

Loccumer Pelikan

3/11

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Umgang mit Fremdheit



Die Ambivalenzen der
Fremdheit

Viele Kulturen und
Religionen unter einem
Dach

Überlegungen zur
Bedeutung des inter-
religiösen Lernens
zwischen Christen und
Muslimen

pro & contra:
Muslimische Erzieherin-
nen in Evangelischen
Kindertagesstätten

„Judentum begreifen“

Moscheebau im
Nachbarort

Meine Position
„zwischen“
Jesus und Buddha

Judas begegnen –
Annäherungen an den
Verräter

inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	101
grundsätzlich		
Karlo Meyer	Die Ambivalenzen der Fremdheit und ihr religionspädagogisches Potential	103
Ralf Rogge	Viele Kulturen und Religionen unter einem Dach. Interreligiöse Bildung in evangelischen Kindertagesstätten	108
Rauf Ceylan	Überlegungen zur Bedeutung des interreligiösen Lernens zwischen Christen und Muslimen. Eine muslimische Perspektive	113
kontrovers		
Götz Doyé	Die Zumutung des Fremden gehört zum Prozess der Selbstbildung. Muslimische Erzieherinnen in Evangelischen Kindertagesstätten – pro	116
Wolf-Peter Koech	Die evangelische Kindertagesstätte nimmt eine wesentliche Verkündigungsaufgabe der Gemeinde wahr. Muslimische Erzieherinnen in Evangelischen Kindertagesstätten – contra	117
praktisch		
Elisabeth Naurath und Heide Rosenow	„Judentum begreifen“. Ein dialogisches Konzept zum interreligiösen Lernen in der Grundschule	118
Silke Leonhard und Christiane Sommer-Becker	Moscheebau im Nachbarort. Impulse zur Förderung von Medienkompetenz am Beispiel einer Videoreportage	122
Larissa Sandmann	Meine Position „zwischen“ Jesus und Buddha. Ein Vorschlag zur Förderung religiöser Identitätsentwicklung in der gymnasialen Oberstufe	128
Matthias Günther	Judas begegnen. Annäherungen an den Verräter. Eine Doppelstunde am Fachgymnasium	132
informativ		
Ralf Rogge	Ein interreligiöses Eltern-Kind-Projekt in einer evangelischen Kindertagesstätte	137
Hilde Fritz und Gottfried Orth	Ecce homines! – Siehe da, Menschen! Mit fremden Menschen leben – am Beispiel der Arbeit mit Flüchtlingen	139
	„Suchet der Schule Bestes 2011“ Bildung braucht Religion – Forum für Lehrkräfte	144
	„Zu Gast bei Gott und Geschwistern“ Sechster Ausbildungsgang „Kirchenpädagogik“ 2012	145
	Ausstellung: Der 8. Schöpfungstag	102
	Impressum	107
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	115
	Buch- und Materialbesprechungen	144
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	145
	Veranstaltungen von September bis Dezember 2011	147



Das Thema „Neurobiologie und Erziehungswissenschaft“ gehört seit mehreren Jahren zu den aktuellen Themen der Pädagogik und Didaktik. Es scheint, als könnte sich die Pädagogik einer neurobiologischen Herausforderung kaum entziehen, zu sehr sprechen die rasanten Fortschritte bei der Erforschung des Gehirns für sich. In der Tat: Die atemberaubenden Erkenntnisse der neueren Hirnforschung sind beeindruckend. Immer mehr scheinen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Lage zu sein, dem Gehirn beim Sprechen, Fühlen und Rechnen zuzuschauen.

„Welche Folgerungen ergeben sich aus der Hirnforschung für den Unterricht?“ So haben wir die Fragestellung einer Fachtagung vor wenigen Wochen umschrieben. Gerhard Roth war als Referent zu Gast, seinen Vortrag können Sie auf unserer website herunterladen. Mich hat im Vorfeld der Tagung ein gewisses „Bauchgrummeln“ nicht los gelassen: Einerseits hat die in neurobiologischer Perspektive diskutierte Frage „Wie kommen unsere Entscheidungen eigentlich zustande?“ immer auch eine existentielle Seite. Andererseits: Steuern wir auf einen neurowissenschaftlichen Naturalismus zu? Welche Folgerungen ergeben sich für unser ethisches Denken und Handeln? Gerhard Roth hat sich selbst als „philosophierenden“ Hirnforscher bezeichnet. Das macht ihn aus meiner Sicht so interessant. Und: Er schlägt eine Brücke von der Hinforschung zur Psychologie und Didaktik ohne neurobiologische Bevormundung der Pädagogik. Ganz im Gegenteil: Spannend ist zu sehen, wie Ergebnisse der Hirnforschung „altes“ erzieherisches Wissen empirisch neu bestätigen. „Bildung braucht Persönlichkeit!“ – so der Titel seines Buches – oder „Weniger ist mehr!“ haben Reformpädagogen vor fast 100 Jahren auch schon gewusst. Insofern sind die von Roth vorgeschlagenen Maßnahmen – wie er selbst einräumt – nicht wirklich neu. Dennoch sind sie unverzichtbar. Sie helfen Lernbedingungen zu verbessern, auch und gerade

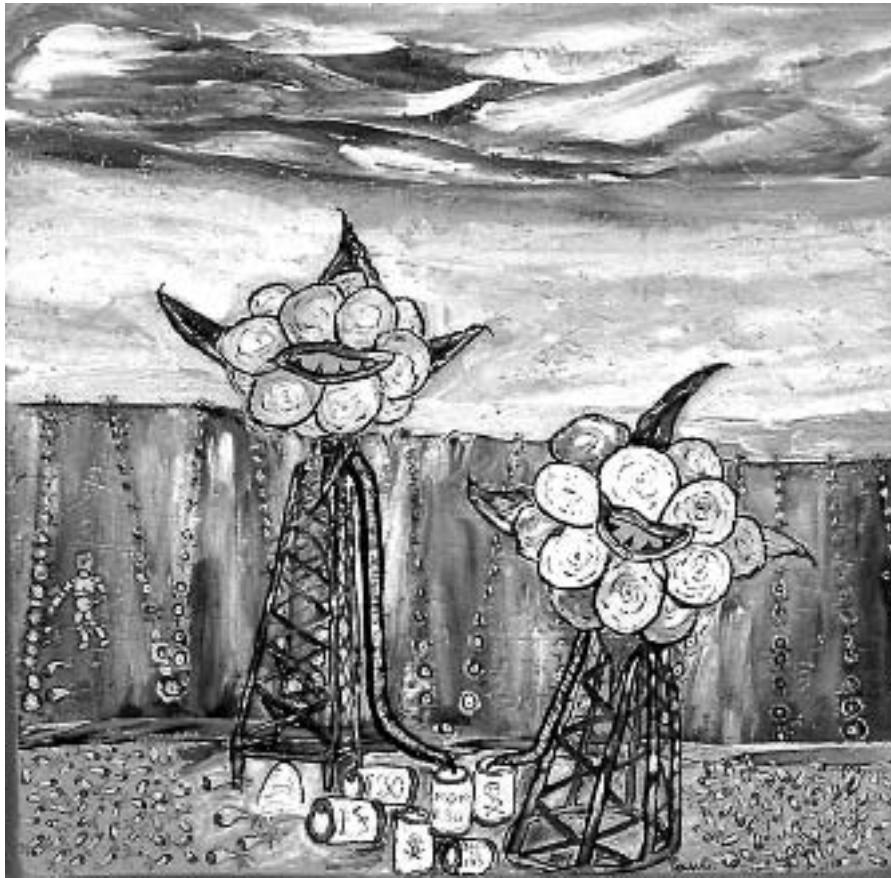
unter Berücksichtigung grundlegender Funktionsweisen des Gehirns.

Die Beiträge dieser Ausgabe nehmen in unterschiedlicher Weise das Thema „Umgang mit Fremdheit“ auf. Karlo Meyer reflektiert Empfindungen, die mit der Erfahrung von Fremdheit einhergehen. Er beschreibt erlebte Fremdheit als „grundsätzliche Irritation“ und zeigt Wege auf, wie Kinder und Jugendliche mit „Fremdheitserleben von Religion“ in ihrer Kompetenzentwicklung begleitet und gefördert werden können. Ralf Rogge formuliert in seinem Beitrag Aufgaben und Ziele einer „interreligiösen Bildungsarbeit“ in evangelischen Kindertagesstätten. Hier begegnen sich immer mehr Kinder verschiedener Glaubensrichtungen, so dass eine „bewegliche Kombination von Beheimatung und Begegnung“ die religionspädagogische Praxis bestimmen sollte. Rauf Ceylan formuliert „eine muslimische Perspektive“ im Blick auf das interreligiöse Lernen zwischen Muslimen und Christen. Er benennt „Lernfelder des interreligiösen Austauschs“, die insbesondere für die Weiterentwicklung des Islams in Deutschland von Bedeutung sind. Hilde Fritz und Gottfried Orth beschreiben Erfahrungen in der Begleitung einer Flüchtlingsfamilie aus dem Kosovo in einem Dreischritt von „mitfühlendem Hinsehen“, solidarischem Handeln“ und „theologischer Reflexion“.

Ich wünsche Ihnen nach der Sommerpause für das neue Schuljahr viel Freude und Kraft

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Dirk (Paul) Utermann, Bild 1 „ohne Titel“, Öl auf Leinwand

Der 8. Schöpfungstag

Die Ateliergemeinschaft in Uhlehof Schwarmstedt zeigt Arbeiten zum Thema Gentechnik

Vom 20. August bis zum 10. Oktober 2011 präsentiert das RPI Loccum Bilder der Ateliergemeinschaft im Uhlehof aus Schwarmstedt. Der »Pelikan« zeigt eine Auswahl der Arbeiten.

Seit den 1980er Jahren wird die Gentechnik in Deutschland besonders im Hinblick auf die Bewahrung der Schöpfung kontrovers diskutiert. Chancen und Risiken, Fluch und Segen liegen oft nah beieinander. Während die Erfolge bei gentechnisch hergestellten Medikamenten unbestritten sind, konzentriert sich jedoch der Widerstand auf gentechnisch veränderte Pflanzen. Besonders die fehlende Erfahrung im Hinblick auf die Langzeitfolgen – „Welche Auswirkungen haben gentechnisch veränderte Lebensmittel langfristig auf den Menschen?“ – machen uns unsicher und ablehnend.

Die Schwarmstedter Ateliergemeinschaft im Uhlehof um die Künstler Paul Utermann und Ilse Müller Reese hat

sich kritisch mit diesem Thema auseinander gesetzt. Mit der Ausstellung ihrer Exponate möchte sie die Öffentlichkeit für die Chancen und Risiken der Gentechnik sensibilisieren und zu einer sachlichen, aber kritischen Betrachtung auffordern. Dabei nehmen die Künstlerinnen und Künstler die Forschenden ebenso in die Verantwortung wie die Politik und die Bürgerinnen und Bürger.

Der künstlerische Zugang zum Thema ist vielfältig und reicht von Zeichnungen und Malerei über Bildhauerei und Installationen bis hin zur textlichen Auseinandersetzung.

Die Ausstellung „Der 8. Schöpfungstag“ im RPI ist Teil einer Wanderausstellung, an der folgende Künstlerinnen und Künstler beteiligt sind: Anna Marianne Sidenstein-Berwig, Herbert Müller, Monica Treichel, Daniel Jelin, Paul Utermann, Moshe Harel, Manfred Ladwig, Kathrin Greube, Trudy Bartsch-Steinwede, Ilse Müller-Reese, Hildegard Strutz, Heinrich Thies und Dietrich Steinwede.

Die Ambivalenzen der Fremdheit und ihr religionspädagogisches Potential

Von Karlo Meyer

Das grundlegende Ineinander von vertraut und unvertraut

Die Kinder lachen, als sie den Ruf des Muezzin zum Gebet hören. Das Fremde macht unsicher. Es ist „komisch“, es irritiert. Es geht nicht auf, wie die bekannten Dinge aufgehen. Die Schülerinnen und Schüler hören jemanden rufen, aber wie er ruft, ist ganz seltsam und unverständlich. Sie wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, empfinden es als „komisch“.

Der Lehrer stoppt das Tonband. Warum lachen sie? Schnell kommt heraus, dass sie lachen, weil es fremd ist und sie es nicht verstehen. Es ist eine fremde Sprache. Diese Erklärung ist verständlich. Ihr Lachen ist aufgenommen worden. Sie müssen beim zweiten Mal nicht mehr lachen.

(Meyer 1999, 273-274)

Das Fremde, wie es vor allem bei kulturellen Unterschieden erfahren wird, verbindet sich mit einer ambivalenten Erfahrung (vgl. den Literaturüberblick Wierlacher 1993, 19-112). In dem kulturell Fremden gibt es immer auch etwas, was Bekanntes anspricht (ein Mensch ruft), und doch lässt es sich nicht in den alten Mustern verorten (fremdartiger Wortlaut, fremdartige Sprechmelodie). Es spricht zum Teil Vertrautes an (das ist ein Mensch), und ist doch letztlich fremd (ich verstehe es nicht). Diese gegensätzlichen Erfahrungen gelten für vieles „andere“, das mir fremd ist, und – so ich mir selbst fremd sein kann – auch für das „Eigene“.

Die Bezeichnung beispielsweise einer gesamten Handlungsfolge, eines ganzen Bauwerks oder eines Menschen mit dem Attribut „fremd“ ist daher immer eine Interpretation (vgl. O. Schäffter 1991, 14f.). Interpretation ist dabei nicht als intellektueller Akt zu verstehen, sondern macht darauf aufmerksam, dass das Attribut „fremd“ je nach Perspektive zugesprochen oder auch nicht zugesprochen werden kann.

Der Bezeichnende spricht Aspekten, die nicht ein Bekanntes und Vertrautes ansprechen, einen beherrschenden oder entscheidenden Stellenwert zu, während Aspekte, die Vertrautes ansprechen, im Schatten dessen gesehen werden, was kein Vertrautes anzusprechen vermag.¹

Aus dieser Ambivalenz resultiert eine grundsätzliche Irritation und im Extremfall gar ein Schock durch das Fremde.²

Die Irritation entspringt der Spannung zwischen der erlebten Fremdheit und dem, was aus dieser Fremdheit heraus anspricht, anstößt und abstößt. Das, was Bekanntes anspricht, verlangt danach, sich zu verhalten (z.B. auf einen Ruf zu antworten). Das Erleben der Fremdheit stellt die bekannten Verhaltensmuster in Frage (der unverständliche Wortlaut des Muezzins).

Aus dieser Irritation bauen sich leicht Schutzmechanismen wie Abwehr gegenüber dem Fremden auf – Affekte, die jedes Kind entwickelt. In der Irritation reizt aber auch das Unbekannte als das Abenteuerliche, Faszinierende, Exotische, weil – so urteilt A. Wierlacher – „dieses dem Menschen Bewährungsmöglichkeiten offeriert, die seine Kräfte wecken und seine Selbstverwirklichung fördern“ (Wierlacher 1993, 39). Das Fremde kann in einzelnen Aspekten vertrauter werden und so den eigenen Horizont erweitern.

Vielfältige Empfindungen

Neben dem Ruf zum Gebet lässt sich auch bei dem Besuch einer religiösen Stätte mit einer Schulklasse eine Vielzahl von ambivalenten Empfindungen wahrnehmen. Die Erfahrung, zum erstem Mal als Gast zum Beispiel einen Hindutempel oder eine Synagoge zu besuchen, löst bei

Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedliche Gefühle aus. Es entwickeln sich Unsicherheit und Neugier, in tieferen Schichten eventuell auch Ängste, vielleicht Faszination. Das jeweilige Gemisch an Gefühlen findet vielfältig Ausdruck: der eine bleibt verlegen stehen, eine andere überspielt das Gefühl und platzt in den Raum herein, drinnen ist einer fasziniert, eine andere scheint albern, ein weiterer macht aggressive Gebärden. Kommentare klingen nach sachlichem Abstand, ironischen Brechungen oder sich vertiefender Beschäftigung. Die leibliche Haltung reicht von staunendem Stehen bis zum verspielten Erobern des Raums.



Dirk (Paul) Utermann, *Bild 2 „ohne Titel“*, Öl auf Leinwand

Diese vielfältigen und oft gemischten Gefühle haben ihr Recht. Unsicherheit und Neugier, Angst und Faszination sind natürliche Reaktionen auf Fremdes. Aggression folgt oft aus Ängsten, Ironie kann auch aus überspielter Faszination entstehen, Albernheit aus Unsicherheit.

Aber auch Entwicklungen gehören dazu: Die Halle eines buddhistischen Pagodentempels oder eines kleinen Hindu-Tempelchens evoziert Erleben von Fremdheit, das erst zu Vorsicht führen und sich dann zu Neugier wandeln kann.

Das pädagogische Potential

Um die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu fördern, können die hier genannten Impulse in ihrem pädagogischen Potential aufgenommen werden. Wer eng ver-

knüpft mit religiöser Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz auch die Kompetenz avisiert, mit Fremdheitserleben von Religion umzugehen, kommt nicht darum herum, der Arbeit am subjektiven Erleben und „Arbeiten“ an und mit Fremdheit einen zentralen Stellenwert zu geben.

Je mehr Zeit die Jugendlichen beim Kennenlernen des Fremden als einem Fremden haben, desto größer ist die Chance, dass Angst, Unsicherheit und Faszination nicht mehr unterschwellig wirken, sondern entweder klar benannt werden können oder sich erübrigen.

Drei grundlegende Schneisen für diese „Arbeit“ sollen hier beschrieben werden, in der jeweils ein offensiver und ein defensiver emotionaler Impuls zusammenlaufen können.

Exemplarisch greife ich dabei insbesondere auf Erfahrungen an religiösen Stätten zurück.

Drei Varianten gegensätzlichen Erlebens

1. Unsicherheit versus Neugier

Die grundlegendste Reaktion gerade bei einer Fülle neuer Eindrücke in einem fremden Raum ist die eigene Unsicherheit. Vertraute Verhaltensmuster passen an einer fremden Stätte zuweilen gar nicht. Es ist unklar, wie ich auf die Eindrücke reagieren soll. Allzu viel strömt auf mich ein, was ich nicht ordnen kann. Viele Emotionen und Impulse angesichts von Fremdheit sind letztlich Versuche, mit dieser ersten Unsicherheit umzugehen.

Eine der natürlichsten Impulse darunter ist die Angst. Dies kann Angst sein, sich falsch in einem Raum zu verhalten; es kann bis zu der unterschweligen Angst gehen, durch fremde Menschen oder Rituale bedroht zu werden. Dann kann die Angst in Abwehr münden und schließlich in Aggression. Ein anderer Impuls, der positiv genutzt werden kann, ist die Neugier. Jeder Mensch (auch ein ängstlicher, wenn er nicht nur negative Erfahrungen gemacht hat) bringt diese Neugier mit, Fremdes genauer kennen lernen, ausprobieren oder erforschen zu wollen. Diese Neugier kann zum Motor werden, die Ängste zu überwinden und so an einem begrenzten individuellen Punkt eine tiefere Kenntnis und erste Vertrautheit zu entwickeln. Das geschieht nicht von selbst, vorsichtige Annäherungen und ein klarer Rahmen können helfen.

Wenn Schülerinnen und Schülern genug Zeit und Raum für sich selbst und die genaue Wahrnehmung eines zunächst begrenzten fremden Gegenstandes bleibt, bauen sie im Kennenlernen die Unsicherheiten und daraus resultierende Reaktionen ab. (Auch wenn dies selbstverständlich noch kein Rezept gegen tief geprägte und von der Umgebung stetig wiederholte Vorurteile ist.)

Eine Buddhastatue zum Berühren schafft eine erste Nähe, das Malen eines arabischen Schriftzuges schafft fokussierende Beobachtung an einzelnen Buchstaben. Individuell wählbare Stationen in einem fremden Raum eröffnen die Möglichkeit, sich an einem begrenzten Aspekt des Fremden mit der Wahrnehmung zu vertiefen, sich Zeit zu lassen.

Manchmal lässt sich auch Abwehr beobachten, die auf stereotypen Schemata beruhen und dann auf das Fremde angewandt werden („die“ Juden haben ..., „die“ Muslime sind ...). Auch hier kann es eine Hilfe sein, den Fokus nicht auf das Abstrakte (z.B. eines Lehrsatzes) zu richten (die Moschee an sich), sondern das Individuelle eines Gebäudes mit seinen individuellen Menschen in ihm deutlich werden zu lassen (nicht „ein Imam“, sondern „Herr Karim aus der Selimiye Merkez Moschee“), die möglicherweise in gar kein Schema passen. Die Neugier gerade auch auf das Individuelle, ganz Besondere eines Anderen (Menschen wie Gegenstandes) scheint mir wichtig als Fokus der Wahrnehmung, um gegenüber den vielfach präsenten Stereotypen gegenüber religiösen Zeugnissen den Sinn für das Einzelne und das Besondere zu wahren.

Die Buddhastatue in meiner Hand mit ihren kleinen Kerben und Ritzen fühlt sich anders an als jede andere. Den Schriftzug auf Arabisch finde ich im Raum so nicht wieder.

Auch bei Menschen ist dies offensichtlich: Jeder Muslim führt sein Gebet ein wenig anders aus, auch für dieses Individuelle kann Zeit da sein, um auch anderen Varianten Raum zu lassen: „Kazim in der Moschee macht sein Gebet so; vielleicht macht Aische in der Nachbarklasse es etwas anders.“

Ausreichend Zeit und Raum für dieses Besondere, das Individuelle von religiösen Zeugnissen zu lassen, bildet den Schlüssel für gelingende Lehr-Lernprozesse des „Wahrnehmens“ von Fremdem. Je nach Abstraktionsfähigkeit der Klasse können dabei auch die innere Haltung bei der Wahrnehmung oder einfach die ersten Emotionen (wie Neugier oder Angst) reflektiert werden.

2. Der Wunsch zur Nivellierung von Fremdheit versus die natürliche Vorsicht

Die Urteile vieler Menschen schwanken „zwischen der Ablehnung der anderen, fremden Religion als dem einen und der Aufhebung aller Unterschiede und Gegensätze zwischen den Religionen als dem anderen Extrem“ (U. Becker 1998, 72). Es gibt Charaktere, die mit einer gewissen Ignoranz Schwellen überspringen und denen Fremdheit erst sehr spät, wenn überhaupt auffällt, andere die leicht hin sagen: „Wir glauben doch alle am Ende dasselbe.“ Manche haben die Erfahrung gemacht, dass das Verhalten sich bewährt, Unsicherheit zu überspielen und Fremdheit zu ignorieren. Im Sinne einer Erziehung zu sozialer Kompetenz, konkret zu Respekt gegenüber fremden religiösen Zeugnissen und Zeugen, halte ich es jedoch für unverzichtbar, dem entgegen zu steuern. Religionen sind nicht gleich, und Fremdheit kann ich nicht einfach überspringen, wenn ich den anderen ernst nehmen will.

Ein Impuls, der uns hier entgegenkommt und bei den meisten Menschen gegenüber Fremdem ausgeprägter ist als die Nivellierung der Schwellen, ist die natürliche Vorsicht angesichts von Unbekanntem – Vorsicht, die vor Grenzen erst einmal Halt macht.

Durch kleine Hinweise und Rituale kann einerseits ein Bewusstsein für die Grenze zum Fremden geschaffen werden (statt sie einfach so zu überspielen) und so *ande-*

rerseits der Vorsicht ein Ort gegeben werden, indem zum Beispiel durch einen Hinweis und ein Ritual eine Verlangsamung eintritt, die der natürlichen Vorsicht angesichts von Grenzen ihr Recht zubilligt und auf diese Weise das Anderssein zwischen den Schülerinnen mit ihrer Weltanschauung oder Religion und dem fremden Zeugnis wahrt und doch den Austausch wagt.



Anna Marianne Sidenstein-Berwig, „ohne Titel“, Bleistiftzeichnung

Allein das Aufsetzen einer Kippa vor dem Synagogenraum sorgt auch als sehr kleines Ritual für eine solche Verlangsamung und ein Bewusstsein für den „anderen“ Raum, der nun betreten wird, die Grenze, die überschritten wird. Die Vorsicht gegenüber dem fremden Heiligen bekommt mit der Kopfbedeckung einen schützenden Ausdruck. Der Ton einer Klangschale setzt die buddhistische Geschichte vom Rest des Unterrichts ab und schafft Vorsicht und Aufmerksamkeit für das Neue, Andere. Am Ende wird die Kippa abgesetzt, der Ton der Klangschale ertönt zum zweiten Mal, der Raum des Fremden wird nun wieder verlassen.

