilnehmerkreis)

28. bis 29. Juni 2011

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Frieden stiften! Ausbildungskurs für Jugendliche

für ehrenamtliche Jugendliche in der Konfirmandenarbeit (Voraussetzung ist eine Juleica)

in Kooperation mit der Arbeitsstelle Friedensarbeit im Haus kirchlicher Dienste und dem Landesjugendpfarramt

15. bis 17. August 2011

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm; Ulrike Köhler, Landesjugendpfarramt; Klaus Burkhardt, Friedensarbeit im HKD

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Ausbildungsgang Kirchenpädagogik 2011

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, kirchenpädagogisch Interessierte aus anderen Berufen

Kosten: 300,00 Euro. Lehrmaterial: Handbuch der Kirchenpädagogik, hrsg. v. Hartmut Rupp, Stuttgart 2006, 25,00 Euro.

Tagesseminare jeweils von 10.00 bis 18.00 Uhr

geringfügige Änderungen vorbehalten

25. Juni 2011

Apostelkirche, Hannover

2. Juli 2011

Ökumenisches Kirchenzentrum, Hannover Mühlenberg

20. August 2011

Kirchenzentrum auf dem Kronsberg und Expowal, Hannover

Leitung: Christiane Kürschner

Klausurtagung

der Beauftragten für Kirchenpädagogik

Wir pflügen und wir streuen den Samen auf das Land ...

für Beauftragte für Kirchenpädagogik in den Kirchenkreisen und Sprengeln

Kosten: 52,00 Euro

17. bis 19. Juni 2011

Leitung: Christiane Kürschner

■ BIBLIODRAMA

Ferienkurs

Leer werden.

Bibliodrama für mich

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grund- oder Förderschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

6. bis 8. Juli 2011

Leitung: Lissy Weidner

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Vikarskurs 10: Bildungsprojekt

30. Mai bis 1. Juni 2011

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 11: Religionspädagogische Proben

15. bis 24. Juni 2011

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 9: Auswertung Bildungsprojekt

22. bis 23. Juni 2011

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 10: Konfirmandenarbeit

29. August bis 2. September 2011

Leitung: Dr. Melanie Beiner

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

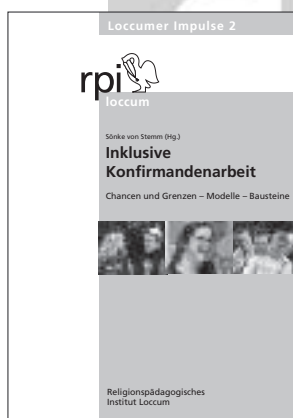
Neuerscheinungen im Frühjahr



Jeannette Eickmann, Dietmar Peter

Kompetenzorientiert unterrichten

Bausteine zu den niedersächsischen Kerncurricula
Evangelische Religion für die Sekundarstufe I
Loccumer Impulse 1,
Rehburg-Loccum 2011,
ISBN 978-3-936420-39-5, 148 Seiten, 11,80 Euro



Sönke von Stemm (Hg.)

Inklusive Konfirmandenarbeit

Chancen und Grenzen – Modelle – Bausteine
Loccumer Impulse 2,
Rehburg-Loccum 2011,
ISBN 978-3-936420-40-1, 154 Seiten, 10,80 Euro

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