Das kleine Ritual oder nur ein Hinweis hat als Ausdruck der Vorsicht dabei eine polare Funktion: er markiert gleichzeitig Grenze und Brücke zum Fremden.

Indem im Unterricht Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgegriffen werden, wird dieses eher emotional-leibliche Erleben auf der kognitiven Ebene vertieft: Die fremde Religion ist auch inhaltlich sehr anders, sie ist fremd in Bezug auf heilige Wirklichkeit, die die Gläubigen mit ihr erleben, und es gibt doch Brücken. Meines Erachtens ist dieses Gefühl oder besser diese Sensibilität für Grenzen eine Grundvoraussetzung, um „Respekt“ gegenüber anderen zu lernen.

Theo Sundermeier hat im Zusammenhang mit dieser polaren Struktur von osmotischen Grenzen gesprochen (Th. Sundermeier 1996, 135f.). Wenn eine Zellwand einerseits klare Grenzen zur nächsten Pflanzenzelle setzt und sich so vor Auflösung und Zerfall schützt, so bleibt diese membranartige Wand andererseits doch gegenüber bestimmten Formen von Druck oder Lösungen durchlässig, ein osmotischer Austausch ist möglich. Mit diesem Bild kann auch der Austausch angesichts eines Gesprächspotentials über die Grenzen zum anderen deutlich werden. Die Grenze wird deutlich markiert, die osmotische Berührung durch das exis-

tentielle Gesprächspotential findet dennoch statt. Ein Grenzen klärender Hinweis oder ein Ritual kann so zur klärenden Membran werden, die Überbrückung und schützende Grenze in einem ist.

3. Fasziniertes Aufgehen im und Übernehmen vom kaum verstandenen Fremden versus der Wunsch, zum Eigenen zurückzukehren

Ein weiteres Potential fremdartiger religiöser Zeugnisse sehe ich in der *Faszination*, die sie auslösen können. Diese muss sich nicht immer im Unterricht so deutlich zeigen, kann aber außerhalb Blüten treiben. Der Gedanke an Wiedergeburt fasziniert viele Europäer, ebenso Erfahrungen und das Hörensagen von Zen-Meditation. Während dies eher Ältere anspricht, kann für kleine Kinder ein dicker runder Elefantengott aus Indien Begeisterung auslösen. Die Erfahrungen reichen vom Überwältigtsein von einer imponierenden Gebetshalle über den Wunsch, zum Hindugott zu gehören, bis zur Ironie, um das eigene Berührtsein zu brechen und bewusst eine Distanz zu finden, gerade weil man berührt ist.

Viele Europäer übersehen in ihrer Faszination von der Idee der ostasiatischen Wiedergeburtsvorstellungen, dass diese Wiedergeburt dort als ein Übel und als Leid erlebt wird, dem die Menschen entrinnen wollen, um endlich *nicht* mehr wieder geboren werden zu müssen. Die Faszination des Fremden ist sicher auch ein hilfreicher Motor, kann aber dann zu erheblichen Missverständnissen führen, wenn man glaubt, nun alles verstanden zu haben.

Wir können diesen tendenziell positiven Impuls aus dem Bann der Überwältigung und der unverstandenen Übernahme oder gar der Abstand suchenden Ironie gewissermaßen „umlenken“ und mit dem eigenen in Beziehung setzen.

Dabei kommt mir der Wunsch entgegen, angesichts des Fremden auch wieder zum Eigenen zurückzukehren. In Aufnahme der – woran auch immer – entdeckten Lust am Fremden können Schülerinnen und Schüler mit Impulsen des fremden Ortes, Rituals, des Gegenstandes lernen, durch das fremde Zeugnis an den Bezügen der „*eigenen*“, *vergleichsweise vertrauteren* Religion oder „*eigenen*“, *vertrauteren* Weltanschauung (je nachdem, was sie mitbringen) zu arbeiten. Das Fremde wird so nicht selbst Objekt eines Spiels oder von faszinierten Übernahmen, sondern ein Aspekt wird zu einem Impulsgeber, der den oder die einzelne in existentiellen Fragen des eigenen Lebens weiterdenken lässt, um so selbst zu einem Glauben oder einfach einer Meinung zu gelangen.

Reinkarnationsvorstellungen könnten dazu führen, sich Gedanken über das Leben, eine zweite Chance und Umkehr zu machen oder aber Wiedergeburtsvorstellungen als Teil westlichen Gedankengutes (wieder) zu entdecken (R. Sachau²1997). Schülerinnen und Schüler müssen nicht so weit gehen, aber sich durch einen Elefantengott über den eigenen Begriff von Wut und Ärger Gedanken zu machen, stellt schon eine Arbeit an der eigenen Weltanschauung der Welt dar (Vgl. Meyer 1999, 301, 298ff, 236f, sowie M.H. Grimmit u.a. 1991).

Dies ist auch gleichzeitig der rechte Ort für Kritik: Auf Impulse (!) der anderen reagiere ich kritisch und halte meine Maßstäbe dagegen (zumindest der Lehrende sollte sich bewusst sein, dass dies nur Impulse sind, die dabei getroffen werden, die Berechtigung der Kritik gegenüber dem Impulsauslösers ist selten eindimensional zutreffend).

Erst so entsteht eine Voraussetzung für echten Dialog, der Fremdes und Eigenes nicht als starre Größen nimmt, sondern dynamisch das Eigene durch Fremdes in Bewegung geraten lässt.



Michaela Glöckner, „ohne Titel“, Druck

Fazit

Fremdheitserfahrungen gegenüber religiösen Zeugnissen können sich mit einer Fülle von zum Teil sehr emotionalen Impulsen verbinden. Wenn sie pädagogisch begleitet werden, können Schülerinnen und Schüler erste Herangehensweisen an Fremdes und spezifisch fremde Religion exemplarisch lernen. Drei gegenläufige Emotionen des Fremdheitserlebens führe ich in Schneisen für erste Begegnungen zusammen.

Das gegensätzliche Erleben von Unsicherheit – einerseits zuweilen Abwehr, andererseits Neugier – kann durch einen begrenzten Fokus aufgenommen werden. Neugier kann sich in einem klar definierten, abgegrenzten Rahmen „sicher“ entfalten und Unsicherheit durch diesen ersten Zugang abgebaut werden.

Als zweite Variante sind zwei weitere, gegensätzliche Formen des Erlebens von Fremdem zu nennen: zum einen die Vorsicht, die Grenzen wahren will, und zum anderen der Wunsch, Grenzen hinter sich lassen zu können. Kleine Rituale als „Grenzmarker“ machen auf bleibende Unterschiedenheit aufmerksam und bilden zugleich Brücken zum Fremden. Grenzüberschreiten und Grenzbewusstsein bleiben verbunden.

Schließlich sind zwei weitere, gegensätzliche Impulse zu nennen: einerseits die Faszination, die Fremdes einfach übernehmen will, und als zweites der Wunsch, beim Eigenen, Vertrauteren zu bleiben oder zu ihm zurückzukehren. Angestoßen durch begrenzte, vielleicht faszinierende Impul-

se kann Fremdes und auch fremde Religion helfen, Eigenes, scheinbar schon Vertrautes neu zu entdecken und durch das Fremde das Eigene zu entwickeln.

Dr. Karlo Meyer ist Vertretungsprofessor für Religionspädagogik an der Universität Bremen.

Anmerkungen

- 1 Mit meiner Formulierung möchte ich bewusst offen lassen, ob das Fremde etwas Unvertrautes, Unbekanntes, gar Unheimliches in meiner eigenen Person anspricht („das Fremde in mir“), oder ob es einfach nichts anspricht, „ins Leere“ spricht. Im letzten Fall korrespondiert diese Bestimmung auch mit dem, was die Logik unter Fremdheit versteht: „In der modernen Logik heißen ‚fremd‘ zwei Klassen oder Mengen, deren Durchschnitt leer ist.“ (A. Wierlacher 1993, 41, unter Verweis auf J. Ritter (Hrsg.) 1972, 1102.) Vgl. auch die Unterscheidung von Fremdem und Fremdartigem bei B. Waldenfels 1987, 122f: „Das Fremde wären unbekannte und unverfügbare *Erfahrungsgelalte* und *Erfahrungsbereiche*, sozusagen weiße Flecken innerhalb der eigenen Welt, Unbestimmtheiten, für die Bestimmungsregeln bereitliegen, ... Fremdartiges wäre dagegen etwas, was die bestehenden *Erfahrungsstrukturen* und *Erfahrungsordnungen* sprengt ...“
- 2 Zu den pädagogischen Möglichkeiten der Irritation des Fremden in der interkulturellen Didaktik vgl. G. Führung 1996, 13 und 115ff. D. S. Hoopes 1979, 23, macht besonders auf den „cultural shock“ aufmerksam.

Literatur

- Becker**, U. (1998): Christusglaube und interreligiöse Begegnung – Positionen und Zukunftsperspektiven, in: J. Lähmann (Hrsg.), *Interreligiöse Erziehung 2000 – Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung*, Hamburg, 71-79.
- Grimmitt**, M.H./ Grove, J./ Hull, J./ Spencer, L. (1991), *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teachers' Source Book*, Simon and Schuster, London
- Führung**, G. (1996): *Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik*, Münster
- Hoopes**, D.S. (1979): „Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience“, In: M.D. Pusch (1979, Hrsg.), *Multicultural Education: A Cross-cultural Training Approach*, Chicago, 10-39.
- Meyer**, Karlo (1999): *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Neukirchen
- Meyer**, Karlo (2006): *Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6 (mit Material-CD)*, Göttingen
- Meyer**, Karlo (2008a): *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5-7*, Göttingen
- Meyer**, Karlo (2008b): *Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I*, Göttingen
- Ritter**, J (1972, Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie Bd. 2*, Darmstadt
- Sachau**, R. (1997): *Westliche Reinkarnationsvorstellungen. Zur Religion in der Moderne*, Gütersloh, 1. Aufl. 1996
- Schäffter**, Ortfried (1991): *Das Fremde*. Opladen
- Sundermeier**, Th. (1996): *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen
- Waldenfels**, Bernhard (1987): *Ordnung im Zwielficht*, Frankfurt a.M.
- Wierlacher**, A., (Hrsg.) (1993): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung. Kulturthemen. Beiträge zur Kulturforschung interkultureller Germanistik Bd.1*, München

Impressum

Der »Loccum 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 »Loccum 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: 10.300

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 0 57 66 / 81 - 1 36, Telefax: 0 57 66 / 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

Prof. Dr. Rauf Ceylan, Zentrum für interkulturelle Islamstudien an der Universität Osnabrück, 49069 Osnabrück

Prof. em. Dr. Götz Doyé, Zeppelinstraße 12B, 14471 Potsdam

Prof. Dr. Dr. Matthias Günther, BBS Alfeld, Hildesheimer Str. 55, 31061 Alfeld

Wolf-Peter Koech, Ev.-luth. St. Martini-Gemeinde, Büschingstr. 18, 31655 Stadthagen

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

Dr. Silke Leonhard, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Ev. Theologie, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt/Main

Prof. Dr. Karlo Meyer, Obergstr. 6, 31139 Hildesheim

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

Prof. Dr. Gottfried Orth, TU Braunschweig, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig

Ralf Rogge, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Heide Rosenow, Heimatweg 6, 49086 Osnabrück

Larissa Sandmann, Hohe Bünte 4, 30966 Hemmingen

Christiane Sommer-Becker, Adolf-Reichwein-Schule, Wiesenau 30, 61267 Neu-Anspach

Viele Kulturen und Religionen unter einem Dach

Interreligiöse Bildung in evangelischen Kindertagesstätten

Von Ralf Rogge

In der Kindertagesstätte betrachten Jayden (ohne Konfession), Hatice (muslimisch) und Sofie (christlich) ein Foto von einer dem Imam lauschenden Moscheegemeinde. Folgendes Gespräch entwickelt sich mit einer Interviewerin:

„I (Interviewerin): Beschreib mal, was du siehst, Jayden. Was siehst du?

J (Jayden): Ein Gott (*deutet auf den Imam*).

I: Ein Gott? Wo ist ein Gott?

S (Sofie): Nein!

H (Hatice): Da ist kein Gott, der Gott lebt in Himmel.

S: Nein, der hängt da wo in der Kirche immer so. (*Breitet die Arme aus und legt den Kopf schief zur Seite*)

I: Am Kreuz?

S: Ja!

J: Hmm.

H: Der Gott ist oben, der kann man nicht sehen.

S: Doch! Ich hab den schon mal gesehen. Der hat aber in unserer Kirche, nicht in eurer Kirche, in unserer Kirche hängt der immer da so. (*Breitet die Arme aus und legt den Kopf schief.*)

I: Mhm, das ist der Jesus am Kreuz, den ihr da seht.

S: Mit Nägeln.

I: Mhm.

J: Ich hab's gesehn.

S: Ich hab schon mal geweint.

J: Ich hab's gesehn und so, der hängt so da und so und die ham ihn so in' Arm gepiekt so mit dem und so. Ah und dann ist der so gestorben.

I: Und jetzt wartet mal, wartet mal.

J: Und weiter so und danach ham die den Kreuz hochgehbt und dann hat der sich überall geblutet.

I: Mhm. Und du sagst, den Gott kann man nicht sehen.

H: Mmh. (*verneinend*)

J: Doch!

H: Meine Mutter hat gesagt, der liest Koran, meine Mutter, dann weiß die alles was man hat was der Gott macht. Wir können den Gott nicht sehen, der Gott ist ganz weit weg und oben. Der Gott kann immer nur uns sehen.“

(Edelbrock u.a. 2010, S. 181)

Dieses Gespräch fand während der ersten großen empirischen Untersuchung im deutschsprachigen Raum zur religiösen Differenzwahrnehmung im Kindesalter statt (a.a.O.). Ausgehend von der Vermutung Jaydens, der Imam auf dem Foto sei wohl Gott, unterhalten sich Hatice und Sofie über

die Sichtbarkeit, bzw. Unsichtbarkeit Gottes. Die Rolle der Eltern bei der religiösen Identitätsentwicklung wird dabei besonders durch den Beitrag von Hatice deutlich.

Fragt man sich, ob eine interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten möglich oder überhaupt nötig sei, so zeigt schon dieser kleine Gesprächsausschnitt, dass die Kinder fähig sind, religiöse Differenzen wahrzunehmen und zu benennen, allerdings Schwierigkeiten haben, diese zu deuten. Eine qualifizierte Begleitung von Kindern bei der Entdeckung und Erschließung ihres – auch in religiöser Hinsicht – plural geprägten Umfeldes ist also notwendig.



Dirk (Paul) Utermann, Bild 3 „ohne Titel“, Öl auf Leinwand

Voraussetzungen für eine interreligiöse Bildung im Elementarbereich

Verschiedene Fragen stellen sich (vgl. Rogge 2006, S. 17ff):

- Wie viel an Pluralität ist einem Kind zuzumuten und ab welchem Alter?
- Wie nehmen Kinder religiöse Unterschiede wahr?
- Wie deuten sie diese Unterschiede?
- Gibt es alters- und entwicklungsgemäße Formen der Begegnung mit anderen Religionen?



Kathrin Greube, „Das Genie“, Öl auf Leinwand

Erst einmal ist festzuhalten: Wir leben in einer multi-religiös geprägten Gesellschaft. Andere Kulturen und Religionen begegnen uns nicht nur in Texten oder Medien, sondern im Alltag. Diese Realität spiegelt sich auch in evangelischen Kindertagesstätten wider. Gleichzeitig ist zu beobachten, wie die Kenntnisse der jeweiligen Religion und – damit verbunden – die Beheimatung in ihr geringer werden, die eigene evangelische wie auch muslimische oder andere Religion immer fremder wird.

In der Bildungsforschung wird heute weitgehend folgendes Verständnis von Bildung und Erziehung im Elementarbereich zugrunde gelegt (vgl. Laewen u.a. 2002, S. 43):

- Bildung ist Aneignung der Welt durch das Kind, also eine Eigenaktivität des Kindes, das zusammen und im Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen seine Weltdeutung konstruiert (Ko-Konstruktion).
- Erziehung ist die Aktivität der Erwachsenen, die darüber entscheiden, welche Themen des Kindes in seiner Aneignung von Welt aufgenommen werden und welche Themen ihrerseits dem Kind zugemutet werden. Die Erziehenden machen Angebote zur Deutung und stellen Lernarrangements bereit.

Daraus lässt sich folgern: Wenn sich Bildung in Ko-Konstruktion mit Kindern aus verschiedenen Kulturen und Religionen vollzieht, ist der Bildungsprozess „automatisch“ multireligiös geprägt. Für die Erziehenden stellt sich „nur noch“ die Frage, in welcher Form eine Thematisierung der religiösen Zugehörigkeit für die Identitätsentwicklung des Kindes sinnvoll ist.

Bei der Beantwortung dieser Fragen lassen sich im Wesentlichen drei Modelle unterscheiden:

Modell der Beheimatung:

Kinder müssen sich erst ihrer eigenen religiösen Wurzeln bewusst werden, um „standhaft“ in einen interreligiösen Dialog eintreten zu können. Anderenfalls droht die Gefahr eines religiösen „Mischmaschs“. Das Modell der Beheimatung hat sein Recht in einem kulturell relativ einheitlich geprägten Wohnumfeld. Die wenigen Kinder mit Migrationshintergrund haben den Status eines respektierten Gastes. In einem multikulturell geprägten Wohnumfeld ist das Modell der Beheimatung jedoch nur um den Preis einer künstlich aufrecht erhaltenen Einheitlichkeit zu praktizieren, die pädagogisch fragwürdig ist.

Modell der Begegnung:

Kinder entwickeln ihre religiöse Identität von Anfang an in lebensweltlich gegebener interreligiöser Kommunikation. Damit es aber zu dieser interreligiösen Kommunikation kommen kann, in der Unterschiede nicht ausgeklammert, sondern benannt und bedacht werden, ist ein Mindestmaß an Beheimatung vorauszusetzen. Überspitzt gesagt: Wenn ein Kind das Weihnachtsfest nur als Geschenkfest erlebt hat, nutzt es ihm wenig, wenn es gesagt bekommt, dass das Weihnachtsfest ein christliches Fest ist.

Multireligiöses Modell:

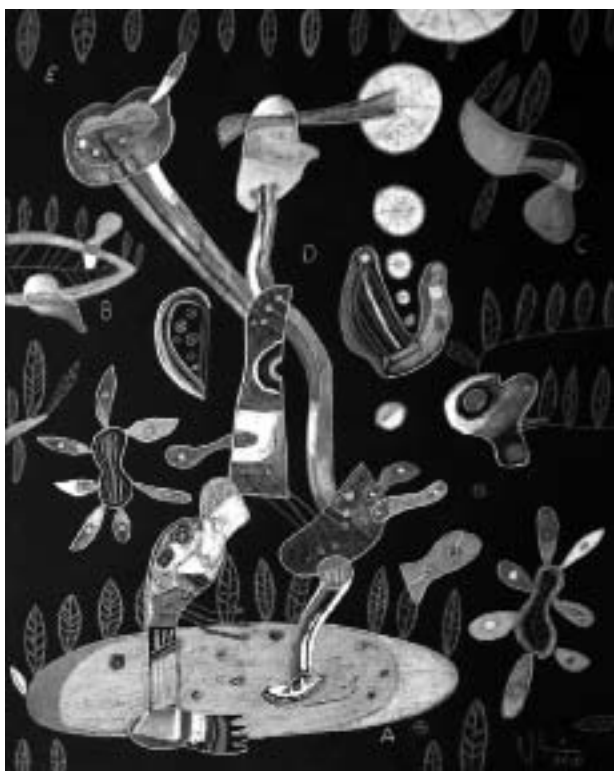
Die Kinder werden mit Elementen aus allen Religionen vertraut gemacht. Alle Kinder feiern zum Beispiel das Weihnachtsfest und das Zuckerfest. Der Schwerpunkt liegt in dem gemeinsamen Erleben der jeweils anderen Festgestaltung. Das Fremde und Unterscheidende steht nicht im Vordergrund. Jesus wird z.B. als bedeutende Person und wichtiger Prophet dargestellt, aber nicht als Sohn Gottes.

Da jedes dieser drei Modelle Fragen offen lässt, allerdings auch richtige Einsichten enthält, ist nach Friedrich Schweitzer eine „bewegliche Kombination von Beheimatung und Begegnung, die im Horizont multireligiöser Bildung auszulegen ist“ (Scheilke/Schweitzer 1999, S. 153) anzustreben.

Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie lässt sich dazu feststellen: Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, also die Perspektive eines anderen Menschen einnehmen zu können, entwickelt sich in der Regel im dritten oder vierten Lebensjahr. Kinder im Kindertagesstättenalter sind also fähig, die Andersartigkeit eines Menschen wahrzunehmen. Nach Auffassung des Psychologen Erik H. Erikson ist die konstruktive Diffusion, also durch Andersartigkeit angeregte Verwirrung bei der Aneignung von Welt, konsti-

tativ für die Identitätsbildung und Grundlage für jeden Lernprozess. Durch die Nachfrage „Warum machst Du das?“ kann das Kind Anderes einordnen und sich selbst verorten. Kinder wachsen gerade an Unterschieden.

Kinder begreifen Anderes, und damit auch andere Konfessionen oder Religionen von ihren Äußerlichkeiten her. In erster Linie nehmen sie Räumlichkeiten und Gegenstände, Personen und rituelle Vollzüge wahr und verbinden damit Inhalte. Der Pastor ist eben der Mann mit dem Talar, die Moschee oder Kirche ist diese Moschee oder Kirche neben dem Kindergarten. Die Identifikation mit handelnden Personen trägt in diesem Alter in besonderem Maße zur Identitätsbildung bei. Übergeordnete Zusammenhänge oder abstrakte Größen wie „Christentum“, „Islam“ oder „Ökumene“ erschließen sich erst ab dem späten Grundschulalter.



Daniel Jelin, „Die Soja-Rumba“, Arbeiten auf dem Papier

Die sich in diesem Lernprozess herausbildende Identität des Kindes ist nicht als Besitzstand zu sehen, der – einmal erworben – lebenslang erhalten bleibt, sondern ist in der sozialen Begegnung immer wieder neu herzustellen und auszubalancieren. Nicht nur das Kind oder der Jugendliche, sondern auch der Erwachsene befindet sich in einem fortwährenden Balanceakt zwischen eigenen und fremden Ansprüchen und Erwartungshaltungen, die es gegeneinander abzuwägen gilt, und sich dabei so zu verhalten, dass man als Person wieder erkennbar ist. Insbesondere sind Kinder, die in der Kindertagesstätte und in der Familie mit unterschiedlichen Normsystemen oder religiösen Praktiken aufwachsen, vor die Aufgabe gestellt, diesen Loyalitätskonflikt für sich auszubalancieren.

Als Konsequenz folgt aus diesen Beobachtungen: Kinder, die in multireligiös geprägten Kontexten aufwachsen und damit auch widersprüchlichen Normensystemen

ausgesetzt sind, brauchen für diesen Balanceakt die Fähigkeit zu subjektiven Interpretationen und einen reflektierten Umgang damit. Eine qualifizierte Begleitung bei diesem Balanceakt, die in der Person der Erzieherin auch Vorbildcharakter für das Kind annehmen kann, ist deshalb besonders in multireligiös geprägten Kontexten notwendig. So könnte z.B. eine muslimische Erzieherin in einer evangelischen Einrichtung für muslimische Kinder zu einem Modell für den respektvollen Umgang mit dem christlichen Glauben werden, in dem die eigene Identität gewahrt bleibt.

Religionspädagogische Konsequenzen

Zwei Fehlentwicklungen gilt es zu vermeiden: Weder sollen Kinder religiös vereinnahmt werden noch sollte aus falsch verstandener Toleranz auf christlich geprägte religiöse Angebote verzichtet werden.

Die religionspädagogische Praxis ereignet sich dabei in der Zumutung von Themen für die Kinder durch die Erwachsenen und in der Zumutung von Themen für die Erwachsenen durch die Kinder.

Zu den Themen, die Kindern in einer evangelischen Kindertagesstätte auch in einer multireligiösen Zusammensetzung zugemutet werden, gehören Angebote aus der christlichen Tradition. Ausgangspunkt aller Religiosität ist das religiöse Erleben. Erlebnisse, Eindrücke, Prägungen geschehen vor allem durch Angebote. Zu diesen Angeboten gehört die Atmosphäre in der Kindertagesstätte, in der das Kind Gewissheit und die Bestätigung seines Vertrauens spüren kann. Dazu gehören Rituale, gemeinsames Beten oder Singen, das Erleben einer Phantasiereise oder das Erleben von Stille, die Begegnungen mit Personen wie der Pastorin oder der Erzieherin oder dem Nikolaus, das Hören von Geschichten über Gestalten und Figuren der Tradition. Dazu gehören das Erleben von Kirchenräumen und das Mitgestalten von religiösen Bräuchen. Und dazu gehört die Bereitschaft zum Gespräch über das Erlebte wie über Lebensfragen überhaupt.

Angebote sind der Nährboden für die religiöse Entwicklung. Für jüngere Kinder sind hier nicht in erster Linie thematische Inhalte wichtig, sondern die sich in Gesten, Ritualen oder symbolischer Sprache vermittelnden Gehalte der Zuwendung und Akzeptanz.

Zu den Themen, die Kinder den Erwachsenen zumuten, gehört in einem multireligiös geprägten Kontext die jeweils andere Religion und (Nicht)-Religiosität. Wenn in einer Kindertagesstätte Kinder anderer Glaubensrichtungen als der evangelischen sind, ist das auch ein Thema für die Kinder. Es liegt an den Erziehenden, wie und ob sie diesem Thema nachgehen und Raum geben. In einem multikulturell und multireligiös geprägten Wohnumfeld ist eine reflektierte Begleitung der Kinder seitens der Erziehenden zur Ausbildung einer eigenen religiösen Identität unumgänglich. Entfällt diese Begleitung, findet zwar weiterhin die Begegnung mit Kindern anderer Religionszugehörigkeit statt, sie trägt aber nicht von sich aus zur Identitätsbildung bei. Ohne eine zur Identitätsbildung notwendige reflektie-

rende Begleitung seitens der Erziehenden bleibt es bei der bloßen Begegnung mit Andersartigkeit.

Kein Thema sollte aus vermeintlicher Rücksichtnahme oder falsch verstandener Toleranz tabuisiert werden. Die Kindergruppe ist der Lernort, an dem Religion und Religiosität im Kontext von verschiedenen Lebenssituationen und Alltagsdimensionen auftaucht. Wenn Kinder z.B. auf dem Außengelände einen toten Vogel gefunden haben und ihre Erzieherin dazu befragen, was jetzt mit dem Vogel ist, wird sie nicht auf die Idee kommen, die Kinder nach Religionszugehörigkeit aufzuteilen, um diese Frage zu behandeln. Eine Separierung nach Religionszugehörigkeit widerspricht dieser Lernsituation und birgt die Gefahr, dass Vorurteile wie ethnische oder rassistische Missverständnisse eher gefestigt als abgebaut werden.

Es empfiehlt sich eine auf die jeweilige Situation und Vorfindlichkeit hin ausgerichtete bewegliche Kombination von Beheimatung und Begegnung, in der interreligiöses Lernen stattfinden kann: In der Begegnung werden Gemeinsamkeiten gestärkt und wird Unterschieden ihr Recht gelassen, so dass sich religiöse Identität in dieser Begegnung ausbilden kann und Beheimatung stattfindet.

Für die religionspädagogische Praxis ergeben sich daraus drei Schritte:

Angebote für alle Kinder als religiöse Propädeutik:

Da gerade bei den jüngeren Kindern immer weniger mit sogenannten Vorläufererfahrungen von hell/dunkel, fröhlich/traurig usw. sowie den entsprechenden Sprachbildern zu rechnen ist, sollte es gemeinsame Angebote eines elementaren Zugangs zum religiösen Erleben im Sinne einer religiösen Vorbereitung geben, z.B. durch Stilleübungen und Traumreisen oder einfache Rituale wie das Entzünden und Weitergeben einer Kerze im Morgenkreis.

Angebote für alle Kinder, in denen Differenzen thematisiert werden:

Zu christlichen Angeboten wie einer Kinderbibelwoche, Wochenschlussandachten oder Gottesdiensten werden die nicht-christlichen Kinder ausdrücklich als Gäste eingeladen. Genauso werden nicht-muslimische Kinder begrüßt, wenn etwa muslimische Eltern in der Kindertagesstätte ein Zuckerfest ausrichten. Gemeinsam können zum Beispiel Moschee und Kirchen begangen und Gespräche mit Imam und Pastorin geführt werden. Unterschiede werden wahrgenommen und Differenzen thematisiert. Hier kann es auch zu Erfahrungen von Separierung kommen, wenn es einem muslimischen Kind nicht erlaubt wird, die Kirche zu betreten oder an einem religionspädagogischen Angebot mit christlichem Hintergrund teilzunehmen.

Gemeinsame Arbeit an Separierungserfahrungen und Vorurteilen:

Gemeinsam wird in einem dritten Schritt an den Erfahrungen von Differenz und Separierung und daraus möglicherweise resultierenden Vorurteilen nach dem „Anti-Bias Approach“ gearbeitet, der für die pädagogische Praxis vier Ziele formuliert: „In der Arbeit mit kleinen Kindern geht

es in erster Linie darum, sie in ihrer Ich-Identität und in ihrer Bezugsgruppen-Identität zu stärken (Ziel 1): Jedes Kind muss sich in der Kita wieder finden, wieder erkennen können und auch die Erfahrung machen, dass seine primäre Bezugsgruppe, seine Familie willkommen ist und geschätzt wird. Auf dieser Grundlage können sich Kinder mit Vielfalt beschäftigen (Ziel 2). Sie brauchen hierfür vielfältige und anregende Möglichkeiten, mit Menschen Erfahrungen zu machen, die anders aussehen, sich anders verhalten, anders sprechen, andere Erfahrungen haben als sie selbst. Was an Vorurteilen und Diskriminierung „unfair“ und was an Stereotypen unkorrekt ist, kann dann thematisiert werden (Ziel 3) und es können Aktivitäten geplant werden, was man dagegen tun kann (Ziel 4).“ (Wagner 2003, S. 226)

Das Evangelische vermittelt sich dabei neben und in den religionspädagogischen Angeboten über die Person und Haltung der Erzieherin: sprachfähig und erkennbar in ihrem Glauben, sachkundig, reflektiert und respektvoll gegenüber anderen Glaubensrichtungen. Eine diesbezügliche „Fremdheitskompetenz“ ist also erforderlich.

Da die Familie und ihre Kultur, Weltanschauung und Religion nach wie vor in der Entwicklung des Kindes die entscheidende Rolle spielt, kann interreligiöses Lernen in der Kindertagesstätte nur in enger Zusammenarbeit mit der Familie stattfinden. Und da gibt es Familien mit schiitischem, sunnitischem oder alevitischem Hintergrund, strenggläubige und liberal eingestellte Familien genau so wie es Familien gibt, die volksskirchlich-evangelisch, pietistisch oder freikirchlich geprägt oder nicht konfessionell orientiert sind. Dass es weder *die* christliche Familienkultur noch *die* muslimische Familienkultur gibt, sollte dann auch in der Kindertagesstätte wahrgenommen werden und sich in der Kooperation mit den Eltern widerspiegeln.

Ein Beispiel für eine – hier nur skizzenhaft dargestellte – interreligiöse Bildungsarbeit unter Einbeziehung der verschiedenen Familienkulturen findet sich in dieser Ausgabe des Pelikan unter der Rubrik „informativ“.

Ralf Rogge ist Dozent für den Bereich Elementarpädagogik am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Literatur

- Edelbrock**, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter; Münster 2010
- Laewen**, Hans Joachim u.a.: Forscher, Künstler, Konstrukteure; Weinheim 2002
- Scheilke**, Christoph Th. / Schweitzer Friedrich (Hg.): Kinder brauchen Hoffnung; Gütersloh 1999
- Rogge**, Ralf: Altersgemäße Zugänge zu interreligiöser Bildung. Elementarbildung in multireligiös geprägten Kontexten; in: Wenn Christine und Mohammed nach Gott fragen ... Muslimische Kinder im evangelischen Kindergarten. Islam und Migration IM BLICK 3; Hannover 2006
- Wagner**, Petra: Und was glaubst Du? Religiöse Vielfalt und vorurteilsbewusste Arbeit in der Kita, in: Christa Dommel u.a.: Wertschätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung; Frankfurt a.M./London 2003



Kompetent in Religion

Passgenaue Themenhefte für das Zentralabitur in Niedersachsen

„Kompetent in Religion“ ist unsere neue Reihe für evangelische Religion in der Sekundarstufe II.

Jedes der drei Hefte

- „Gottesbilder“,
- „Christliche Ethik angesichts globaler Herausforderungen“ und
- „Der Glaube an Jesus Christus“

bietet eine 100-prozentige Ausrichtung an den Zentralabiturthemen in Niedersachsen. Und durch die kompakte Zusammenstellung von Texten, Bildern und zugehörigen kompetenzorientierten Anregungen zur Weiterarbeit können Sie die thematischen Schwerpunkte gezielt erarbeiten und Ihre Schüler sich optimal auf das Abitur vorbereiten!

Wann brauche ich welches Heft? Eine Übersicht finden Sie auf www.klett.de unter „Kompetent in Religion“.

PS: Weitere Hefte für den Abiturjahrgang 2013 sind in Vorbereitung. Wir halten Sie auf dem Laufenden!



Kompetent in Religion

Der Glaube an Jesus Christus

80 Seiten

3-12-006567-8

€

9,95



*6 ct/Anruf, Fax im Festnetz T-Com, aus Mobilfunknetzen max. 42 ct/Minute

Bestellung und Beratung bei Klett:

Ernst Klett Verlag GmbH, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart

Telefon: 0180-2553882*, Fax: 0180-2553883*

www.klett.de



Klett

Überlegungen zur Bedeutung des interreligiösen Lernens zwischen Christen und Muslimen

Eine muslimische Perspektive

Von Rauf Ceylan

Infolge von Globalisierungsprozessen und von Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren hat sich Deutschland zu einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft entwickelt. Insbesondere die Zahl der Muslime ist durch Migrationsprozesse und insbesondere durch Familienzusammenführungen seit 1974 kontinuierlich angewachsen. Derzeit leben in Deutschland etwa 4,2 Mio. Muslime, und über 2500 Islamische Organisationen, Vereine und Einrichtungen sind in den letzten Jahrzehnten entstanden. Die kulturelle und religiöse Vielfalt spiegelt sich in Kindergärten, Schulen und auf sozialräumlicher Ebene wider. Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen treffen sich im Alltag und in anderen sozialen und kulturellen Kontexten. Insbesondere die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation zwischen den beiden größten Religionsgemeinschaften – den Christen und Muslimen – hat zugenommen, und die Diskussion um dieses Verhältnis dominiert auch die medialen und politischen Debatten. Aufgrund der geistigen Affinität dieser beiden Weltreligionen bieten sich neben theologischen Differenzen auch zahlreiche Gemeinsamkeiten, die allerdings von beiden abrahamitischen Religionsgemeinschaften nicht ausreichend ausgeschöpft werden.

Die Kirchen haben mit Beginn der Arbeitsmigration eine wichtige Funktion im interreligiösen Dialog gespielt, deren historische Rolle nicht ausreichend gewürdigt wird. Zum einen waren sie für die christlichen Migranten von Bedeutung, die von ihren deutschen Glaubensgeschwistern entsprechend sozial, kulturell und religiös betreut wurden. Denn wie die historischen Einwanderungsprozesse belegen, haben Kirchen in der neuen Heimat immer eine wichtige Rolle für Migranten gespielt (vgl. Hertzberg 1996, 22). Dies ist nicht nur auf die Religionsfreiheit des Aufnahmelandes zurückzuführen, die den Einwanderern ein religiö-

ses Gemeindeleben nach eigenen Vorstellungen ermöglichte (vgl. A. Bretting 1992, 135ff und K. Bade 2002, 17). Mit ihrer sozialen Arbeit übte sie auch auf Einwanderer, die kein besonderes religiöses Interesse hatten, eine Anziehung aus. So erfüllten beispielsweise deutsche Kirchen für die Einwanderer im 18. Jahrhundert in Nordamerika eine wichtige Funktion, indem sie den Pionieren Integrationshilfen leisteten (B. Längin 1983, 30). Doch die Wenigsten wissen, dass die Kirchen ebenso für die muslimischen Migranten Unterstützungshilfen boten. So stellten viele Kirchen auf lokaler Ebene Muslimen ihre Räumlichkeiten zu bestimmten muslimisch-religiösen Feiertagen wie für den Ramadan oder das Opferfest zur Verfügung, und dies zu einem Zeitpunkt, als hierzulande noch keine islamische Infrastruktur existierte. Dies ist nur ein Beispiel der vielen positiven christlich-muslimischen Beziehungen in der deutschen Nachkriegsgeschichte, die bis heute anhalten.

Für die Muslime, die sich mittlerweile zum größten Teil in Deutschland niedergelassen haben und eigene, dauerhafte Strukturen etablieren, bietet der Austausch mit den christlichen Religionsgemeinschaften neue Lernerfahrungen. Die Kirchen haben im Laufe ihrer Geschichte in Deutschland zahlreiche Organisationen und Institutionen aufgebaut und decken mit ihrem sozialen und kulturellen Engagement ein breites Spektrum sozialer und kultureller Aufgaben ab. Für die Muslime bieten diese Strukturen und Aufgabenfelder viele Impulse. Im Folgenden möchte ich einige zentrale Aspekte nennen, die jeweils Muslime von Christen lernen können. Es ist selbstverständlich, dass muslimische Strukturen in Deutschland – anders als in den USA mit ihren muslimischen Akademikern – von Arbeitsmigranten geprägt sind. Die kulturellen Unterschiede und die Unterschiede in den Bildungsvoraussetzungen sind groß. Dennoch ist ein Transformationsprozess bei den

Muslimen festzustellen. Die innermuslimische Diskussion über Seelsorge, Altenhilfe und andere humane Aktivitäten zeigt, dass in Zukunft große Änderungen eintreffen werden. Daher können sich Muslime in diesem Prozess christliche Organisationen zum Vorbild nehmen, wie etwa in ihren diakonischen Tätigkeiten.

Die Kirchen spielen seit Jahrhunderten eine zentrale Rolle in der europäischen Gesellschaft bezüglich des diakonischen und karitativen Engagements. Die Zielsetzung und Grundsätze dieser Arbeit basieren im Wesentlichen auf dem Prinzip der Nächstenliebe. In hunderten kirchlichen Organisationen wird die soziale Verantwortung in Form von Altenhilfe, Beratungsdiensten bis hin zur Seelsorge umgesetzt. Mit diesen Strukturen wird somit ein wesentliches christliches Prinzip organisiert.



Anna Marianne Sidenstein-Berwig, „ohne Titel“, Materialcollage

Für Muslime, die am Aufbau einer muslimischen Wohlfahrtsorganisation interessiert sind, sind diese Strukturen vorbildlich. Lange Zeit wurden in Deutschland evangelische Migranten von der Diakonie und die katholischen Migranten von der Caritas betreut. Die Betreuung der Muslime übernahm dagegen in der Regel die religionsferne Arbeiterwohlfahrt. Aber interkulturelle Kompetenz muss nicht gleich interreligiöse Kompetenz bedeuten und interkulturelle Öffnung muss des Weiteren nicht heißen, dass islamische Sensibilitäten in Betreuungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Die Nachfrage nach sozialpädagogischen bzw. seelsorgerischen Betreuungsmaßnahmen speziell für Muslime wird weiterhin zunehmen und entsprechend die Nachfrage nach einem muslimischen Wohlfahrtsverband. Gegenwärtig existieren bereits Lernprozesse wie etwa im Bereich von Seelsorge. Hier bieten Kirchen Fortbildungsseminare für Muslime an, die sich ehrenamtlich im Bereich der Seelsorge betätigen möchten. So etwa die Kölner Seelsorge, welche die Christlich-Islamische Gesellschaft in Kooperation mit christlichen und muslimischen Organisationen erfolgreich durchführt. Diese „Entwicklungshilfe“ ist ebenso in anderen deutschen Großstädten anzutreffen, und diese Lernfelder werden zunehmen. Vor diesem Hintergrund sind auch die Muslime zu fragen, ob man für den

Aufbau derartiger Hilfsstrukturen nicht Spendengelder und die Zakat (eine Art Sozialsteuer, die Muslime jährlich je nach Vermögen entrichten müssen) teilweise nutzen könnte. Andererseits sollte auch der Staat die Muslime in Zukunft bei dem Aufbau dieser Strukturen finanziell unterstützen, sobald der rechtliche Status der Religionsgemeinschaft geklärt ist.

Die zunehmende Kooperation der Kirchen mit den muslimischen Gemeinden geht im Wesentlichen auf den interreligiösen Dialog zurück, der mittlerweile ein fester Bestandteil vieler christlicher Gemeinden geworden ist. Haupt- und ehrenamtliche Dialogbeauftragte suchen den Dialog mit nicht-christlichen Gemeinden und initiieren interreligiöse Lernprozesse. Charakteristisch sind die zahlreichen Islambeauftragten der Kirchen, die auf Moscheen zugehen und als eine Art Brücke zwischen den beiden Glaubensgemeinschaften fungieren. Auf muslimischer Seite ist aufgrund der Defizite in den personellen Ressourcen der Moscheen nur in den seltensten Fällen ein qualifizierter Dialogbeauftragter anzutreffen. Meist sind professionelle Dialogbeauftragte nur in den Zentralverbänden oder in repräsentativen Moscheen angesiedelt. Auf lokaler Ebene sieht dies anders aus. Nicht einmal der Imam als einziger Hauptamtlicher ist in den Moscheen ausgebildet, um Dialogprozesse zu beginnen und zu pflegen. Neben fehlenden Sprachkompetenzen fehlen in der Regel Kenntnisse über die hiesige Gesellschaft und Religionsgemeinschaften (vgl. Ceylan 2010). Allerdings darf man diese Probleme nicht nur auf strukturelle Mängel zurückführen; es handelt sich auch um mentale Prozesse.

Denn allmählich überwinden Muslime auch ihre mentalen Hürden, erkennen die Notwendigkeit von Öffnungsprozessen und suchen daher den Dialog zu den Kirchen. Hier könnten Kirchen und Moscheen auf lokaler Ebene interreligiöse Fortbildungsseminare initiieren und das ehrenamtliche muslimische Personal weiterqualifizieren. Die Universität Osnabrück hat dieses Defizit erkannt und bietet als erste deutsche Hochschule ein zweisemestriges Weiterbildungsprogramm für Imame und für das gesamte religiöse Betreuungspersonal an. Neben einer akademischen Weiterbildung sind für eine Vernetzung, Kooperation und Nachhaltigkeit Kurse auf lokaler Ebene zwingend erforderlich.

Schließlich ist auf die Rolle der Frauen in den christlichen Gemeinden hinzuweisen, die in vormalig eher männerdominierten Strukturen im Laufe der Zeit an Bedeutung gewonnen hat. Die Bekräftigung und Unterstützung dieser Öffnungsprozesse durch das Postulat der Evangelischen Kirche „Wir wollen, dass Wirklichkeit, Erfahrungen und Fähigkeiten von Frauen in Kirche und Theologie künftig ebenso zur Geltung kommen wie die von Männern“ (EKD 1989) spiegelt sich heute in den christlichen Strukturen wider. Durch den Wandel des Frauenbildes und der Frauenrollen sind sie heute in zahlreichen Positionen und Funktionen vertreten und sind – trotz bestehender Benachteiligung

gungen – zu einem unverzichtbaren Bestandteil der christlichen Arbeit geworden. Der muslimische Vergleich zeigt, dass in Deutschland die muslimischen Strukturen in den 1960er und 1970er Jahren von männlichen Arbeitsmigranten grundgelegt wurden. Diese reisten zunächst lediglich ein, und der Aufbau der religiösen Strukturen wurde zunächst nur von muslimischen Männern durchgeführt. Neben dem Generationswechsel findet jedoch allmählich eine stärkere Partizipation der muslimischen Frauen statt (M. Borchard/R. Ceylan 2011). Vor dem Hintergrund von interreligiösen Lernprozessen ist der Erfahrungsaustausch christlicher und muslimischer Frauen ein weiteres Arbeitsfeld in der interreligiösen Kommunikation. Die muslimischen Frauen können in gemeinsamen Kursen von den erfolgreichen Erfahrungen profitieren, bzw. es können gemeinsame Initiativen entstehen, die nicht nur darauf abzielen sollten, die interne Position der Frauen in den jeweiligen Gemeinden zu stärken, sondern darüber hinaus aktuelle politische und pädagogische Herausforderungen gemeinsam anzugehen.

Dies sind nur einige Lernfelder des interreligiösen Austauschs. Ein wichtiger Schritt wäre, gemeinsame Workshops zu organisieren, in denen man aktuelle Herausforderungen und Aspekte sowohl auf der Ebene der muslimischen Zentralverbände als auch auf der lokalen Ebene der Gemeinden ermitteln könnte. Auf der Basis dieser Ergebnisse könnte man zum einen bedarfsorientierte Kurse anbieten und gemeinsame Projekte initiieren. Zum anderen bieten diese Treffen auch eine Plattform für Christen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit ihren muslimischen Nachbarn zu

erweitern. Das wesentliche Ziel sollte – neben Austausch, Kommunikation und gemeinsamen Aktivitäten – die gegenseitige Anerkennung sein. Denn das Ziel eines interreligiösen Lernprozesses ist nicht die Toleranz, sondern die Anerkennung: „Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: Sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.“ (Goethe)

Dr. Rauf Ceylan ist Professor für Religionswissenschaft mit dem Schwerpunkt Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück.

Literatur

- Hertzberg**, Arthur (1996): Shalom Amerika! Die Geschichte der Juden in der Neuen Welt, Frankfurt am Main 1996
- Bretting**, Agnes (1992): Mit Bibel, Pflug und Büchse: deutsche Pioniere im kolonialen Amerika, in: Klaus J. Bade (Hrsg.), Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart, München 1992
- Bade**, Klaus J. (2002): Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München 2002
- Längin**, Bernd G. (1983): GERMANTOWN- auf deutschen Spuren in Nordamerika, in: Wege und Wandlungen. Die Deutschen in der Welt heute, Schriftenreihe zu Fragen der Deutschen im Ausland, Band 3. Berlin/Bonn 1983
- Ceylan**, Rauf (2010): Die Prediger des Islam, Freiburg
- Beschluss der 7. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland**, Bad Krozingen 1989 abgerufen unter: http://www.ekd.de/EKD-Texte/mentoring_frauen.html am 15. Mai 2011
- Borchard**, Michael/Ceylan, Rauf (Hrsg.) (2011): Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess: Gemeindepädagogische Perspektiven, Osnabrück
- Goethe**, Johann W. von (2006): Maximen und Reflexionen, hrsg. von Helmut Koopmann, München

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Unsere aktuelle Ausstellung:

Symbole – neue Ideen zu einem älteren Ansatz

bis Ende November 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



lernwerkstatt

Die Zumutung des Fremden gehört zum Prozess der Selbstbildung

Muslimische Erzieherinnen in Evangelischen Kindertagesstätten – pro

Von Götz Doyé

Religion ist fester Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrages einer Kindertagesstätte (Kita) in kirchlicher Trägerschaft. Was aber bedeutet dies für eine evangelische Kita mit einer Vielzahl von Kindern aus muslimisch geprägten Familien? Verträgt es die christliche Grundausrichtung des Trägers, dass Religion in der Person einer Erzieherin auch als Islam begegnet? Mit den Kindern ist der Islam sowie so gegenwärtig, mehr oder weniger deutlich vermutlich in Kultur, Sitte und gesellschaftlichen Umgangsformen.

Welches Gewicht messen wir dem bei?

Es besteht die Chance, dass durch eine muslimische Erzieherin diese Zumutung des Fremden zu einem pädagogischen Prozess werden kann, der weiter geht, als z.B. im Angebot der Speisen auf Vorschriften des Islam Rücksicht zu nehmen. Religionspädagogisch ist davon auszugehen, dass man jeder „fremden“ Religion immer nur religionskundlich begegnen kann, weil Religion sich nur aus einer inneren Beteiligungs-Beziehung erschließt. Ziel des kirchlichen Trägers kann es nicht sein, die muslimischen Kinder und ihre Familien für den christlichen Glauben zu gewinnen. Diesbezüglich personifiziert eine muslimische Erzieherin das religiöse Überwältigungsverbot, das auch für eine kirchliche Einrichtung gilt. Durch die Möglichkeit, dass muslimische Eltern ihre Kinder in eine konfessionell geprägte Einrichtung bringen können, kann sich aber eine positive Grundhaltung dem christlichen Glauben gegenüber entwickeln. Dies kann befördert werden, wenn die Familien/ Eltern in der Einrichtung auf eine Erzieherin treffen, die der eigenen Religion verbunden ist.

Die Zumutung des Fremden und in manchem auch Unverständlichen gehört zum Prozess der Selbstbildung. Dies gilt nicht nur für Erwachsene, sondern ebenso auch für Kinder. Ein pädagogisch verantworteter Alltag der Kita wird solche Prozesse der Selbstbildung verdeutlichen und begleiten. Dem Fremden in einer angstfreien Umgebung zu begegnen, erhöht die Chance, am Fremden das Eigene zu erkennen. Das Feiern von religiös geprägten Festen im Jahreskreis ist dafür ein Beispiel. Die Behauptung, man könne sich erst auf das Fremde einlassen, wenn man im

Eigenen beheimatet sei, wird durch häufige Wiederholung nicht richtiger. Vielmehr kann die authentische Begegnung mit einer religiös anders beheimateten Erzieherin Lernprozesse eröffnen, die das Fremde und das Eigene besser verstehen lassen.

In der Freiheit eines Christenmenschen, der sich anderen gerne zum „Diener“ macht, wenn es deren Leben stärkt, kann sich der Träger einer Kita im Blick auf die muslimischen Kinder so weit öffnen, dass sie in der Einrichtung einer Person begegnen können, die in gleicher religiöser Praxis steht wie sie und ihre Familien. Kinder dürfen in der Kita Gott Allah nennen. Selbstverständlich vorausgesetzt ist dabei die Akzeptanz der christlichen Grundausrichtung der Kita durch die Erzieherin, was ja nicht allein eine muslimische Erzieherin betrifft. Es ist von ihr zu erwarten, dass sie sich mit dem Christentum beschäftigt und ihm positiv gegenüber steht.

So kann sie Dolmetscherin für Eltern und Erzieherinnen sein mit Blick auf kulturell-religiöse Deutungen von Alltagspraxis und Lebensverständnis. Sie kann aus dem Verstehen der eigenen Religion Wege zum Verstehen anderer Weltansichten ebnen. Damit kann in der Kita das praktiziert werden, was unsere Gesellschaft derzeit dringend braucht: Dialog und Einübung in einen toleranten Umgang. Das kann praktisch bedeuten, dass Familien, deren Kinder zusammen in der Kita sind, sich auch außerhalb der Kita wahrnehmen und im Alltag unterstützen. Die Kita wird für Kinder und Erwachsene zum Übungsfeld gesellschaftlicher Integration und schließt dabei das Thema Religion gerade nicht aus.

Recht verstanden wäre eine in Deutschland lebende Muslima mit sozialpädagogischer Ausbildung ein Glücksfall für eine evangelische Tageseinrichtung mit muslimischen Kindern. Paradoxe Weise könnte sogar das Profil einer evangelischen Kita dadurch gestärkt werden, da dem Thema Religion bewusste Aufmerksamkeit zukäme.

Prof. em. Dr. Götz Doyé war Professor für Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Berlin.

Die evangelische Kindertagesstätte nimmt eine wesentliche Verkündigungsaufgabe der Gemeinde wahr

Muslimische Erzieherinnen in Evangelischen Kindertagesstätten – contra

Von Wolf-Peter Koech

Die evangelischen Tageseinrichtungen haben einen sozial-diakonischen Auftrag und damit stehen unsere Kindertageseinrichtungen allen Familien und ihren Kindern offen. Das schließt somit sowohl nichtreligiös gebundene Kinder, als auch Kinder aus Familien mit einer anderen Religion ein. Aufgrund der Migration vieler Familien mit einer muslimischen Religionszugehörigkeit werden Plätze in evangelischen Kindertageseinrichtungen regional mehr oder weniger stark in Anspruch genommen. Die Kinder sind in unseren Einrichtungen willkommen. In vielen Fällen ist sogar zu beobachten, dass muslimische Familien evangelische Kindertageseinrichtungen für ihre eigenen Kinder vorziehen, weil sie eine grundsätzliche Toleranz und Würdigung ihres Glaubens in diesen Einrichtungen erleben. Das Miteinander der Kinder und die Begegnung mit einander und auch mit fremden Religionsformen bereichern die christlichen, nicht religiös gebundenen, wie auch muslimischen Kinder. Die Frage liegt damit auf der Hand, ob man, um den muslimischen Kindern und ihrer anderen Religiosität besser entsprechen zu können, nicht auch muslimische Erzieherinnen in evangelischen Kindertagesstätten in der Gruppenarbeit beschäftigen sollte.

Bei dieser Frage kommt für mich die wesentliche Aufgabe evangelischer Kindertagesstätten zum Tragen. Denn die sozial-diakonische Komponente beschreibt nur eine Seite. Für mich hat eine Kindertageseinrichtung in der Gemeinde eine geradezu unverzichtbare Wirkung. Frieder Harz, der mittlerweile Ausnahmeregelungen bei der Anstellungspraxis befürwortet, beschreibt das treffend in einem Artikel „Kindertagesstätten als Teil der Gemeinde“: „Zum Auftrag der Gemeinde gehört es, die Botschaft des christlichen Glaubens an die nächste Generation weiterzugeben. [...] Sie (die evangelische Kindertagesstätte W.K.) ist ein Ort, an dem Kinder und auch Eltern erleben, wie sich der christliche Glaube im Leben auswirkt.“ Das Verhältnis einer Kirchengemeinde zu ihrer Tageseinrichtung muss daher von einer Wechselwirkung bestimmt sein. Die Kindertagesstätte nimmt mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine wesentliche Verkündigungsaufgabe der Gemeinde wahr, sie lebt und gestaltet das aber auch im Einklang mit der Verkündigung und dem Leben der Gemeinde.

Das Wirken unserer Erzieherinnen in der Einrichtung ermöglicht es, dass Kinder dem christlichen Glauben in biblischen Geschichten, im Gestalten des Tagesablaufes oder auch mit ihren eigenen Fragen, Hoffnungen und Wünschen begegnen können. Zudem eröffnet die Arbeit häufig den Eltern, den Erwachsenen, Menschen, die vielleicht seit langer Zeit nicht mehr mit Glaubensfragen in Kontakt gekommen sind, über ihre Kinder, über das, was die Kinder an erlebtem Glauben mit nach Hause bringen, einen eigenen neuen Zugang.

In diesem Maße kann das eine Erzieherin, die einer anderen Religion angehört oder bewusst keiner Religion angehören möchte, nicht mitvollziehen. Ich möchte zudem niemanden auf etwas verpflichten, das er oder sie aufgrund eines anderen Glaubens nicht erfüllen kann; und andererseits möchte ich den Anspruch als evangelische Kirchengemeinde, mit einer Kindertageseinrichtung das Evangelium weiterzusagen, nicht aufgeben.

Die Ausnahmeregelungen in den Kirchengesetzen lassen den Gemeinden ohnehin Freiheiten in begründeten Fällen, z.B. können, wenn es um Sprachförderkräfte geht, muslimische Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter eingestellt werden. Ich sehe weitere sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeiten für muslimische Erzieherinnen in den Beratungsstellen und Fortbildungseinrichtungen. Hier hätten Beraterinnen muslimischen Glaubens die Möglichkeit die Erzieherinnen und Erzieher unserer evangelischen Kindertagesstätten mit ihrem Glauben vertraut zu machen. Solche begründeten Ausnahmen bergen nicht die Gefahr, dass irgendwann jemand an dem verbrieften Recht der Kirchen ihre Personalauswahl selbst zu regeln, rührt. Versuche auf europäischer Ebene hat es dazu bereits gegeben.

Die Verschiedenheit unserer Religionen sollten wir nicht einfach unter den Teppich kehren. Jedoch sollten wir den Grundsatz nach Römer 12,18 wahren: „Ist es möglich, so viel an euch liegt, so habt mit allen Menschen Frieden.“

Wolf-Peter Koech ist Pastor der Ev.-luth. St. Martini-Gemeinde in Stadthagen.

„Judentum begreifen“

Ein dialogisches Konzept zum interreligiösen Lernen in der Grundschule

Von Elisabeth Naurath und Heide Rosenow

Haben Sie denn schon einmal einen Juden oder eine Jüdin kennengelernt?“ – fast alle Studierende des Seminars ‚Judentum begreifen‘ an der Universität Osnabrück verneinen bedauernd meine Frage. Bei einigen war das eindrucklichste Erlebnis eine Klassenfahrt zu einer KZ-Gedenkstätte, dessen Bilder bis heute nachwirken. Seit der Shoah (hebr. Unheil, Katastrophe) – der Ermordung von mehr als sechs Millionen Juden in der Zeit des nationalsozialistischen Regimes in Deutschland – ist jüdisches Leben weitgehend aus unserer Gesellschaft verschwunden. Dem interreligiösen Lernen am Beispiel des Judentums droht damit eine gewisse Theorielastigkeit und Alltagsferne. Es bedarf der Konkretion, um Lebensrelevanz für die Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Hinzu kommt, dass wir im Blick auf die Möglichkeit und Wirklichkeit der Begegnung von Religionen in einer ‚radikalen Pluralität‘ stecken – einer Pluralität, die an jedem Ort anders ist und der demnach auch nur kontextuell gelingend zu begegnen ist. Insofern erscheint es zukunftsweisend, interreligiöses Lernen subjektorientiert zu planen und durchzuführen, weil eben Zusammenhänge nur sichtbar werden, wenn Subjekte als Teile des Ganzen erkennbar und erlebbar sind.

Kontextueller Glaube durch Lebensgeschichten

Bei dem ‚großen‘ Thema ‚Dialog der Religionen‘ neigen wir dazu, uns fremde Religionen als homogene Blöcke vorzustellen, die auf fest definierten Standpunkten einander begegnen. Erst in der individuellen Begegnung mit Menschen anderen Glaubens entdecken wir, dass jeder Glaube kontextuell durch Lebensgeschichten, regionale Einflüsse oder situative Bedingungen geprägt ist. So liegt aus der Perspektive der Religionspädagogik eine Chance interreligiösen Lernens darin, dass in der Praxis des Religionsunterrichts Kinder und Jugendliche nicht nur über eine Reli-



gion informiert werden, sondern sie konkret in der Begegnung mit Menschen anderer Religion Glaubensinhalte und -formen verstehen können. Verstehensprozesse gelingen insbesondere im Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und pragmatischer Lerndimensionen, da Erfahrung nie eindimensional geschieht, sondern den Menschen als psychosomatische Einheit betrifft.

Aus diesem Grund entstand das dialogische Konzept ‚Judentum begreifen‘, das mit großem Engagement unter der Leitung von Alois Lögering als Kooperationsprojekt der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e.V. Osnabrück (GCJZ e.V.) mit jüdischen Glaubenden (Inessa Goldmann und Alexander Ginsburg) durchgeführt wird.

Den Dialog führen – das Ziel des Konzeptes

‚Die Religion des Judentums kennenlernen, Fremdheit abbauen und Dialog führen‘ – das ist das Anliegen der Religionslehrer und -lehrerinnen der Grundschule Diesterweg in Osnabrück für den dritten Jahrgang. Im Schulkonzept ist

das interreligiöse Lernen für die Schüler und Schülerinnen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit vorgesehen: Insofern sind die Eltern der Kinder (auch der muslimischen Kinder) vorab über Durchführung und Ziele des Projekts zu informieren. In diesem Schuljahr führten wir den Projekttag zum Thema ‚Judentum begreifen‘ zum zweiten Mal zusammen mit jüdischen Gläubigen und in Zusammenarbeit mit Studierenden der Universität Osnabrück unter der Leitung von Prof. Dr. Elisabeth Naurath (Lehrstuhl Praktische Theologie und Religionspädagogik) durch.



Nach einer Auswertung des ersten Projekttags 2010 entstand aus der Diskussion um die Frage ‚Können wir wirklich im deutschen Kontext über das Judentum sprechen ohne den Holocaust zu erwähnen?‘ die Idee eines Workshops mit dem Inhalt ‚Gespräch mit einer Zeitzeugin‘. Hierzu wurde Erna de Vries als Überlebende des Konzentrationslagers Auschwitz eingeladen, um den Schülerinnen und Schülern von der Verfolgung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung im Dritten Reich zu berichten.

Das Thema Judentum und der Holocaust

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“¹ Demnach dreht sich die Kontroverse einer Thematisierung des Holocaust in pädagogischen Kontexten nicht um die Frage ‚ob‘ man dieses Thema im Schulunterricht behandeln soll, sondern ‚wann‘ der richtige Zeitpunkt ist. In der religionspädagogischen Diskussion gibt es warnende Stimmen, die (auch aus entwicklungspsychologischen Gründen) dagegen votieren, Grundschulkindern mit diesem für sie letztlich nicht nachvollziehbaren und eventuell Ängste erzeugenden Schreckenthema zu konfrontieren.²

Demgegenüber haben wir uns im Projektunterricht ‚Judentum begreifen‘ dazu entschlossen, den Holocaust nicht zu verschweigen, sondern im Rahmen eines Gesprächs mit einer Zeitzeugin einzubringen. Dafür spricht unserer Meinung nach, dass auch Grundschulkindern in ihrem Alltagserleben durchaus mit Gewaltthemen konfrontiert sind und ihnen Möglichkeiten zum Gespräch und zur Verarbeitung gegeben werden sollten. Beispielweise stellte ein

Junge den Bezug zur aktuellen Situation in Libyen her und verglich die ihm über das Medium Fernsehen zugänglichen Informationen der Vernichtung der libyschen Zivilbevölkerung mit dem Mord an den Juden. Des Weiteren hat die Antisemitismusforschung gezeigt, dass möglichst frühzeitig eine Sensibilität für die Judenverfolgungen – auch im Kontext einer ethischen Bildung von Mitgefühl³ – zur Folge haben könnte, dass sich gar nicht erst judenfeindliche Aussagen auf den Schulhöfen einnisten. Allerdings sollte das Thema in didaktischer Verantwortung so im Grundschulalter unterrichtet werden, dass der Fokus nicht auf einer ausführlichen Schilderung der Gewalttaten liegt. Es ist möglich, auf Zusammenhänge von Judenhass und Vernichtung zu verweisen und deren Unrechtscharakter deutlich werden zu lassen – ohne im Detail auf einzelne Gräueltaten einzugehen. So sollte auf Bildmaterial verzichtet und nicht in der direkten Konfrontation beispielsweise mit Fotos von Leichenbergen schockiert werden. Stattdessen eignen sich – zur unbedingt notwendigen inhaltlichen Vorbereitung auf die Begegnung mit der Zeitzeugin – kindgerechte Darstellungen zum Holocaust. Insbesondere Kinderzeichnungen wie etwa von Helga Weissova ‚Zeichne, was du siehst‘⁴ sind hilfreich, um mit Hilfe der kindlichen Perspektive Anknüpfungspunkte zu heutigen Grundschulkindern zu finden.

Ablauf des Projekttags

1. Film: „Was glaubt man, wenn man jüdisch ist?“

Zu Beginn des Projekttages treffen sich alle Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe im Foyer der Schule. Nach einer Vorstellung der jüdischen Gäste und einer Einführung zum Ablauf des Schulvormittages wird einführend der Film ‚Was glaubt man, wenn man jüdisch ist‘ aus der Reihe ‚Willi will’s wissen‘ gezeigt. Mit Hilfe dieses attraktiven Mediums erhalten die Schüler und Schülerinnen einen Überblick über Besonderheiten jüdisch-religiösen Lebens: der Begriff ‚koscher‘ bzw. ‚koschere Lebensmittel‘ wird erklärt. Die Schülerinnen und Schüler können den Sabbat über die Identifikationsfigur ‚Willi‘ in einer jüdischen Familie miterleben, einen Rabbiner kennenlernen und exemplarisch einen 14-jährigen Jungen während seines Bar Mizwa Festes begleiten. Allerdings sollte bei dieser filmischen Erstbegegnung mit dem jüdischen Glauben die Szene zur Beschneidung ausgelassen werden, da hier bei den Kindern – ohne die entsprechende Vorbereitung – Unverständnis und Abscheu gegenüber dem Judentum entstehen könnte.

2. Jüdische Festsymbolik und das Gespräch mit einer Jüdin und einem Juden

In einem nächsten Schritt können die Kinder die jüdische Festsymbolik ‚aus der Nähe‘ erfahren: Die Jüdin Inessa Goldman und ihr Bruder Alexander Ginsburg, ein jüdischer Maler, haben auf einem großen Tisch Gegenstände jüdi-

schen Lebens und z. B. zur Festsymbolik ausgebreitet und erklären den Kindern Benutzung und Bedeutung. Die Kipa kann aufgesetzt, Gebetsschal (Tallit) und -riemen (Tefillin) angelegt werden, der Pessachteller und Kidduschbecher werden gefüllt. Ein Highlight der Präsentation sind die Thorarolle und das Blasen des Widderhorns (Schofar) durch ein Kind, um nur einen kleinen Einblick in all die religiösen Gegenstände zu geben, die für die Kinder auf dem festlich gedeckten Tisch bereit liegen und anschaulich erklärt werden. Die Intensivierung dieses Prozesses liegt darin, dass es nicht nur um die Gegenstände an und für sich geht, sondern quasi aus erster Hand der Gebrauch und Sinn der Gegenstände mit Lebens- und Glaubenserfahrungen verbunden werden. Die Schüler und Schülerinnen spüren darin die authentische Bedeutung jüdischen Glaubens im Alltags- und Fest-Erleben, können konkrete Fragen stellen und Antworten aus erster Hand bekommen.



3. Workshops

Nach dieser Präsentation werden in wechselnden Workshops vertiefend ausgewählte thematische Schwerpunkte zur jüdischen Religion vermittelt.

Workshop 1: Jüdischer Tanz und Gesang

In einem Workshop üben die Kinder einen israelischen Tanz und erlernen das Lied ‚Hewenu shalom alechem‘.

Workshop 2: Dreidel-Spiel

In Anlehnung an die Geschichte des Dreidel-Spiels basteln die Kinder ihren eigenen Dreidel und spielen in Partnerübung. Bei einem Dreidel handelt es sich um einen mit hebräischen Buchstaben beschrifteten Kreisel, der traditionell von jüdischen Kindern zum achttägigen Chanukka-Fest gespielt wird. Basierend auf einer Legende, wonach im zweiten Jahrhundert vor Christus den Juden die Ausübung ihrer Religion durch die Seleukiden verboten worden war, spielten Kinder früher das Kreiselspiel auf der Straße und warnten damit die heimlich betenden Eltern. Indem die Schülerinnen und Schüler mit ihrem selbstgebastelten Dreidel spielen, lernen sie gleichzeitig hebräische Buchstaben kennen. Dieses Spiel ist durch den Einsatz von Süßigkei-

ten wie Bonbons (nur Süßes ohne Gelatine wird verwendet, damit es kosher ist!!) sehr beliebt.

Workshop 3: Die Menora – der siebenarmige Leuchter künstlerisch gestaltet

Nach einer Vorlage gestalten die Kinder zeichnerisch den siebenarmigen Leuchter Menora (mit Hilfe von Alexander Ginsburg). Erweiternd können sie hebräische Buchstaben kennenlernen (hier gibt es Schablonen als Hilfe für die Kinder) und den eigenen Namen mit hebräischen Buchstaben unter ihr Bild schreiben. Die Kinder sind sehr stolz, wenn sie ihren Namen – mit hebräischen Buchstaben geschrieben – präsentieren können.

Workshop 4: Gespräch mit einer Zeitzeugin

Indem die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit hatten, der 87-jährigen Zeitzeugin Erna de Vries zu begegnen, ihr direkt Fragen zu ihrem Leben und Leiden zu stellen, wurde das Thema zu ‚ihrem‘ Thema. Die Kinder waren tief berührt von ihrer authentischen Erzählung und hörten sehr aufmerksam zu. In ihren Nachfragen wurde zum einen deutlich, dass sie sich nicht nur kognitiv, sondern auch emotional auf das Thema einließen: „Ich bin froh, dass wenigstens Sie überlebt haben!“ „Sind Ihre Wunden (an den Füßen und Beinen) denn wieder geheilt?“ Eine Schülerin sagte: „Ich habe Mitgefühl mit den Juden, mit denen das alles gemacht wurde.“ Dass die Kinder versuchten, mit Hilfe konkreter Bilder alles zu verstehen, zeigte sich an interessierten Informationsfragen wie: „Was ist eine Pritsche? Gab es auch Bettzeug?“ Oder: „Wo kam denn das Gas raus und konnte man das nicht riechen?“ Eine Studentin fragte Frau de Vries nach ihrem Glauben. „Konnten Sie nach all diesen Erfahrungen weiter an Gott glauben?“ Frau de Vries erklärte: „Ich war gar nicht so gläubig erst. In Auschwitz habe ich Gott erfahren. Als ich gebetet habe: ‚Ich möchte noch einmal die Sonne sehen‘ in der letzten Station des Vernichtungslagers, da begann mein Glaube. Dieses Erlebnis brachte mich zum Glauben, daraus schöpfe ich täglich meine Kraft.“ Ihre Mutter, die in Auschwitz ermordet wurde, hatte ihr konkret die Hoffnung mitgegeben, dass sie überleben und der Nachwelt von dem Leid erzählen sollte. Dies sieht Erna de Vries heute als ihre Aufgabe an. Erstmals sprach sie mit Kindern in der Grundschule und es rührte sie an, wie teilnehmend die Kinder mit dem von ihr erfahrenen Leid umgingen. Für die Grundschülerinnen und -schüler war es wichtig, nach dieser intensiven Begegnung mit Erna de Vries Zeit zu bekommen, um im geschützten Raum einer kleineren Gruppe ihrer Lehrerin Fragen zu stellen und Gefühle zu formulieren. Nach diesem Nachgespräch und einer Pause schloss der Vormittag mit einem für alle Kinder gemeinsamen Puppentheater.

4. Ausklang mit Puppenspiel

Der Abschluss des Projekt-Vormittags ist so gewählt, dass mit Puppentheaterspiel zum Thema des jüdischen Purim-fests ein lebensfroher und die Aktivität der Kinder einbeziehender Akzent gesetzt wird.

Studierende des Lehramts Evangelische Theologie schrieben ein Drehbuch zum Buch ‚Esther‘ der Hebräischen Bibel, das im Februar als Maskenfest in den jüdischen Gemeinden gefeiert wird: In der Überlieferung des Estherbuches war Haman der Minister, der den persischen König veranlassen wollte das jüdische Volk aus seinem Reich zu vertreiben. Als der König seine junge Frau Ester fragte, womit er ihr eine Freude machen könne, bat sie ihn das jüdische Volk zu schützen und in Frieden in Persien leben zu lassen. So rettete Königin Ester das jüdische Volk vor der Vertreibung. Deshalb wird das Purimfest bis heute als Fest der Freude gefeiert. Spannend und lustvoll ist für die Kinder, die ermutigende Geschichte zur Rettung der Juden am persischen Hof vor allem in den Rollen des Königs, seiner Frau Washti, dem Minister Haman, dem Vertrauten Mordechai und mit der zukünftigen Königin Ester zu sehen.



So wird der Projekttag abgerundet, indem die Schüler und Schülerinnen nach dem Puppenspiel noch verbliebene Fragen zu den Workshops an die jüdischen Gäste richten dürfen. Der Vormittag endet mit der Verabschiedung der Gäste durch das erlernte Lied ‚Hewenu shalom alechem‘ – ‚Wir wollen Frieden für alle‘. Mit einer Süßigkeit, etwas in Fett Gebackenem (z. B. Berliner), die an das Chanukka-fest erinnert, an dem die jüdischen Kinder ebenfalls etwas Süßes essen, klingt der ereignisreiche Vormittag für die Kinder in der Schule aus.

Religion mit allen Sinnen begegnen – Fazit

Die Kinder haben an diesem Projekttag intensiv mit allen Sinnen eine andere Religion kennengelernt, sie haben Wissen über die Religion erhalten, sie in Ansätzen erlebt und den Dialog durch die Begegnung mit den jüdischen Gästen geführt. Dabei wurde unsere oft tabuisierte Vergangenheit nicht ausgespart, denn dieses dunkle und mit einem Trauma behaftete Vermächtnis gilt es weiter zu bearbeiten und zu verarbeiten, um eine Grundlage für ein gelingendes Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher Religionen in unserer Gesellschaft zu legen.

Damit wird das Ziel des Schulkonzepts zur Förderung interreligiösen Lernens, das gemeinsam von Eltern, Schulleitung und Kollegen für die Kinder getragen wird, in die Wirklichkeit umgesetzt, um Impulse zur lebensnahen und damit auch lebensrelevanten Begegnung mit anderen Glaubensformen und Religionen zu fördern. Als weiteren Baustein werden in der vierten Jahrgangsstufe weitere Erfahrungen interreligiösen Lernens mit dem gemeinsamen Besuch einer christlichen Kirche und einer islamischen Moschee unter der Leitung von qualifizierten Vertretern ihrer Religion begleitet. In der konkreten Begegnung und im dialogischen Kennenlernen anderer Religionen liegt der Anstoß zu gegenseitigem Interesse und Toleranz, weil Kinder wie auch Erwachsene dadurch berührt und bewegt werden.

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

Heide Rosenow ist Seminarleiterin für evangelische Religion und Religionslehrerin in Osnabrück.

Anmerkungen

- 1 Adorno, Theodor: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971, 88.
- 2 Vgl. z.B. Heyl, Matthias: Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen. Psychische Voraussetzungen, Grenzen und Chancen, Einwände und Entgegnungen. In: Die Grundschulzeitschrift Heft 97.10 (1996), 24-26; Moysich, Jürgen/ Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Schule? Hamburg 1998.
- 3 Vgl. Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen 2010.
- 4 Weissova, Helga: Zeichne, was du siehst. Frankfurt 2001 (mit Lehrerkommentar).

Literatur

- Erinnern lernen.** Holocaust. Themenheft der Zeitschrift Grundschule Religion 12 (2005)
- Schreiner / Sieg / Elsenbast** (Hgg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005
- Adorno**, Theodor: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971
- Heyl**, Matthias: Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen. Psychische Voraussetzungen, Grenzen und Chancen, Einwände und Entgegnungen. In: Die Grundschulzeitschrift Heft 97. 10 (1996), 24-26
- Moysich**, Jürgen / Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Schule? Hamburg 1998

Moscheebau im Nachbarort

Impulse zur Förderung von Medienkompetenz am Beispiel einer Videoreportage

Von Silke Leonhard und Christiane Sommer-Becker

Der Religionsunterricht bringt Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer, kultureller, zuweilen auch religiöser und weltanschaulicher Herkunft unter gemeinsamen Lernzielen zusammen. Zum Interesse des Religionsunterrichts gehört, diese plurale Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und sie in die Unterrichtswelt mit einzubeziehen; der produktive Umgang mit Fremdheit ist hier ein zentrales Anliegen. Religionsunterricht reduziert sich nicht auf die Vermittlung religiöser Traditionen, sondern will Lernende dazu befähigen, sich auf Religion als gelebte Erfahrung einzulassen und im Alltag eigene Zugänge zu Religion – der eigenen und der anderen, in Spuren und in geprägten Religionen – zu finden. Damit Menschen der Fremdheit und einander in der pluralistischen Gesellschaft wertschätzend und mit Akzeptanz begegnen und dabei gleichzeitig ihre eigene Position finden und formulieren können¹, soll auch der mediale Umgang mit Religion didaktisch-methodische Wege einer Welt- und Selbstdeutung eröffnen, in der sich neue, über die alltägliche Lebenswelt hinausweisende Perspektiven – auch solche im Lichte Gottes – zeigen.

Diesen An- und Herausforderungen sucht die Methode der Videoreportage in einem besonderen Maße gerecht zu werden. Sie möge dazu beitragen, nicht nur Kenntnisse über Religionen in unterschiedlichen institutionellen Ausprägungen zu vermitteln, sondern ausgehend von einem „aktiven Religionsverständnis“ Kompetenzen zur Partizipation an und Gestaltung von Formen gelebter Religion zu stärken. An einer Konkretion zum Umgang mit Islam möchten wir exemplarisch den didaktisch-methodischen Wert der Videoarbeit im Religionsunterricht vorstellen. Das Modell ist im hessischen Kontext entwickelt und dort für den 6. Jahrgang,² in den niedersächsischen Kerncurricula des Faches Ev. Religion für die unterschiedlichen Schulformen in der Regel für die Jahrgänge 7-8 vorgesehen. Da medienpädagogische und -didaktische Inhalte in der Lehrerbildung bisher eher wenig Bedeutung haben, soll dieses Konzept einer Unterrichtseinheit zur Videoarbeit mit religiösem Schwerpunkt zugleich einen Impuls für die prakti-

sche Weiterentwicklung religionspädagogischer Medienkompetenz geben.³

Eine Videoarbeit zum Thema „Moscheebau im Nachbarort“

Im methodischen Setting der Videoarbeit können sich Schülerinnen und Schüler intensiv mit einem ausgewählten Aspekt des Islam beschäftigen, der ihre Lebenswelt betrifft. Ein Beispiel: Im Nachbarort der Schule soll eine Moschee gebaut werden. Das Bauvorhaben ist bereits im Gang und der Rohbau steht kurz vor der Fertigstellung. Die Religionslehrerin des 6. Jahrgangs einer Gesamtschule entscheidet sich dafür, dieses Ereignis zum Thema des Religionsunterrichts zu machen. Es eignet sich zum einen, die Religion des Islam zu vermitteln, und bietet weiterhin die Möglichkeit, einen konkreten Bezug zur Lebenswelt herzustellen. Wird der Zugang zur Religion des Islam dann mittels einer Videoreportage erarbeitet, bieten sich für die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichste Aufgaben: Sie nehmen Kontakt auf zu Gläubigen, den zukünftigen Besuchern der Moschee. Sie erfahren im Gespräch durch das Bauprojekt auch mehr über die Religion. Wer wird in die Moschee gehen? Wo haben die Gläubigen bislang in Gemeinschaft den Koran gelesen? War es ein langer Weg, bis der Bau der Moschee genehmigt wurde? Gibt es Gegeninitiativen zum Moscheebauprojekt? Welche Rolle spielt der Neubau der Moschee für die Jugendlichen, für die Frauen, für die Männer der muslimischen Gemeinde? Wie nehmen sie Religion wahr und welche Bedeutung hat diese in ihrem Leben?

Das Thema Moscheebau bietet vielfältige Schwerpunkte, die zunächst im Plenumsgespräch zusammengestellt werden. Im nächsten Schritt wählen sich Kleingruppen einen Schwerpunkt aus, den sie in ihrer Videoreportage vertiefend darstellen. In der Lerngruppe von rund 20 Schülerinnen und Schülern werden somit etwa vier Videoreportagen zu ausgewählten Aspekten des Themas „Moschee-

bau im Nachbarort‘ erstellt. Als mögliche Reportagen wären denkbar:

- „Farben und Formen – was es damit auf sich hat“,
- „Kuppel und Zirkel – wir begleiten den Architekten bei der Endabnahme der Moschee“,
- „Moschee pro und contra – Meinungen aus der Nachbarschaft zum Bauprojekt“,
- „Eine Moschee ganz persönlich – die 15-jährige Sengül führt durch die Baustelle“.

Jede einzelne Videoreportage beleuchtet das Thema Moscheebau aus einer veränderten Perspektive und eröffnet einen anderen Blickwinkel. Es erfolgt damit noch keine allumfassende Darstellung des Islam oder aller vollständigen Meinungen, die es zu diesem Thema geben könnte. Jede Videoreportage nähert sich dem Thema aus dem je eigenen Blickwinkel, in ihrer eigenen Subjektivität. Die abschließende Präsentation der jeweiligen Videoreportagen an einem bunten und informativen Abend der Begegnung ermöglicht und nötigt den Betrachtenden zu Perspektivenwechseln. Der dadurch entstehende erweiterte Blickwinkel oder ‚Blickwechsel‘ ist nicht nur das Lernergebnis der Mitwirkenden und ‚Macher‘ der jeweiligen Videoreportagen, sondern auch für Zuschauer wie Eltern oder eine erweiterte Schulöffentlichkeit nachvollziehbar. Zugleich gewährt er intersubjektive Blicke auf die andere Religion, ihre Fremdheiten oder auch überraschend Vertrautes.

Videoreportage und subjektive Darstellung von Wirklichkeit

Eine Videoreportage ist ein Spielfilm für das Medium Fernsehen, in dem in einem begrenzten Zeitraum mittels bewegter Bilder und Töne eine Handlung, ein Ereignis oder eine Person geschildert wird. Dieses ‚Zusammentragen‘ von Eindrücken soll beim Zuschauer ein Miterleben oder Nachvollziehen des geschilderten Geschehens erzeugen. Die Videoreportage unterscheidet sich von einem Bericht durch ihren Blickwinkel. Sie lebt von Eindrücken und Beobachtungen, scheinbar objektivierbare Tatsachen stehen hierbei eher im Hintergrund.⁵ Im Gegensatz zu einem Bericht ist es ihr Ziel, eine ausgewählte Position, eine Perspektive eines Themas darzustellen und „wie im Spotlicht eines Scheinwerfers nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit zu betrachten“⁶. Diese Betrachtungsweise entspricht den Grundelementen exemplarischen Lernens, indem darauf verzichtet wird, die inhaltliche Vollständigkeit eines Themas abzudecken.

Die Videoreportage zeigt Menschen und ihre Gefühle. Interviewszenen oder Kommentare der Protagonisten (sogenannte „O-Töne“⁷) sind ein wichtiger Bestandteil. Wirkung und Verständnis der Videoreportage sollten mit möglichst wenig off-Text erzielt werden.⁸ Diese Vorgabe erleichtert die spätere Nachbearbeitung am Computer. Im Mittelpunkt der Videoreportage stehen die Gefühle der Protagonisten, die anhand der O-Töne so nachvollziehbar wie möglich dargestellt werden sollten.

Berufsbiografische Vorerfahrung mit der Videoreportage ist nicht notwendig, aber an dieser Stelle hilfreich, um den persönlich bedeutsamen Gewinn dieses Lernens⁹ für andere nachvollziehbar zu machen. Im Zentrum der Arbeit mit dem Medium Videoreportage steht die persönliche Faszination und Freude, die die Videoarbeit bereitet: Videoreporter tauchen ein in ihnen bis dahin oft fremde Welten und nehmen Perspektiven ein, die sie zuvor nicht kannten. Die Motivation, die Videoarbeit leistet, ist somit eine intrinsische *und* eine extrinsische: Nicht nur die Arbeit selbst gibt die Befriedigung; auch das Feedback auf das Endprodukt, die Wirkung der fertigen Videoreportage, ist für die ‚Macher‘ wichtig. Hier erleben sie, wie sich andere Menschen mit ihrer Arbeit, mit ihrer Sichtweise auseinandersetzen und erleben ihre Selbstwirksamkeit. Außerdem kann Videoarbeit Menschen dazu befähigen, aktiv einen neuen Standpunkt einzunehmen und andere mit auf diese persönliche Reise zu nehmen.

Jugend und Medien

Neue Medien üben einen starken Einfluss auf Gesellschaft und Religion aus. Besonders in der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen kommt Medien als Sozialisationsfaktor eine große Bedeutung zu.¹⁰ Eine aktive Mediennutzung gehört gegenwärtig zu den Voraussetzungen für eine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, damit auch für Persönlichkeitsentwicklung sowie für den Aufbau einer Allgemeinbildung.¹¹

Nach Norbert Bolz haben Medien wie Fernsehen und Internet eine religiöse Funktion. Jugendliche finden sich dadurch in virtuellen Welten zu „neuen Stammesgemeinschaften“¹² zusammen. Religion reduziert sich innerhalb der Gesellschaft auf einen Charakter als „Boutique-Religion“¹³, bei der sich Menschen aus verschiedenen Religionen oder Interessengruppen einzelne Aspekte auswählen oder in virtuellen Räumen des Internets das suchen, was sie in der Wirklichkeit nicht finden. Auch Hans-Martin Gutmann beschreibt einen Zusammenhang zwischen Religion und den Erzeugnissen der populären Kultur, die sich in filmischen Erzählungen, Videoclips, Songs oder Events äußern: Bei beiden scheine es „um Begehung und Begegnung mit dem Anderen des Alltags zu gehen.“¹⁴ Anders als in der Schule oder im Rahmen seiner Arbeit kann sich der Mensch in Formen der Popkultur die Zeiten und Räume, in denen er seine Erfahrungen macht und sich selbst erfährt, auswählen. Auch wenn man sich nicht Gutmann anschließen möchte, der die meisten Werke der populären Kultur als Verarbeitungsformen von Religion begreift¹⁵, kommt man im Religionsunterricht nicht umhin, diese als Faktoren der jugendlichen Lebenswelt wahrzunehmen und direkt oder indirekt in den Unterrichtsprozess einzubeziehen. Gutmann schärft den Blickwinkel für die kulturelle Formung von religiösen Spuren und Dimensionen in der populären Kultur. Religiöse Formen und Inhalte finden sich in der gegenwärtigen Jugendkultur durchaus wieder, sie stellen sogar ein begehrtes Motiv der Popkultur dar.

Stehen die Schülerinnen und Schüler als Subjekte im Zentrum des Religionsunterrichts, darf ihre Kultur, für die gegenwärtig Medien und populäre Kultur wichtig sind, nicht unberücksichtigt bleiben. Unter diesem Gesichtspunkt stellt die Methode der Videoarbeit im Religionsunterricht eine Chance dar, die Ausgangsvoraussetzungen mit Produktionsmethoden und fachspezifischem Lernziel zu verbinden. Der Begriff ‚Medienkompetenz‘ beinhaltet dabei Medienkritik (mit den Aspekten der Analyse, Reflexion und ethischen Einbindung), Medienkunde (als Fähigkeit, die Geräte zu bedienen), Mediennutzung (Rezeption und Gestaltung) und Mediengestaltung.¹⁶ Die Vermittlung von Medienkompetenz sollte im Rahmen der bislang gültigen Lehrpläne in möglichst viele Unterrichtsprozesse integriert werden, ist aber im bundesweiten Kontext der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen bisher unterrepräsentiert.¹⁷

Der Religionsunterricht bietet durch den sorgsamsten Gebrauch von Medien eine Chance, unerschlossene Dimensionen in einem dynamischen Verhältnis von Nähe und Distanz zu eröffnen. Der Einsatz des Mediums Video als Form produktiver eigener Gestaltung ist eine bislang noch wenig beachtete, doch vielversprechende Methode zur Förderung von Medienkompetenz im Religionsunterricht.¹⁸

Entwurf eines methodischen Unterrichtsrahmens

Im Folgenden möchten wir ein methodisches Konzept (ab Jahrgangsstufe 8) vorstellen, anhand dessen Kleingruppen in einer Unterrichtseinheit (ca. elf Doppelstunden) eigene Reportagen zu curriculumspezifischen Themen erstellen können. Dazu bieten sich schulische, aber auch regionale, „glokale“ oder individuelle Schwerpunkte an (z.B. Senioren- oder Familien-Politik, Konfliktlösung an der Schule, Schönheitsideale).

Bei einem Video handelt es sich um bewegte Bilder, die jeweils aus unterschiedlichen Handlungsabläufen entnommen sind. Sie vermitteln einen Zusammenhang allein durch ihre zeitliche Aneinanderreihung. Doch entstammen die gezeigten Szenen wirklich aus einer Einheit? Zeigt die Kamera, geführt von einem ganz individuellen Menschen mit individueller Perspektive, die Wirklichkeit so, wie sie ist? Oder ist das vielleicht gar nicht möglich? Welche Vorzeichen muss ich setzen, um meine Subjektivität zu vermitteln? Die Erstellung einer eigenen Reportage vermittelt den Schülerinnen und Schülern viele Fragen, vielleicht nicht auf alle eine Antwort, aber zumindest einen bewussteren Zugang zu dem Medium Film und mit Sicherheit auch eine Anregung, die neu gelernten Fähigkeiten mit in die eigene Lebenswelt hineinzunehmen.

Eine im Religionsunterricht erstellte Videoreportage sollte die Länge von fünf Minuten nicht überschreiten, damit eine Überschaubarkeit des Materials und die Möglichkeit der Einbindung des Produkts in den weiteren Religionsunterricht gewährleistet sind. Folgende Materialien müssen dazu vorhanden sein bzw. sind von der jeweiligen Schule,

Kreisbildstelle oder einer anderen Medieneinrichtung bereitzustellen:

- drei Kameras / Filmmaterial
- drei TV-Geräte zum Überprüfen der Einstellungen / Kameraübung
- drei Computer zum Sichten und Schneiden des Materials, Schnittprogramme gibt es kostenlos im Internet.

1. Doppelstunde

Was ist eine Reportage?

Mit Beispielfilmen erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Grundlagen einer Videoreportage. Sie lernen, wie eine Reportage gestaltet ist (Aufbau, Subjektivität etc.), erkennen die Auswahl des Bildausschnitts, die Wirkung von Sprache und eventuell Musik und lernen die Wirkung verschiedener Darstellungsformen kennen. Des Weiteren wird geklärt, welche Arbeitsschritte nötig sind, um eine Reportage zu erstellen; diese werden schriftlich fixiert (die linke Spalte der Tabelle zur Erstellung einer Videoreportage kann auch von den Jugendlichen ausgefüllt werden). (M 1)

2. Doppelstunde

Themen und Arbeitsgruppen finden

Im Plenum erarbeitet die Lerngruppe aus dem vorgegebenen Thema unterschiedliche Aspekte und daraus mögliche Reportagethemen. Aus diesen Themenschwerpunkten werden drei oder vier ausgewählt, denen sich die Schülerinnen und Schüler zuordnen können (etwa fünf pro Kleingruppe). Anhand eines Arbeitsblattes strukturieren sie die Aspekte und Umsetzungsmöglichkeiten zu ihrem Thema erst in Einzel-, dann in Gruppenarbeit. In den Hausaufgaben werden die Informationen vertieft. (M 2)

3. Doppelstunde

Kameraeinstellungen und Kameraeinführung

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit den verschiedenen Kameraeinstellungen und deren Wirkung vertraut machen. Dazu erhalten sie ein Arbeitsblatt, auf dem sie die erarbeiteten Informationen fixieren können. Anschließend üben sie Kamerapraxis und probieren in ihren Teams unterschiedliche Einstellungsgrößen und Techniken aus (Interviews führen, eine kleine Handlung filmen, verschiedene Einstellungen ausprobieren). (M 3)

4./5. Doppelstunde

Dreh organisieren /Drehplan erstellen

Die jeweiligen Themen werden vertieft und strukturiert. Dabei legen die Lernenden ihre InterviewpartnerInnen, die Interviewfragen und Drehorte fest. Wichtig hierbei ist, dass

sie nicht zu viele unterschiedliche Drehorte wählen. Zur Erstellung des verbindlichen Drehplans gibt es eine Tabelle, in der die Gruppen die Inhalte und den Dreh strukturieren können. Die Teams üben die Zusammenarbeit am Drehort ein, indem sie eine verbindliche Aufgabenverteilung bestimmen. Jeder Schüler kann in das Projekt arbeitsteilig einbezogen werden durch eigene Verantwortungsbereiche: Kamera, Mikrofon, Regie, Interview, Materialsichtung etc. (M 4)

7./8. Doppelstunde (auf den Nachmittag verlagerte Schulzeit)

„Drehtag“

Alle Teams führen ihre abgesprochenen Dreharbeiten aus.

10. Doppelstunde

Sichten des Materials / Schnittplan erstellen

Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Einführung in die Nachbearbeitung des gedrehten Materials: Wie funktioniert die Montage der gedrehten Einstellungen? Welche technischen und gestalterischen Regeln muss ich dabei beachten? Zum Strukturieren des Materials erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Tabelle, die ihnen helfen soll, ihr gedrehtes Material zu gliedern. Dort sollen sie Position, Inhalt, Einstellungsgröße und Funktion jeder gefilmten Sequenz eintragen. Im Anschluss fertigen sie einen Schnittplan an.¹⁹ Dabei legen sie sich über die wichtigen Fragen Rechenschaft ab: Was montiere ich warum an welche Stelle? (M 5)

11. Doppelstunde

Schnitt / Endmontage

Jetzt werden die Reportagen geschnitten. Ausgewählte Einstellungen und Sequenzen werden in einer zuvor festgelegten Reihenfolge am Computer neu zusammengesetzt und eventuell mit Musik unterlegt. (Auf nachträglich gesprochene Texte im „off“ wird in der Regel wegen des sehr hohen Arbeitsaufwands verzichtet.)

Präsentation

Den Abschluss des Projektes bildet eine gemeinsam organisierte Präsentation der fertigen Videoreportagen vor Mitschülern, Eltern und/oder Schulöffentlichkeit. Es ist z.B. denkbar, dass eine Art ‚Endlosschleife‘ der aneinandergereihten Filme an einem Monitor in der Pausenhalle oder Aula gezeigt wird.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Heimbrock, Hans-Günter: Religionsunterricht im Horizont Europas. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik, Stuttgart 2004, 208
- 2 Vgl. z.B. Hessisches Kultusministerium (Hg.): Lehrplan Evangelische Religion – Bildungsgang Hauptschule / Realschule / Gymnasium G8 / G9. <http://www.kultusministerium.hessen.de> (Zugriff am 10.12.2009)
- 3 Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung, Hannover 2009, 33
- 4 Dressler benennt die „Befähigung zum Perspektivenwechsel“ als ein entscheidendes Element für religiöse Bildung (vgl. Dressler, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 144).
- 5 Vgl. Schönenborn, Jörg: Reportage, in: Schult, Gerhard / Buchholz, Axel (Hg.): Fernseh-Journalismus – ein Handbuch für Ausbildung und Praxis, Düsseldorf / München 1997, 153-155
- 6 Ebd.
- 7 Original-Töne der im Bild sichtbaren Personen
- 8 In den sogenannten off-Texten ist ein die Bildinformationen ergänzender Text nachträglich aufgezeichnet und ohne Bild in das vorhandene Filmmaterial kopiert. Dabei entsteht der Eindruck, dass ein Erzähler das Geschehen erläutert.
- 9 Im Sinne persönlich-bedeutsamen Lernens nach Bürmann, Jörg: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung, Bad Heilbrunn 1992
- 10 Vgl. Länderkonferenz MedienBildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier Stand 01.12.2008. http://download.bildung.hessen.de/medien/Kompetenzorientierung_Laenderkonferenz_Medienbildung_Positionspapier.pdf (Zugriff am 2.1.2010), 1
- 11 Vgl. EKD (Hg.): Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht in der Sek. I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2010, 11ff.
- 12 Bolz, Norbert: Konsumismus und Boutique-Religion, in: ders.: Das Wissen der Religion, München 2008, 31-39; hier: 35
- 13 Ebd.
- 14 Gutmann, Hans-Martin: Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen – Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 2002, 40
- 15 Gutmann, 245.
- 16 Vgl. Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten, in: ders. u.a. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1999, 31-35
- 17 Vgl. Länderkonferenz Medienbildung, 1.
- 18 Nach unserem Eindruck liegt das Augenmerk meist auf der Interpretation bereits vorhandener Videoclips, so z.B. Mertin, Andreas: Videoclips im Religionsunterricht. Eine praktische Anleitung zur Arbeit mit Musikvideos, Göttingen 1999; Kubik, Johannes: Religiöse Botschaften in Videoclips. <http://www.rpi-loccum.de/kuvideo.html> (Zugriff am 2.6.2010). Eine Ausnahme bildet das Videodrama; vgl. Becker-Schmidt, Anna: Videodrama als Schule des Sehens, in: Kirsner, Inge / Wermke, Michael (Hg.): Religion im Kino. Grundlagen – Filmanalysen – Didaktische Anwendungen, Göttingen 2000, 199-213; Gutmann, Hans-Martin. Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt. Zum Verhältnis von Ritual und Inszenierung, in: Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, 2. Aufl., Leipzig 2006, 92-113.
- 19 In einer solchen Übersicht soll deutlich werden, welche gedrehte Sequenz an welcher Stelle der Videoreportage positioniert wird. Dies gliedert und erleichtert den sogenannten Schnitt.

Dr. Silke Leonhard ist Studienrätin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Ev. Theologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Christiane Sommer-Becker ist Fernsehjournalistin und Lehramtsanwärterin an der Adolf-Reichwein-Schule in Neu Anspach.

M 1a: Was ist eine Videoreportage?

Eine Videoreportage zeigt „wie im Spotlight eines Scheinwerfers nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit“ (Jörg Schönenborn). Das heißt, sie präsentiert eine _____ zu einem bestimmten Thema. Dabei stehen die _____ und ihre _____ im Mittelpunkt. Die im Film gezeigten Kommentare oder Interview-Szenen der Menschen nennt man _____ („Original-Töne“). Sie sind sehr wichtig, weil eine persönliche Meinung zum vorgestellten Thema zur Sprache kommt.

Setze folgende Begriffe ein:

Menschen – O-Töne – ausgewählte Position – Gefühle

M 1a: Was ist eine Videoreportage? – Lösungsblatt

Eine Videoreportage zeigt „wie im Spotlight eines Scheinwerfers nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit“ (Jörg Schönenborn). Das heißt, sie präsentiert eine ausgewählte Position zu einem bestimmten Thema. Dabei stehen die Menschen und ihre Gefühle im Mittelpunkt. Die im Film gezeigten Kommentare oder Interview-Szenen der Menschen nennt man O-Töne („Original-Töne“). Sie sind sehr wichtig, weil eine persönliche Meinung zum vorgestellten Thema zur Sprache kommt.

Setze folgende Begriffe ein:

Menschen – O-Töne – ausgewählte Position – Gefühle

HINWEIS

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

M 1b: Wie erstelle ich eine Videoreportage?

Umfeldwissen	Wichtige Fragen der Videoreportage (Interviewfragen)	Phasen
1. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	1. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	1. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?
2. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	2. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	2. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?
3. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	3. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	3. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?
4. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	4. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	4. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?
5. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	5. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?	5. Was ist die Aufgabe einer Videoreportage?

Loccum Pelikan 3/11

M 2: Welchen Aspekt zeigt unsere Videoreportage?

Beantworten die folgenden Fragen und notieren Sie die Ideen.

1. Welche Person hat sich dem Thema angeschlossen?
2. Welche Handlung hat sich ereignet?
3. Wo können sich Informationen zu unserem Schwerpunkt finden?
4. Wie kann ich die Videoreportage organisieren?
5. Welche Orte sind geeignet innerhalb des Themas?
6. Welche geeigneten Interview-PartnerInnen oder DarstellerInnen sind dabei beteiligt zu sein?

Loccum Pelikan 3/11

M 4: Der Drehplan

Das ist unser Videoreportage:

Datum	Ort	Ansprechperson	Was dürfen wir?	Beobachtungen (Was ist neu, was ist interessant?)

Dieux Punkte selbst für meine Überprüfen:

- Nicht zu viele unterschiedliche Drehorte wählen
- Gleichzeitige Dreharbeiten möglich
- Gleichzeitige Dreharbeiten möglich
- Offene Frage ist sehr gut bei Interviews („Was“, „Wo“, „Wann“ oder „Wie“)

Loccum Pelikan 3/11

M 5: Sichten und Schneiden des gefilmten Materials

Suchen Sie Szenen des gefilmten Materials:

Zusammenfassung	Beobachtung	Beurteilung

Überprüfen Sie die Szenen in Ihrer Zeit und notieren Sie sie.

Suchen Sie Szenen des gefilmten Materials:








Zusammenfassung	Beobachtung	Beurteilung

Überprüfen Sie die Szenen in Ihrer Zeit und notieren Sie sie.

Loccum Pelikan 3/11

M 3: Schwerpunkt: Kamera

1. Kamera-Einstellungen

Bildbeispiel	Einstellungsgröße	Wirkung
	Detailaufnahme [D] <ul style="list-style-type: none"> Ausschnitt (z.B. aus einem Gesicht oder von einem Muster) „Ganzgroße“ 	<ul style="list-style-type: none"> selten im Ablauf einer Reportage einsetzbar besondere Bedeutung wird hervorgehoben
	Großeinstellung [G] <ul style="list-style-type: none"> Gesicht (oder Geste) bildfüllend 	<ul style="list-style-type: none"> Mimik/Gestik sehr wichtig eignet sich, um Gefühle zu zeigen
	Nahe [N] <ul style="list-style-type: none"> Person mit Oberkörper Hintergrund ist noch erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> Mimik gewinnt an Bedeutung der Raum ist noch wichtig
	Halbnahe [HN] <ul style="list-style-type: none"> „amerikanische“ Einstellung Person bis etwa zu den Knien ‚angeschnitten‘ 	<ul style="list-style-type: none"> Gestik der Arme nimmt an Bedeutung zu
	Halbtotale [HT] <ul style="list-style-type: none"> Mensch ist von Kopf bis Fuß gezeigt 	<ul style="list-style-type: none"> macht Sinn bei Bewegung Geschehen findet in Distanz statt
	Totale [T] <ul style="list-style-type: none"> der Mensch wird in seiner Umgebung gezeigt Mensch ist nicht im Detail erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> räumliche Orientierung bietet Überblick Distanz zu handelnden Personen
	Supertotale [ST] <ul style="list-style-type: none"> aus Gesamtheit von Einzelementen zusammengesetzt 	<ul style="list-style-type: none"> kein Einzelement fällt besonders auf

Bildquelle: Screenshots aus dem Animationsfilm „Apfelbaum“ (Deutschland 2007; Produktion: Julia Ocker und Moritz Schneider, Filmakademie Baden-Württemberg), in: Steffen Marklein (Hg.): *Kurz und Gut – Kurzfilme für den Religionsunterricht, Arbeitshilfen Medienpädagogik Nr. 6, Rehbürg Loccum 2010, ISBN 978-3-936420-32-6, S. 20.*

2. Kamera-Übung

- Führt ein kurzes Interview zu einem ausgewählten Thema!
- Filmt folgende Handlung in drei Einstellungen: „Menschen begrüßen einander mit Händeschütteln“: x läuft von links nach rechts (T) – Treffen von x mit y mit Händeschütteln (N) – Händeschütteln in Großeinstellung!

Meine Position „zwischen“ Jesus und Buddha –

Ein Vorschlag zur Förderung religiöser Identitätsentwicklung in der gymnasialen Oberstufe

Von Larissa Sandmann

Zur Relevanz interreligiösen Lernens

Fraglos ist es heutzutage eine wichtige Aufgabe der Religionspädagogik, den Jugendlichen, die in einer pluralen kulturellen Situation heranwachsen, Orientierung zu geben. Dies ist insbesondere bedeutsam angesichts der auf sie treffenden widersprüchlichen fundamentalistischen und säkularen Strömungen. Es sind ferner die weltweiten allgemeinen Herausforderungen der Menschheit, z.B. die Friedens- und Umweltfrage und die Fragen nach Gerechtigkeit und Menschenwürde, zu bedenken. In diesem Kontext kommt dem *interreligiösen Lernen* erhebliche Bedeutung zu. Schon in der Grundschule muss schrittweise begonnen werden, den Respekt vor dem Fremden im Dialog einzuüben und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verdeutlichen.

In der Denkschrift der EKD mit dem Titel „Identität und Verständigung“ wird in diesem Zusammenhang auf das Problem hingewiesen, dass die Konfrontation mit anderen Religionen in Deutschland oft mit „Standpunktlosigkeit, vagabundisierende[r] Religiosität und synkretistischen Mischformen“ einhergehe. Ein echter Dialog werde durch Unwissenheit, Indifferenz und beliebige Austauschbarkeit erschwert. Dabei brauche man gerade in unserer enger werdenden Einen Welt ein fruchtbares Wechselspiel von „gewachsener Identität“ und Verständigungsfähigkeit.¹

Das hier dokumentierte Unterrichtsprojekt zielt darauf, Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe, die sich im Übergang zwischen Schule und Berufswelt befinden, zu bewussten Reflexionsprozessen im Hinblick auf ihre persönliche religiöse Identität² im interreligiösen Kontext anzuleiten. „Inter“-religiös soll hier aber auch bedeuten, dass sie sich ganzheitlich als bewusst reflektierende Subjekte *zwischen* und *in Beziehung* zu den Religionen begreifen sollen. Diese Zielsetzung erfordert naturgemäß eine möglichst intensive *individuelle* Förderung und Betrachtung des Einzelnen.³

Der Buddhismus als Gegenstand interreligiösen Lernens

Fernöstliche Religionen besitzen offenbar in der säkularisierten und technisierten Welt des Westens eine große Anziehungskraft. In der Form des Yoga oder des Zen-Buddhismus begegnen sie vielerorts, und Konversionen von Prominenten sind bekannt (z.B. Richard Gere). Da sich der Buddhismus allerdings stärker als der Hinduismus der Vermarktung widersetzt, gilt er als ernstzunehmender Gesprächspartner, was die Grundfragen der Weltdeutung und -verantwortung betrifft; ein Beispiel ist der von der ganzen Welt geschätzte *XIV. Dalai Lama* Tenzin Gyatso.

In Deutschland gibt es zahlreiche buddhistische Zentren, die insgesamt dialogisch offen sind, so dass inzwischen eine genuine Begegnung möglich ist. Als außerschulischer Lernort bietet sich z.B. das Kloster „Vien Giac“ (= „vollkommene Erleuchtung“) an, das zu Beginn der neunziger Jahre aufgrund des Zustroms vietnamesischer Flüchtlinge nach Niedersachsen unter dem Abt Thich Nhu Dien gegründet wurde. Neben dem Turm (= „Pagode“ im engeren Sinne), in dem sich 10.000 kleine Buddhastatuen befinden, besitzt es eine eindrucksvolle Gebetshalle, in der auch Besucher Meditationserfahrungen machen können.

Religionswissenschaftlich betrachtet handelt es sich bei Christentum und Buddhismus gleichermaßen um „Stifterreligionen“, und sowohl bei Buddha als auch bei Jesus lässt sich eine deutliche Übereinstimmung von Leben und Lehre feststellen.⁵ In diesem Zusammenhang ist die Position des 1926 geborenen und vehement für einen engagierten Buddhismus Eintretenden *Thich Nhat Hanh* beachtenswert. Der Gründer des „Ordens des Interseins“ besitzt große Aufgeschlossenheit gegenüber christlichen Traditionen, setzt sich intensiv für den interreligiösen Dialog ein und zeigt verbindende Elemente beider Religionen auf. Beispielsweise wird bei ihm die Praxis der *Achtsamkeit* damit

gleichgesetzt, dass dem Heiligen Geist in uns Raum gegeben wird, und eine Berührung Gottes entspreche der des Nirwana.

Für Thich Nhat Hanh sind in unserem gemeinschaftsfeindlichen Zeitalter Jesus und Buddha, um der gesamten Menschheit willen, „zwei Brüder, die einander helfen müssen“. Man dürfe einander nicht diskriminieren, sondern müsse kontinuierlich die Begegnung suchen, um Verlorenes wiederzufinden, nämlich Vertrauen, Mut und Liebe. Thich Nhat Hanh unterscheidet den historischen Buddha vom lebendigen, „der alle Begriffe übersteigt und uns jederzeit zur Verfügung steht“. Diese Dichotomie zeigt er ebenso an Christus auf: „Der lebendige Jesus ist Sohn Gottes, der von den Toten wieder auferweckt wurde und weiterlebt.“ Dabei sei der christologische Gedanke für den Buddhisten leicht zu akzeptieren, weil man das Wesen der Nicht-Zweiheit an Gottsohn und Gottvater beispielhaft erkennen könne, denn ohne Gottvater in sich könne der Sohn nicht existieren. Wichtiger als der Glaube an die Wiederauferstehung oder an die Ewigkeit sei es, den Modellcharakter von Handlung und Lehre Jesu wahrzunehmen.⁶

An dieser Position zeigt sich, dass die Religionen sich durchaus wertschätzend begegnen können, ohne wesentliche Unterschiede zu ignorieren, die z.B. hinsichtlich der Nachtodvorstellung deutlich werden.

Ziele der Unterrichtssequenz

Die Schülerinnen und Schüler können die Entwicklung ihres „religiösen“ Selbstverständnisses in Bezug auf die christliche und die buddhistische Religion differenziert wahrnehmen und formulieren. In diesem Zusammenhang schulen sie ihre Kooperationsbereitschaft und Toleranz sowie ihren Respekt gegenüber fremden Traditionen, deren Kennzeichen im Sinne eines „echten“ Pluralismus als von den eigenen verschieden, aber zwischenmenschlich nicht trennend erfahren werden.

Für die Steigerung des religiösen Identitätsbewusstseins sind folgende Lernschritte relevant:

- Die Schülerinnen und Schüler können ihre interreligiöse subjektive „Ausgangsposition“ differenziert wahrnehmen und ausdrücken, indem sie ihren Standpunkt symbolisch-metaphorisch visualisieren und ihre Auffassung über den Beitrag der Religionen zu existentiellen Fragestellungen formulieren.
- Sie können einen theoretischen Überblick über das Phänomen des Buddhismus gruppenteilig erarbeiten und auf dieser Grundlage Fragen für einen „direkten Kontakt“ formulieren.
- Sie können über ihre konkreten Berührungserfahrungen mit einem „Gotteshaus“ einer Fremdreligion differenziert Auskunft geben und auf Erfahrungen anderer beziehen.
- Sie können vergleichend Kultähnlichkeiten und -unterschiede herausstellen und sich zentraler Inhalte des christlichen Glaubens vergewissern.

- Sie können ihre veränderte interreligiöse Haltung differenziert wahrnehmen und zum Ausdruck bringen und ihren Erkenntnisgewinn aspektorientiert verdeutlichen.

Bausteine der Unterrichtssequenz

1. Die „Rahmenstunden“: Positionierungen zwischen Jesus und Buddha

Die erste und letzte Stunde des Projekts sind parallel angelegt. Benötigte Materialien sind Fragebögen (M 1 und M 5), ein Fotoapparat (in der letzten Stunde auch die bereits entwickelten Fotos) und sowohl eine Jesus- als auch eine Buddha-Statue, die ungefähr gleich groß sind.⁷

Bereits zu Beginn der Einstiegsstunde sollte nach kurzer Erläuterung zur anstehenden Fragebogenerhebung (M 1) ein „Standortwechsel“ vorgenommen werden, z. B. in einen Schulgarten, in dem sich jeder einen eigenen ruhigen Platz suchen kann. Vor der Bearbeitung notieren die Schülerinnen und Schüler, um durch Anonymität eine ehrliche Beantwortung zu gewährleisten, Fantasienamen auf den Bögen. Nachdrücklich muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler einzeln, ernsthaft und intensiv mit den Fragen auseinandersetzen sollen.

Die ersten beiden Impulse des Erhebungsbogens erheben Nähe bzw. Distanz zum Christentum und sind sehr ähnlich formuliert. Die folgenden beiden Fragen dienen der Erhebung der *Einstellung gegenüber* und der bisherigen *Berührungspunkte mit dem Buddhismus*. Hier ergeben sich indirekt auch Hinweise auf das entsprechende Vorwissen. Die beiden letzten Punkte regen an, über die persönliche Relevanz des „eigenen“ Glaubens als Lebenshilfe nachzudenken, und erfragen Vorerwartungen im Hinblick auf die Fremdreligion.

Anschließend erläutert der Unterrichtende, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Haltung zu den beiden Religionen durch eine „Aufstellung“⁸ zwischen den Religionsgründern zum Ausdruck bringen sollen. Diese Positionierung sollte auf jeden Fall im Freien vorgenommen werden, da sich durch Einbezug von Elementen wie Schattenbereichen und („erhöhenden“) Baumstämpfen die eigene Haltung plastisch, über Nähe- und Distanzverdeutlichung hinaus, ausdrücken lässt. Auf einen respektvollen Umgang mit den Statuen, die nicht am Kopf angefasst werden sollten, ist auf jeden Fall hinzuweisen. Die Mitschülerinnen und Mitschüler dürfen die individuellen Aufstellungen, die vom Lehrer fotografiert werden, beobachten, jedoch nicht kommentieren.

Daraufhin ist eine gegenseitige Vorstellung der Fragebogenantworten in Kleingruppen möglich, oder es werden, um dem Wunsch nach konsequenter Anonymität zu entsprechen, den Gruppen nach dem Zufallsprinzip Fragebögen zugewiesen und diese vergleichend diskutiert. Ergebnisse der vergleichenden Auseinandersetzung können dem Plenum präsentiert werden. Der Lehrer nimmt schließlich die Fragebögen in Verwahrung.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit erhalten die Schülerinnen und Schüler erneut einen Fragebogen (M 5). Die

ersten beiden Impulse dienen dazu, die individuelle Nähe bzw. Distanz zu den hier relevanten Religionen festzustellen und zu begründen. Sie bieten somit eine „Parallele“ zu den Punkten 1, 2 und 3 des „Auftakt-Bogens“. Die Fragen 3 bis 5 erheben das Ausmaß und den derzeitigen Stand der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Buddhismus. Der Erwägung, ob und inwieweit die interreligiöse Auseinandersetzung Aspekte der christlichen Glaubenslehre deutlich werden ließ und ein Wunsch nach vertiefender Wissensaneignung hinsichtlich christlicher Glaubensgehalte besteht, dienen die Impulse 6 und 7. Die Fragen 8 und 9 führen die Fragen 5 und 6 des Ersterhebungsbogens weiter und lenken den Blick auf die persönliche „existentielle“ Relevanz des Christentums und des Buddhismus.

Der Ort der „Schlusspositionierung“ sollte dem der Anfangsaufstellung entsprechen. Anschließend werden den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Auftakt-Fragebögen (die Zuordnung ist mithilfe der Fantasienamen leicht möglich) und Fotos der ersten Positionierung ausgehändigt. Sie erläutern daraufhin, was sie damals darstellen wollten, und benennen – unter Bezug auf Antworten der Fragebögen – eventuelle Entwicklungen. Dies kann in einem Lehrer-Schüler-Gespräch, in einer Kleingruppe oder, wenn das Vertrauensverhältnis ausreicht, im Plenum geschehen. Bei sehr knappen Ausführungen – womöglich aufgrund der vermeintlich „für sich sprechenden“ Positionierungen – können gezielte Fragen zu differenzierteren Erklärungen führen.

Es ist sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern nach Entwicklung bzw. Ausdruck der letzten Ablichtungen diese zukommen zu lassen; anschließend sollten die Negative vernichtet bzw. die Dateien gelöscht werden, um den Schülerinnen und Schülern die Erfahrungen innerhalb des Projekts tatsächlich als persönlichen Besitz zu belassen.

2. Ein emotionaler Zugang zum Phänomen „Buddhismus“

In der zweiten Unterrichtsstunde könnte den Schülerinnen und Schülern vom Lehrer eine Wallfahrtserfahrung⁹ (i.S. einer Fantasiereise) vorgetragen werden. In einem Schreibgespräch erfolgt zunächst in Partnerarbeit ein Austausch über die erlebten Eindrücke; anschließend wird dem Plenum ein Schreibgespräch präsentiert, und die anderen weisen auf ähnliche oder abweichende persönliche „Erfahrungen“ hin.

3. Vergleich der „Grundgebote“ des Buddhismus mit Dekalog und Bergpredigt

Unkommentiert und ohne Überschrift werden dem Kurs die „Grundgebote des Buddhismus“ (M 2) auf Folie präsentiert. Zunächst folgt für das Plenum eine kurze Phase der Assoziation und der Spekulation, was es mit diesen Aussagen auf sich haben könnte. Nach der Enthüllung des Folientitels werden diese Gebote gruppenarbeitsteilig mit dem Dekalog und der Bergpredigt verglichen und die Ergebnisse auf Plakaten festgehalten, die am Stundenende vorgestellt und diskutiert werden.

4. Erarbeitung des Grundlagenwissens

Um die Fortsetzung der Auseinandersetzung mit der Fremdreligion theoretisch stärker zu fundieren, sollten wiederum Kleingruppen arbeitsteilig (mithilfe von Darstellungen in Lehrbüchern) zentrale Aspekte des Buddhismus erarbeiten, z.B. anhand folgender Themenbereiche:

- Leben Buddhas und Frühgeschichte des Buddhismus
- Hauptrichtungen des Buddhismus und seine (heutige) Verbreitung
- Der Achtfache Pfad
- Die Vier Edlen Wahrheiten

Die auf Plakaten visualisierten Ergebnisse werden dem Plenum vorgestellt und verbleiben sichtbar im Kursraum, damit später gegebenenfalls darauf Bezug genommen werden kann.

5. Persönliche Auswertung eines Pagodenbesuchs

Kernbestandteil des Unterrichtsprojekts ist ein Besuch eines buddhistischen Kultzentrums, der einiger Vorbereitung bedarf, insbesondere was die erforderlichen Verhaltensweisen betrifft. So ist es beispielsweise wichtig, aus Respekt gegenüber der strikten vegetarischen Lebensweise der Mönche keine Wurstbrote auf das Gelände mitzunehmen. Auch sollten die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf „Offengebliebenes“ bei der Erarbeitung des Hintergrundwissens und je nach Interessenlage im Vorfeld konkrete Fragen formulieren, die sie den „Praktikern“ stellen wollen.

Während der Exkursion empfiehlt sich unbedingt die Teilnahme an einer Meditation, so dies möglich ist, und auch an einem Mittagessen mit den Mönchen, was z.B. in der Pagode Vien Giac angeboten wird.

Am Ende des Besuchs werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre wichtigsten Eindrücke der Exkursion in einem Satz festzuhalten und dem Lehrer vor Beginn der nächsten Unterrichtsstunde zukommen zu lassen. Dieser wählt gezielt einige Äußerungen aus und präsentiert sie anonym dem Plenum, das sich dazu äußert. So werden bereits wichtige Gesichtspunkte des Besuchs aufscheinen. Anschließend erfolgt, analog zu den „Rahmenstunden“, eine individuelle Auseinandersetzung mithilfe von Fragebögen (M 3a und 3b), die dann in Kleingruppen vergleichend diskutiert werden. Die Schülerinnen und Schüler halten wesentliche Unterschiede und Übereinstimmungen fest und stellen sie, knapp zusammengefasst, dem Plenum vor.

6. Auseinandersetzung mit der Position Thich Nhat Hanhs

Nachdem nun ein Kontakt mit Vertretern der buddhistischen Glaubenspraxis stattgefunden hat, bietet es sich an, die interreligiöse Position des Begründers des „Ordens des Interseins“ zu erarbeiten und zu reflektieren. Insbesondere sollte man sich dem Jesusbild Thich Nhat Hanhs und seiner Bruderschaftsvorstellung von Jesus und Buddha

widmen. Dazu präsentiert der Lehrer eingangs auf Folie die unvollendete Äußerung des Autors: „Was, glaubst Du, würden Jesus und der Buddha sich zu sagen haben, wenn sie sich begegnen würden? Hier meine Antwort: ...“, und fordert die Schülerinnen und Schüler auf, die mögliche Antwort in höchstens zwei Sätzen zu formulieren. Einige Schülerinnen und Schüler werden daraufhin ihre Fortsetzungen des Zitats vorstellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Voten lassen sich dann diskutieren.

Überleitend gibt der Lehrer notwendige biographische Informationen zu Thich Nhat Hanh, woraufhin arbeitsteilig Textauszüge gelesen, impulsgeleitet (M 4) in Kleingruppen bearbeitet und schließlich dem Plenum vorgestellt werden. Eine Binnendifferenzierung ist möglich, indem man die Aufgaben zu B) von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern bearbeiten lässt. Nach der Präsentation der Ergebnisse der Teilgruppe A) kann der Gesamtgruppe zur Ergebnissicherung die Aufgabe gegeben werden, folgenden Satz treffend zu beenden:

„Die Tatsache, dass Jesus sowohl Menschensohn als auch Gottessohn ist, ist für den Buddhisten...“. Hat auch Gruppe B) die Ergebnisse vorgestellt, sollte eine Problematisierung der „christologischen“ Position stattfinden, indem die Aufnahme neutestamentlicher Elemente in ausgewählten Texten Thich Nhat Hanhs¹⁰ analysiert und z.B. mit der Position Bonhoeffers kontrastiert wird.

Eine sinnvolle Ergänzung der Unterrichtssequenz vor der Abschlusspositionierung könnte darin bestehen, die Position des Dalai Lama zur „Friedensfrage“ und zum Zusammenleben mit Andersgläubigen zu reflektieren.¹¹

Larissa Sandmann ist Studienrätin mit den Fächern Ev. Religion und Deutsch an der Carl-Friedrich-Gauß-Schule (KGS Hemmingen).

Anmerkungen

- 1 EKD: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, S. 24f u. 38.
- 2 Es liegt hier ein weiter Religionsbegriff zugrunde, vgl. Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 2007, S. 45. Zur Darlegung des Identitätsbegriff nach Erikson vgl. ebd., S. 78.
- 3 Das Projekt wurde ursprünglich im Rahmen einer Examensarbeit entwickelt, in der meine Auswertung der Fragebögen viel Raum einnehmen konnte; für die „normale“ Verwendung im Unterricht habe ich die Sequenz leicht modifiziert.
- 4 <http://www.religionen-in-hannover.de/bkloster.htm#kloster>. Die Adresse der Pagode lautet: Karlsruher Str. 6, 30519 Hannover (Stadtteil Mittelfeld).
- 5 Vgl. Lähnemann, Johannes: Weltreligionen, in: Wermke, M. u. a. (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II, Ein Kompendium, Göttingen 2006, S. 440.
- 6 Thich Nhat Hanh, Jesus und Buddha – Ein Dialog der Liebe, Freiburg i.Br. 2000, S. 16ff u. 155ff.; ders.: Buddha und Christus heute. Verbindende Elemente von Buddhismus und Christentum, München 1999, S. 57ff.
- 7 Da sie mittlerweile in vielen deutschen Haushalten als schmückendes Element verwendet werden, sind Statuen des Buddha (meist im Lotussitz) leichter zu erhalten als Jesusfiguren, die nicht den am Kreuz Leidenden darstellen. Führe ich diese Sequenz durch, so verwende ich eine m.E. ansprechende Holzfigur des segnenden Christus (wenn auch mit erkennbar tiefer Wunde in der Seite) aus unserem Familienbesitz. Im Rahmen dieses Projekts wird (systematisch sicherlich nicht unproblematisch) zugunsten der Anschaulichkeit auf die strikte Unterscheidung Jesus/Christus verzichtet.
- 8 Diese Standortdarstellung erinnert an die innerhalb der systemischen Therapie übliche *Familienaufstellung*, ein symbolisch-metaphorisches Verfahren, bei dem jedoch – im Gegensatz zum Vorgehen hier – der Aufstellende nicht direkt beteiligt ist. Ähnlichkeiten bestehen insofern, als ein *persönlicher* Erkenntnisprozess und ein *ganzheitlicher* Zugang zum Thema initiiert werden.
- 9 Z. B. die „Wallfahrt zur heiligen Fußspur Buddhas“, s. Rump, Kabita u.a.: Thema Weltreligionen. Buddhismus, Leipzig (Klett) 2002, S. 6.
- 10 Vgl. Orth, Gottfried: Mach`s wie Gott, werde Mensch. Jesus Christus heute, Göttingen 2004, S. 133.
- 11 Entsprechende Texte sind z.B. im o. a. Klett-Heft zum „Buddhismus“ (s. Anm. 10) auf S. 52f. zu finden.

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

Judas begegnen – Annäherungen an den Verräter

Eine Doppelstunde am Fachgymnasium

Von Matthias Günther

In der jüngeren Rezeptionsgeschichte wird eine Vielzahl von Versuchen unternommen, Judas Iskariot, den Verräter Jesu, zu rehabilitieren.¹ War er für Luther noch der auf Ewigkeit Verlorene, fordert Ruth Lapide einen Freispruch für den „anständigen Menschen“, der „zu Unrecht verkannt, verdammt und verteufelt“ wurde.² Auch Gottfried Orth sucht jüngst nach dem Weg, Judas gewaltfrei zu interpretieren: „Judas war ein individueller Mensch, kein Typ, kein Monster, kein Teufel – er war ein Mensch mit Gefühlen [...] Ein Hin und Her der Gefühle, ein Auf und Ab seiner Stimmungen, ein Zugleich von Sicherheit angesichts des ins Auge gefassten und geplanten Verhaltens und immer wieder auch Fragen kann ich bei Judas in jenen letzten Stunden vor seiner Auslieferung Jesu vermuten – jedenfalls kaum ein lediglich kalt berechnendes Tun.“³

Die Unterrichtsstunde „Judas begegnen“ ist Teil einer Einheit „Kriterien des Handelns“ (im Kompetenzbereich Ethik). Sie beabsichtigt eine Stärkung der Deutungs- und Urteilskompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Biblich-theologische Überlegungen

Der Jünger Judas Iskariot gehörte zu dem von Jesus konstituierten Zwölfkreis. Judas war in gleicher Weise wie die übrigen Elf von Jesus berufen und beauftragt worden. Der Zusatz „der ihn auch auslieferte“ (Mk 3,19b), von Markus der Namensliste hinzugefügt, von Matthäus (10,4) und Lukas (6,16) übernommen, ist jünger als die Liste selbst (vgl. Apg 1,13). Der Einsetzung ging das Einverständnis der Berufenen voraus. Der erzählende Rahmen bei Markus (3,13) trifft die historische Wirklichkeit: Jesus (be)rief, und sie gingen zu ihm. In gleicher Weise waren die Zwölf mit ihrem Auftrag einverstanden. Er bestand darin, in den Orten Galiläas das kommende Gottesreich zu verkündigen, die bösen Geister auszutreiben und Kranke zu heilen (Mk 3,14f; 6,7-13).

Der Verzicht auf familiäre Bindungen (vgl. Lk 59,59f) und jede Form der Vorsorge (vgl. Mk 6,8f), auch das unsteete Wanderleben (V. 10f) setzten ein hohes Maß an Gefühl für die Gemeinschaft der Zwölf mit Jesus und an Vertrauen in seine Verheißung des kommenden Gottesreiches voraus. Dies gilt für Judas wie für die Übrigen.

Mehr als seinen Namen, verbunden mit dem Hinweis auf die spätere Auslieferung, erfahren die Hörerinnen und Hörer der ersten drei Evangelien vor Beginn der Passionsgeschichte nicht. Allein ein Kreis innerhalb der johanneischen Gemeinden (um 100 n.Chr.) hatte besonderes Interesse an der Figur des Judas. An verschiedenen Stellen fügten Bearbeiter dieses Kreises kurze Bemerkungen über Judas in das Johannesevangelium ein: Jesus wusste von Anfang an, wer ihn ausliefern würde (6,64b); die Sorge des Judas um die Armen in der Geschichte von der Salbung in Bethanien sei nur vorgetäuscht, in Wahrheit sei er ein Dieb (12,6). Der Teufel habe ihm ins Herz gegeben, Jesus auszuliefern (13,2). Jesus selbst werden Anspielungen in den Mund gelegt: „Nicht alle seid ihr rein“ (13,11b), „Der mein Brot isst, tritt mich mit Füßen“ (13,18b/Ps 41,10), „keiner von ihnen ist verloren außer dem Sohn des Verderbens“ (17,12b). Die Judasfigur wird zum Instrument der Auseinandersetzung zwischen Gruppen innerhalb des johanneischen Christentums.

In den synoptischen Evangelien erscheint Judas erst zu Beginn der Passion Jesu. Er bietet die Auslieferung an, aus eigenem Antrieb (Mk 14,10: ohne erkennbares Motiv und noch vor der Ankündigung Jesu; Mt 26,15: für den Lohn von 30 Silberlingen) oder als Werk Satans (Lk 22,3; Joh 13,2), und führt die Tat aus.

Markus verschachtelt die Ankündigung Jesu (14,17-21) und die Auslieferung Jesu an die Hohenpriester, die jüdische Religionsbehörde, durch Judas (14,43-45) ebenso geschickt mit dem Kontext wie die Ankündigung der Verleugnung des Petrus (14,26-31) und dessen Tat (14,66-72). Beide Taten liegen für den Evangelisten auf einer

Vorschau auf das nächste Heft

Ausgabe 4/2011:
Schwerpunktthema: Emotionales Lernen

Erscheinungstermin:
Ende November 2011

Linie.⁴ Erstaunlich ist nur, dass die Jünger die Ankündigung des Verrats nicht zurückweisen (vgl. dagegen ihre Reaktion auf die Ankündigung der Verleugnung des Petrus: Mk 14,31b); keiner von ihnen kann ausschließen, selbst zum Verräter zu werden (Mk 14,19; Mt 26,22; anders Lk 22,23; Joh 13,22).

Die eigentliche Auslieferung ist der Kuss: „Aber der Verräter hatte ihnen ein Zeichen angegeben und gesagt: Welchen ich küssen werde, der ist es; ergreift ihn und führt ihn sicher ab“ (Mk 14,44). Ursprünglich ist der Kuss ein Zeichen der Zusammengehörigkeit einer Gemeinschaft, in der jüdischen Tradition noch ehrende Begrüßung eines Höhergestellten. Der heilige Kuss als Gruß der Christen untereinander (1 Thess 5,6 u.ö.) war den Hörerinnen und Hörern der Evangelien vertraut, der Kuss zur Begrüßung war alltägliches Zeichen. Auffällig war, wenn er ausblieb. So weist Jesus in der Geschichte von der Salbung durch die Sünderin (Lk 7,36–50) den Pharisäer darauf hin, dass die Sünderin ihm unablässig die Füße küsse, er ihm aber keinen Kuss gegeben habe.

Der Kuss des Judas wird erst durch den Auftrag an die Häscher zu einer außergewöhnlichen Zeichenhandlung. Für die Umwidmung des Zusammengehörigkeitszeichens durch eine deutende Handlung in ein Zeichen größtmöglicher Distanz, den Verrat, lässt sich ein alttestamentliches Vorbild finden: „Joab fasste mit seiner rechten Hand Amasa bei dem Bart, um ihn zu küssen. Und Amasa hatte nicht acht auf den Dolch in der linken Hand Joabs. Der stach ihn damit in den Bauch [...], und er starb“ (2 Sam 20,9f). Die Umwidmung des Kusses, den Judas gab, zum Kuss des Verräters, setzt demnach die Praxis des Zusammengehörigkeitszeichens zwischen dem zwölften Jünger und seinem Lehrer voraus, oder anders: der Verrat setzt die Nähe voraus.

An Judas haften weiterhin Traditionen, die von seinem grausamen Tod berichten. Markus kennt diese Traditionen noch nicht oder hat kein Interesse an ihnen, Matthäus, Lukas und der kleinasiatische Bischof Papias von Hierapolis (um 105 n. Chr.) nehmen sie in ihren Schriften auf. Historisch gesehen besagt dies freilich wenig, da „der Tod der Gottesverächter“ ein Topos antiker Literatur insgesamt ist⁵. Die Todesart des Judas wird unterschiedlich, doch stets im Anschluss an alttestamentliche Quellen beschrieben: der Freitod durch Erhängen (Mt 27,5) erfüllt die Thora (Dtn 21,22), der Unfall, ein Sturz, (Apg 1,18) folgt wohl Weis-

heit 4,19 („er wird sie zum Schweigen bringen und zu Boden stürzen“), und Papias beschreibt eine todbringende Krankheit ähnlich wie Ps 109,18 das Eindringen des Fluches in die Körper der Widersacher Davids („er zog den Fluch an wie ein Gewand, und er kam wie Wasser in seine Eingeweide“).

Betrachtet man allein die älteste, markinische Judasüberlieferung, wird schnell deutlich, dass der Verräter nur eine Nebenrolle in der Geschichte Jesu spielt:

- Judas Iskariot wird zum Jünger berufen und beauftragt, das kommende Gottesreich zu verkündigen, die bösen Geister auszutreiben und Kranke zu heilen.
- Judas bietet der jüdischen Religionsbehörde die Auslieferung Jesu an.
- Judas liefert Jesus mit einem Kuss aus.

Erst durch spätere Erweiterungen und stärker werdende Negativurteile wird Judas verurteilt, der Prototyp des Bösen zu sein, den vor allem Geldgier charakterisiert (schon bei Matthäus, verstärkt dann bei Johannes). Jüngere Rezeptionen heben das Urteil wieder auf⁶, Judas soll, wenn schon nicht als Freizusprechender, dann doch mindestens als enttäuschter politischer Freiheitskämpfer gesehen werden⁷.

Die älteste Judasüberlieferung berichtet allein davon, dass sich die Handlungskriterien des zwölften Jüngers wandelten. Zu Beginn folgt er dem Ruf und dem Auftrag, im Dienst des kommenden Gottesreiches zu stehen, d.h. die Verheißung Jesu, die sich im Auftrag des Zwölferkreises, insbesondere in Wort und Tat Jesu selbst, bereits abbildet, ist das Handlungskriterium, das Judas leitet. Am Schluss handelt er autonom, im Dienst eines – freilich nicht genannten – selbst gesetzten Zieles.

Didaktische Überlegungen

Der Religionsunterricht im Fachgymnasium bietet den Schülerinnen und Schülern noch einmal verstärkt die Möglichkeit, sich über nötiges Verfügungswissen hinaus persönliches religiöses Orientierungswissen anzueignen. Ihre Lebensziele verlagern sich in dieser Altersphase deutlich auf den sicheren Abschluss der Schule und die Berufsfindung sowie auf stabile Beziehungen mit Personen des eigenen und des anderen Geschlechts. Sie erleben Identitätsfindung und Verständigung in sich ausdehnenden Kreisen als drängende Aufgaben. Der Religionsunterricht kann den Schülerinnen und Schülern Jesu Verheißung des Gottesreiches als eine glaubwürdige und relevante Perspektive zeigen, in der sie die Aufgaben der Identitätsfindung und der Verständigung ohne die Angst, auf sich selbst zurückgeworfen zu sein, angehen dürfen. Eine um die christliche Perspektive erweiterte Deutungskompetenz stärkt die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Kriterien des eigenen Handelns begründet zu beurteilen.

Am Beispiel der biblischen Erzählung von Judas Iskariot (Mk 3,13-19; 6,7-13; 14,10f.17-21.43-46) können die Schülerinnen und Schüler gegensätzliche Kriterien des Handelns wahrnehmen und reflektieren. Voraussetzung ist,

dass sie den Weg des Judas als ganzen, d.h. von seiner Berufung bis zu seinem Verrat, kennen lernen.

Der ästhetische Zugang über die Kohlezeichnung „Der Verrat des Judas“ von Otto Pankok entlastet die Schülerinnen und Schüler zunächst vom Druck, eine allzu schnelle Entscheidung treffen zu müssen, und eröffnet den Raum, christliche und autonome Kriterien des Handelns in einen Dialog zu stellen.

Damit lassen sich für eine Unterrichtsstunde „Judas begegnen“ folgende Ziele formulieren: Die Schülerinnen und Schüler

- lernen Judas in der ältesten, markinischen Überlieferung kennen und nehmen die Kriterien seines Handelns wahr,
- reflektieren in der Betrachtung der Kohlezeichnung „Der Verrat des Judas“ von Otto Pankok die Handlungskriterien
- bringen in einem „Dialog der Gedanken“ christliche und autonome Kriterien des Handelns miteinander ins Gespräch und beurteilen sie begründet.

Die Unterrichtsbausteine

Eine erste Begegnung:

Die Judasüberlieferung des Markusevangeliums und die stärker werdenden Negativurteile in den späteren Evangelien und der Apostelgeschichte kennen lernen

Eine Begegnung mit Judas ist für Schülerinnen und Schüler durch das Vorverständnis, der Jünger sei als Verräter der Prototyp des Bösen, belastet. Die Bearbeitung der Judasüberlieferung des Markusevangeliums bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Judas zunächst als berufenen und beauftragten Jünger Jesu kennen zu lernen. Ihn unterscheidet zu Beginn nichts von den übrigen Elf (Mk 3,13-19).

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Textblatt (M 1) mit den Abschnitten Mk 3,13-19; 6,7-13; 14,10f.17-21.43-46 (idealerweise gibt die Lehrerin/der Lehrer kurze Hinweise zu dem Geschehen zwischen den abgedruckten Passagen). Nach dem gemeinsamen Lesen sollen sich die Schülerinnen und Schüler dem zwölften Jünger Jesu annähern, indem sie gemeinsam mit der Lehrerin/dem Lehrer an der Tafel die Erzähllinie der Überlieferung rekonstruieren. Die Handlungen des Judas sollen benannt, seine Handlungsziele, damit auch seine Handlungskriterien herausgearbeitet werden. Die Lehrerin/der Lehrer kann folgende Fragen geben:

- Was hat Judas – ebenso wie die anderen Jünger – überzeugt, sich ohne jede Absicherung auf das Leben eines Wanderpredigers in der Gemeinschaft mit Jesus einzulassen? Welches Ziel hatte Judas (zu Mk 6,7-13)?
- Welche Gedanken könnten Judas dazu gebracht haben, plötzlich (noch vor der Ankündigung Jesu) die Auslieferung Jesu anzubieten? Welches Ziel hat Judas jetzt (zu Mk 14,10f.)?
- Was hat Judas dazu bewogen, Jesus mit einem Kuss zu verraten? Welche Bedeutung hatte der Kuss in der

Gemeinschaft mit Jesus? Welche Bedeutung bekommt er bei dem Verrat (zu Mk 14,43-46)?

Eine Stärkung der Deutungskompetenz der Schülerinnen und Schüler wird durch die Gegenüberstellung der Handlungskriterien einerseits des von der Verheißung des kommenden Gottesreiches her handelnden, andererseits des autonom, auf ein selbst gesetztes Ziel hin handelnden Judas erreicht.

In einem zweiten Schritt erhalten die Schülerinnen und Schüler farbige Moderationskarten mit kurzen Bibeltexten, die die stärker werdenden Negativurteile über Judas in den späteren Evangelien und der Apostelgeschichte zum Ausdruck bringen. In Partnerarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler entscheiden, an welchem Punkt der Erzähllinie sie die Karten anbringen möchten (z.B.: zur Geldgier des Judas: Mt 26,14-16; Joh 12,1-8, dann zu Judas als Werkzeug des Teufels: Lk 22,3; Joh 6,70f.; schließlich zum Tod des Judas: Mt 27,3-5; Apg 1,15-20). Durch die Zuordnung wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, dass die Texte spätere Deutungs- und Urteilsangebote darstellen, die sie mit der ältesten, markinischen Überlieferung vergleichen können.



Otto Pankok, *Der Verrat des Judas*, 1933, Kohlezeichnung, 129 x 97 cm, © Eva Pankok

Eine zweite Begegnung:

Die Kohlezeichnung „Der Verrat des Judas“ von Otto Pankok betrachten und einen „Dialog der Gedanken“ schreiben

Der ästhetische Zugang ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die herausgearbeiteten Handlungskriterien des von der Verheißung Jesu her und des autonom handelnden

M 1: Judas Iskariot im Markusevangelium

Jesus stieg auf einen Berg und rief die zu sich, die er erwählt hatte, und sie kamen zu ihm. Und er setzte zwölf ein, die er bei sich haben und die er dann aussenden wollte, damit sie predigten und mit seiner Vollmacht Dämonen austrieben. Die Zwölf, die er einsetzte, waren: Petrus – diesen Beinamen gab er dem Simon –, Jakobus, der Sohn des Zebedäus, und Johannes, der Bruder des Jakobus – ihnen gab er den Beinamen Boanerges, das heißt Donnersöhne –, dazu Andreas, Philippus, Bartholomäus, Matthäus, Thomas, Jakobus, der Sohn des Alphäus, Thaddäus, Simon Kananäus und Judas Iskariot, der ihn dann verraten hat. (Mk 3,13-19)

Er rief die Zwölf zu sich und sandte sie aus, jeweils zwei zusammen. Er gab ihnen die Vollmacht, die unreinen Geister auszutreiben, und er gebot ihnen, außer einem Wanderstab nichts auf den Weg mitzunehmen, kein Brot, keine Vorratstasche, kein Geld im Gürtel, kein zweites Hemd und an den Füßen nur Sandalen. Und er sagte zu ihnen: Bleibt in dem Haus, in dem ihr einkehrt, bis ihr den Ort wieder verlasst. Wenn man euch aber in einem Ort nicht aufnimmt und euch nicht hören will, dann geht weiter und schüttelt den Staub von euren Füßen, zum Zeugnis gegen sie. Die Zwölf machten sich auf den Weg und riefen die Menschen zur Umkehr auf. Sie trieben viele Dämonen aus und salbten viele Kranke mit Öl und heilten sie. (Mk 6,7-13)

Judas Iskariot, einer der Zwölf, ging zu den Hohenpriestern. Er wollte Jesus an sie ausliefern. Als sie das hörten, freuten sie sich und versprachen, ihm Geld dafür zu geben. Von da an suchte er nach einer günstigen Gelegenheit, ihn auszuliefern. (Mk 14,10-11)

Als es Abend wurde, kam Jesus mit den Zwölf. Während sie nun bei Tisch waren und aßen, sagte er: Amen, ich sage euch: Einer von euch wird mich verraten und ausliefern, einer von denen, die zusammen mit mir essen. Da wurden sie traurig und einer nach dem andern fragte ihn: Doch nicht etwa ich? Er sagte zu ihnen: Einer von euch Zwölf, der mit mir aus derselben Schüssel isst. Der Menschensohn muss zwar seinen Weg gehen, wie die Schrift über ihn sagt. Doch weh dem Menschen, durch den der Menschensohn verraten wird. Für ihn wäre es besser, wenn er nie geboren wäre. (Mk 14,17-21)

Noch während er redete, kam Judas, einer der Zwölf, mit einer Schar von Männern, die mit Schwertern und Knüppeln bewaffnet waren; sie waren von den Hohenpriestern, den Schriftgelehrten und den Ältesten geschickt worden. Der Verräter hatte mit ihnen ein Zeichen vereinbart und gesagt: Der, den ich küssen werde, der ist es. Nehmt ihn fest, führt ihn ab und lasst ihn nicht entkommen. Und als er kam, ging er sogleich auf Jesus zu und sagte: Rabbi! Und er küsste ihn. Da ergriffen sie ihn und nahmen ihn fest. (Mk 14,43-46)

den Judas miteinander ins Gespräch zu bringen und begründet zu beurteilen. Zunächst sollen sie die Kohlezeichnung beschreiben.

Otto Pankok (1893 in Mühlheim a. d. Ruhr geboren, 1966 in Wesel gestorben) gilt als einer der führenden Künstler des expressiven Realismus in Deutschland. In seinem 1933/1934 geschaffenen 60 Blätter umfassenden Bilderzyklus „Die Passion“ bezieht Pankok Stellung gegen die Machtergreifung und den Terror der Nationalsozialisten. Seine Absicht war es, über die Darstellung der Passion hinaus grundsätzliche Fragen zum Menschsein, zu Politik und Moral zu berühren. Im Dritten Reich wurden seine Werke als „entartet“ aus den öffentlichen Sammlungen entfernt. Versteckt von Freunden Pankoks überlebte „Die Passion“ und ist seit langer Zeit im *museum kunst palast* in Düsseldorf zu sehen.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen auf dem Blatt „Der Verrat des Judas“ eine überraschende Darstellung der beiden Hauptfiguren. Pankok zeigt Jesus nicht drohend (vgl. Mk 14,21), eher ein wenig erschrocken und traurig, noch immer einladend. Judas erscheint nicht als der Proto-

typ des Bösen; geradezu behutsam legt er seine Hände um die Schultern Jesu. Der Jünger ist im Begriff, Jesus den Kuss zu geben – noch hat er sein Werk nicht vollendet. Deckt man den oberen rechten Bildhintergrund ab, deutet auf den ersten Blick nichts darauf hin, dass der Kuss nicht länger ein Zusammengehörigkeitszeichen ist. Erst die düstere, bedrohliche Zeichnung des Häschers im Hintergrund zeigt, dass die Zeichenhandlung des Judas der Verrat ist. Pankok vermeidet in der Zeichnung der Hauptfiguren Eindeutigkeiten; er gestaltet eine Szene, in der sich die Geschichte wandeln wird: beide Figuren stehen unsicher, barfuß, scheinbar wie auf einer Eisfläche, Dunkel umgibt sie. Die Handhaltung Jesu (mit einem Wundmal in der linken Hand) deutet auf die bevorstehende Kreuzigung hin, das Weiß im oberen linken Bildhintergrund, die einzige helle Fläche, öffnet das Bild.

In einem zweiten Schritt erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt (M 2), auf dem die Zeichnung in der Mitte senkrecht durchgeschnitten ist. Der Schnitt zeigt nicht nur die Trennung des Judas von Jesus. Vor allem bringen die nun getrennten Bildhälften die Szene zum Still-

stand und eröffnen damit einen Raum, in dem die Gedanken Jesu und seines Jüngers miteinander ins Gespräch kommen können. (Ein direkter Dialog ist nicht zu empfehlen: Es entstünde der Eindruck, der Verlauf der Passionsgeschichte sei „verhandelbar“.) Die Schülerinnen und Schüler notieren in der Regel einladende, aber auch bedauernde Äußerungen Jesu und Einwände des Judas, weiterhin den Weg mit Jesus gehen zu können, die stark an Erich Frieds Gedicht „Was es ist“ erinnern („Unsinn“ sagt die Vernunft, „Unglück“ sagt die Berechnung, „Schmerz“ sagt die Angst, „aussichtslos“ sagt die Einsicht, „lächerlich“ sagt der Stolz, „leichtsinnig“ sagt die Vorsicht, „unmöglich“ sagt die Erfahrung).⁸

Dr. Matthias Günther ist Schulpastor an den BBS Alfeld und außerplanmäßiger Professor für evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

Anmerkungen

- 1 Neuere Literatur zu Judas: Wolfgang Fenske: Brauchte Gott den Verräter? Die Gestalt des Judas in Theologie, Unterricht und Gottesdienst, Dienst am Wort 85, Göttingen 1999; Martin Meiser: Judas Iskarioth. Einer von uns, Biblische Gestalten 10, Leipzig 2004; Horacio E. Lona: Judas Iskariot. Legende und Wahrheit. Judas in den Evangelien und das Evangelium des Judas, Freiburg/Basel/Wien 2007; James M. Robinson: Das Judasgeheimnis. Ein Blick hinter die Kulissen, Göttingen 2007.
- 2 Ruth Lapidé: Judas, der erfundene Verräter?, in: Publik-Forum 6/2005, (S. 52f.) S. 53.
- 3 Gottfried Orth: Friedensarbeit mit der Bibel. Eva, Kain und Co., Göttingen 2009, (S. 75-91) S. 89f.
- 4 Vgl. Matthias Günther: Petrus begegnen. Annäherungen an den Verleugner. Eine Doppelstunde am Fachgymnasium, in: Loccumer Pelikan 4/2009, S. 180-186.
- 5 Wilhelm Nestle: Legenden vom Tod der Gottesverächter, in: ders., Griechische Studien, (1948) Aalen 1968, S. 567-598.
- 6 Vgl. Walter Jens: Der Fall Judas, Stuttgart 1975.
- 7 Vgl. Luise Rinser: Mirjam, Frankfurt/M. 1983.
- 8 Erich Fried: Es ist was es ist. Liebesgedichte, Angstgedichte, Zorngedichte, Berlin 1996.

M 2: Dialog der Gedanken



Jesus: _____

Judas: _____

Jesus _____

Judas: _____



Ein interreligiöses Eltern-Kind-Projekt in einer evangelischen Kindertagesstätte

Von Ralf Rogge

Geschildert wird ein Nachmittag der Begegnung für Eltern und Kinder in der Kindertagesstätte der Evangelisch-lutherischen St. Johanneskirchengemeinde in Wunstorf-Barne.

So sah die in verschiedenen Sprachen gedruckte Einladung zu diesem Nachmittag der Begegnung aus, zu dem

etwa einhundert Eltern und Kinder kamen. Ziel war es, einen Raum der Begegnung zu schaffen, in dem Eltern etwas von ihrem religiösen und kulturellen Hintergrund den anderen Eltern und Kindern zeigen können. Dies sollte durch Eltern selbst geschehen.

Einladung

Liebe Eltern,

Am Mittwoch, den ... von 16.00 – 17.30 Uhr wollen wir gemeinsam mit Eltern und Kindern einen Tag der Begegnung veranstalten.

Unter dem Motto:

**Viele Religionen und Kulturen unter unserem Dach!
Was wir feiern – was wir glauben!**

In unserer Kindertagesstätte kommen täglich viele unterschiedliche Menschen aus anderen Kulturen und anderen Glaubensrichtungen zusammen. Wir möchten miteinander ins Gespräch kommen, etwas von den Inhalten der verschiedenen Religionen hören, sehen und wahrnehmen. Für die Kinder gibt es Bastel- und Spielangebote. Auch soll das leibliche Wohl nicht zu kurz kommen. Es werden verschiedene Spezialitäten aus fernen und nahen Ländern angeboten.

Wir hoffen, dass dieses Angebot auf ihr Interesse trifft und Sie mit Ihren Kindern zu diesem Termin ins Gemeindezentrum St. Johannes kommen.

Viele Grüße vom Vorbereitungsteam



Vorbereitung

An zwei Studientagen hatte sich das Team der Kindertagesstätte mit dem Thema „Viele Religionen unter unserem Dach“ beschäftigt. Am Ende stand die Idee für einen Nachmittag der Begegnung. In einem zweiten Schritt wurden

Eltern aus den jeweiligen Kulturkreisen gefragt, ob sie sich an der Vorbereitung dieses Nachmittags beteiligen wollten. Überraschend war die große Aufgeschlossenheit der gefragten Eltern. Ein gemeinsamer Vorbereitungskreis wurde gebildet.

Struktur und Ablauf

Im Saal des dicht neben der Kindertagesstätte gelegenen Gemeindezentrums wurden vier „Religionstische“ von den Eltern aufgebaut. Es gab einen russisch-orthodoxen Tisch, einen muslimischen, einen buddhistischen und einen evangelisch/katholischen Tisch. Mitgebracht hatten die Eltern Fotos, heilige Schriften, religiöse Gebrauchsgegenstände, Statuen und Bilder. Es gab ein Büfett mit Spezialitäten aus den verschiedenen Kulturkreisen, das ebenfalls von den Eltern hergerichtet wurde, eine Ecke mit Spiel- und Bastelangeboten und einen „Kinoraum“.

Nach Begrüßung und einem Mitmachlied stellte jeweils eine Mutter von jedem „Religionstisch“ den anderen Eltern und Kindern mit Fotos etwas aus ihrer Religion und ihrem Herkunftsland vor. Die Fotos wurden mit einem Beamer vergrößert. Jede Vorstellung dauerte drei bis vier Minuten. Gezeigt wurden Bilder einer Moschee, Kirche und Tempel, aber auch private Bilder von einer russisch-orthodoxen Taufe. Danach konnten sich alle stärken, spielen und an den „Religionstischen“ ins Gespräch kommen und die mitgebrachten Gegenstände genauer betrachten. Nach neunzig Minuten wurde der Nachmittag der Begegnung mit einem Liedermedley beendet.

Impressionen des Begegnungstages



Ecce homines! – Siehe da, Menschen!

Mit fremden Menschen leben – am Beispiel der Arbeit mit Flüchtlingen

Von Hilde Fritz und Gottfried Orth

In der Begleitung einer kosovarischen Flüchtlingsfamilie haben wir anlässlich des der Familie gewährten Kirchenasyls in einer katholischen Kirche den Namen Luis Espinal entdeckt. Auf der Homepage der Gemeinde steht ein leicht abgeändertes Zitat von ihm: „Wer nicht den Mut hat, für die Menschen zu sprechen, hat auch nicht das Recht, von Gott zu reden.“¹ Auszüge aus Espinals ‚hautnahen Gebeten‘ strukturieren diesen Text.

Hinsehen und mitfühlen

*„Die Nacht ist immer dunkler
für diejenigen, die leiden.*

*Alle Menschen sind unsere Geschwister,
wir können sie nie so vergessen,
dass wir nicht auch mit ihnen leiden.*

*Die Erfahrung des Schmerzes und die Erinnerung an ihn
macht unsere Haltung den anderen gegenüber weniger
hart.“ (Espinal 2008, S. 21)*

Mittlerweile leben sie im 18. Jahr in Deutschland, zwei Mädchen wurden hier geboren, der Vater starb an einem Herzinfarkt, als die Mutter mit dem jüngsten Mädchen schwanger war; er ist am bisherigen Wohnort der Familie begraben. Alle fünf Kinder gingen hier zur Schule, zwei sind noch in schulpflichtigem Alter, der Sohn hat eine feste Arbeitsstelle, die älteste Tochter hat mittlerweile selbst eine zweijährige Tochter, die Mutter ist Analphabetin und spricht kaum deutsch – eine kosovarische Flüchtlingsfamilie, wie es viele in Deutschland gibt. Flüchtlinge in Deutschland sind in besonderem Maße von Ausgrenzung und Diskriminierung betroffen. 94.000 Menschen leben in Deutschland nur mit einer Duldung und in ständiger Angst vor Abschiebung. 60.000 von ihnen seit über sechs Jahren. Andere leben mittlerweile illegalisiert in diesem Land. Durch nachrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt oder sogar Arbeitsverbote, durch Residenzpflicht und mangelnde

Versorgung werden sie an den Rand der Gesellschaft gedrängt.

Die Familie, von der wir erzählen, gehört einer Roma-Minderheit an. Die Mutter ist seit den Erlebnissen im Kosovokrieg und der Flucht schwer traumatisiert und psychisch krank. Als die Familie aus dem Kriegsgebiet im Kosovo floh, hatte sie gerade erlebt, dass albanische Milizen in ihre Wohnung eingedrungen waren, Frau und Kinder bedrohten, hatte gehört, dass ihr Haus angezündet worden war nach ihrer panischen Flucht – und fand in Deutschland Aufnahme als Flüchtlinge. 17 Jahre später, am 18. März 2010 sollte ein Teil der Familie – die alleinerziehende Mutter mit den vier Töchtern und der Enkelin – in den Kosovo ‚rück‘geführt werden. Seitdem lebt die Familie in der Illegalität.

Was war in diesen 17 Jahren geschehen?

Seit 1995 (die Kinder waren damals sechs, fünf, vier und ein Jahr alt, das fünfte Kind wurde 1995 nach dem Tod des Vaters geboren) erzog die Mutter ihre Kinder allein, über lange Zeit mit Unterstützung einer Familienhelferin. Obwohl sie selbst kein Deutsch sprach, weder lesen noch schreiben konnte, hielt sie ihren Sohn und ihre Töchter zu einem regelmäßigen Schulbesuch an und verdeutlichte ihnen immer wieder die Wichtigkeit von Bildung. Die Kinder lernten Deutsch, fanden sich in der Schule und mit deutschen Freunden und Freundinnen gut zurecht, auch wenn die Leistungen den Besuch einer Förderschule notwendig machten. Das soziale Engagement und die besondere Herzlichkeit der Kinder sowie ihr Einfühlungsvermögen in andere Kinder oder Erwachsene wurden immer wieder hervorgehoben. Zwei Töchter waren Klassen- und Schülersprecherinnen.

Die Mutter unterstützte die Integration ihres Sohnes und ihrer Töchter auch dadurch, dass der Besuch von deutschen und ausländischen Freunden und Freundinnen in der Familie immer willkommen war und indem sie ihre Kinder an Klassenfahrten, Jugendfreizeiten und Gruppenunternehmungen teilnehmen ließ, was für islamische Familien nicht selbstverständlich ist.

Nach dem Schulabschluss fand der älteste Sohn vor zwei Jahren Arbeit und ist seitdem in einer unkündbaren

Stellung als Lagerarbeiter unbefristet beschäftigt. Er verdient etwa 1.000 Euro im Monat. Die älteste Tochter, mittlerweile Mutter einer heute zweijährigen Tochter, hatte eine unbefristete Arbeitsstelle in der Systemgastronomie. Ende Februar, als der Abschiebungstermin feststand, erlosch automatisch ihre Arbeitserlaubnis.



Ilse Müller-Reese, „Am Ende der Zeit“, Öl auf Leinwand

Die fünf Kinder kennen weder ihr Herkunftsland noch sind sie so sozialisiert, dass sie dort in angemessener Weise leben könnten. Sie sind niedersächsische Jugendliche wie ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden.

Viele Jahre gab es keine Arbeitserlaubnis für Menschen mit Duldung – und eine alleinerziehende Mutter mit fünf Kindern leistet rund um die Uhr Familienarbeit. Seit 2004 arbeitete sie zusätzlich drei Stunden täglich als Büglerin in einem Alten- und Pflegeheim auf Ein-Euro-Basis. Vorher hat sie für die Gemeinde Beete und Straßen gesäubert, bis Rückenbeschwerden diese Arbeit nicht mehr zuließen. Aufgrund ihrer bildungsfernen eigenen Erziehung war für die Mutter die Vorstellung sehr weit entfernt, einen eigenen Deutschkurs zu belegen. Außerdem scheute sie sich, ihre mangelnden Schreib- und Lesefertigkeiten öffentlich zu machen.

Ende Februar 2010 bekam die Familie nun mitgeteilt, dass sie in den Kosovo abgeschoben werden sollte. Diejenigen, die in unserem Land seit 17 Jahren eine neue Lebensperspektive gefunden haben, hier aufgewachsen und groß geworden sind, sollten ‚rück‘geführt werden in ein Land, in dem sie noch nie lebten. Lebensgeschichten sollten abge-

brochen bzw. gar nicht erst zugelassen werden – und dies alles, und das ist für uns das Erschreckende: völlig legal, ebenso gnadenlos wie rechtskonform.

Was erwartet die Familie im Kosovo? 65 Prozent der Bevölkerung ist arbeitslos, ca. 34 Prozent der Menschen leben in extremer Armut. Der Durchschnittsverdienst liegt bei ca. 1.000 Euro im Jahr. „Für Jugendliche“, so ein Briefzeugnis vom März 2010 aus dem Kosovo, „steht hier im Land leider keine Perspektive in Aussicht“. Für Minderheiten wie die Roma ist die Situation im Kosovo noch immer lebensbedrohlich – so forderte kürzlich die Synode der Evangelischen Landeskirche Hannovers, keine Romafamilien in den Kosovo abzuschieben. Alleinstehende Frauen und Mädchen sind zusätzlich bedroht.

Es begannen hektische Aktivitäten zwischen der Mitteilung des Abschiebungsbeschlusses und der geplanten Abschiebung. 17 Tage zwischen Hoffen und purer Angst. Letztendlich entschied sich die Familie für ein illegales Leben in Deutschland. Wir, die wir die Familie seit mehr als fünf Jahren begleiten, formulierten am 17. März in einer Presseerklärung: „Die Sorge um die vier Töchter, deren Lebensweg in Deutschland, der mit so vielen Hoffnungen verbunden war, abgebrochen werden sollte, war offensichtlich so groß, dass die Mutter in die Illegalität einwilligte. Was die Familie jetzt braucht, ist die Zuversicht derer, die sie begleiten, die Verlässlichkeit in der Not und die treue Hoffnung auf einen guten Ausgang.“

18 Monate in Illegalität und es wird nahezu täglich schwieriger – sich nicht zeigen dürfen, keine Freundinnen oder Freunde kontaktieren, auf engstem Raum zusammen wohnen, schnell mal dahin, mal dorthin ausweichen, weil die Polizei bei Verwandten war, zwei Wochen Kirchenasyl zwischendurch.

Kirchenasyl ist die zeitlich befristete Aufnahme von Flüchtlingen ohne legalen Aufenthaltsstatus, denen bei Abschiebung in ihr Herkunftsland Folter und Tod drohen oder für die mit einer Abschiebung nicht hinnehmbare soziale, inhumane Härten verbunden wären. Während des Kirchenasyls werden alle in Betracht zu ziehenden rechtlichen, sozialen und humanitären Gesichtspunkte geprüft. In vielen Fällen gelingt es nachzuweisen, dass Entscheidungen von Behörden überprüfungsbedürftig sind und ein neues Asylverfahren erfolgversprechend ist.

Das Kirchenasyl steht in einer jahrhundertealten Schutztradition. Dieses zugegebene kleine Schutzelement hat mehreren hundert Menschen das Leben gerettet, hat innerhalb der verfassten Kirche Anstöße gegeben, hat Umkehr ermöglicht, hat Stellungnahmen herausgefordert. Viele Gemeinden haben in der Flüchtlingssolidarität Stärkung erfahren.
(www.kirchenasyl.de)

Kirchenasyl war nötig geworden, weil die Familie nach dem Weg in die Illegalität weiterhin rechtliche Möglichkeiten in Angriff genommen hat. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hatte im Mai 2010 einer allein erziehenden Mutter mit minderjährigen Kindern Asyl gewährt, weil eine Rückkehr in den Kosovo nicht zu verantworten wäre. Gute Gründe, einen Asylfolgeantrag mit Erfolg zu stellen, denn endlich lagen auch psychiatrische Gutachten

für die Mutter vor – doch dafür fehlte eine ladungsfähige Anschrift. Recht kann nicht gesprochen werden, wenn jemand illegal in Deutschland lebt. Auf der Homepage der Gemeinde, die das Kirchenasyl gewährte, steht das Zitat von Luis Espinal SJ: „Wer nicht den Mut hat, für die Menschen zu sprechen, hat auch nicht das Recht, von Gott zu reden“ (vgl. Anm. 1). Es erinnert in seiner unerschütterlichen Menschenfreundlichkeit wie in seinem Glauben an einen ähnlichen Satz Dietrich Bonhoeffers: „Nur wer für die Juden schreit, darf gregorianisch singen“ (Ausspruch Bonhoeffers bei den Predigerseminaren, die er seit 1935 in Pommern für die Bekennende Kirche hielt). Den Seelsorgern gebührt Dank und Hochachtung, genauso wie den Mitgliedern der Gemeinde, die Mutter und Tochter mit Essen versorgten, das sie in die Kirche brachten, und mit der einen oder anderen kleinen Freude. Die Gerichtsverhandlung hat stattgefunden; das Urteil war negativ.

Gottfried Orth kann als Pfarrer Kontakt zur Familie halten und, wenn er dort zu Besuch ist, erscheint es ihm wie ein Wunder, wie die Familie dies durchsteht und welche Freundlichkeit und Wärme ihm begegnet. Wie es weitergehen wird, wissen wir nicht. Es gibt im Moment, da der Rechtsweg aussichtslos erscheint, lediglich drei Möglichkeiten: das Verbleiben in der Illegalität, das die Lebenschancen aller Beteiligten nach und nach immer mehr zerstört, oder der (evtl. unterstützte) Weg in den Kosovo oder ...

Wir haben einen Kreis von Unterstützern und Unterstützerinnen aufgebaut, die monatlich finanziell für den Unterhalt der Familie mit Sorge tragen, die mitdenken, mitsorgen, mitbeten und mithoffen.

Soweit die Geschichte einer Mutter mit einem Sohn, vier Töchtern und einer Enkelin.



Ilse Müller-Reese, „Wir träumen von unseren Ahnen“, Acryl auf Spanplatte

Wahrnehmen dessen, was ist, und erschütterbar mitfühlen mit dem, was Menschen geschieht, sind ein erster Akt theologischer Arbeit: Es gilt, alle Sinne wie Antennen zu

gebrauchen, die uns wissen lassen, was in dieser Gesellschaft und weltweit geschieht. So ist genaues, von der Liebe geleitetes und deshalb mitfühlendes Hinsehen ein erster Schritt befreiungstheologisch orientierten Arbeitens: „Es gibt nichts wahrhaft Menschliches, das wir wahrnehmen können, das nicht in den Herzen der Menschen Widerhall findet“ (Vaticanum II, zitiert auf der Homepage der Gemeinde Forum St. Peter in Oldenburg).

„Gib uns Kinderaugen,
um deine Schöpfung im klaren Licht zu sehen,
damit wir uns erinnern, dass du alles gut geschaffen hast.“
(Espinal 2008, S. 53)

Theologische Reflexion und solidarisches Handeln sind nach dem mitfühlenden Hinsehen notwendige zweite und dritte Schritte.

Theologisch reflektieren

„Lehre uns beten,
nicht nur mit der Bibel in der Hand,
sondern auch beim Zeitunglesen.
Darin finden wir die Geschichte deines Volkes
und deiner Glieder,
deinen Schmerz, deine Inkarnation, die weitergeht.“ (Ebd., S. 20)

Zunächst eine eher allgemeine verantwortungsethische Überlegung: Deutschland versteht sich als freizügiges und tolerantes Land. Und es ist ein großzügiges Land: 17 Jahre konnte die Familie, immer auch unterstützt durch öffentliche Gelder, hier in Deutschland leben. Doch kein Gericht und keine staatliche Stelle sind bereit, die daraus resultierende Verantwortung auch wahrzunehmen: Wer 17 Jahre hier lebt, hier geboren wird, hier aufwächst, kann nirgendwohin ‚rück‘geführt werden. Hier gibt es eine gesellschaftliche und daraus resultierend eine politische Verantwortung für die Kinder wie für die Mutter. Und diese Verantwortung reicht weiter als Duldung, sie zielt auf Anerkennung. Bis in den Sprachgebrauch des deutschen Asyl- und Ausländerrechtes hinein lässt sich die Situation dieser Familie mit einem Zitat Goethes aus den Maximen und Reflexionen umschreiben. Goethe schreibt: „Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Haltung sein: sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen“ (Goethe 2006, S. 872). 17 Jahre war die Familie geduldet. Nie war sie wirklich willkommen, nie gleichberechtigt mit den Deutschen um sie herum, nie uneingeschränkt akzeptiert und angenommen. 17 Jahre geduldet, 17 Jahre beleidigt in ihrem Recht auf volles Menschsein in diesem Land. Der deutsche Staat und sein Recht widersprechen dem Dichter, auf den so gerne man sich sonst beruft. Könnten wir nicht lernen, was Altes wie Neues Testament als konstitutiv für Recht und Gerechtigkeit ansehen, dass Gnade und Barmherzigkeit konstitutive Elemente einer am Menschen orientierten Rechtspolitik sind?!

Als Zweites eine biblisch-theologische Überlegung: Die Hoffnung der hebräischen Bibel weiß darum, „dass ein Fremder bei euch wohnen soll wie ein Einheimischer“ und „du ihn lieben sollst wie dich selbst“ (3.Mose 19,3). Das Neue Testament lebt von der Identifikation Jesu mit den Armen und Bedürftigen, den sozial Deklassierten und den Fremden, wie es Matthäus beispielsweise beschreibt, der darum wusste, dass in jedem Fremden Jesus uns begegnet (Matthäus 25,35 und 40): „Ich bin ein Fremder gewesen und ihr habt mich (nicht) aufgenommen.“ Das ist die klare gesamtbiblische Perspektive für Christinnen und Christen im Leben mit denen, die uns fremd sind, mit Menschen, die Zuflucht bei uns suchen: Die Fremden lieben wie uns selbst. Den Fremden die gleichen Lebenschancen eröffnen wie uns selbst. „Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Globalisierung der Welt gehören Migration und Flucht zur Wirklichkeit dieser Welt und sind nicht nur ein vorübergehendes Phänomen. ... Flüchtlinge gehören zur Wirklichkeit der aufnehmenden Länder; sie werden in der Regel auf Dauer dort bleiben. Darum gibt es keine Alternative zu einer recht verstandenen Integration, die ein gemeinsamer Prozess von Einheimischen

und Fremden ist. Ob sich jemand in die neue Gesellschaft des aufnehmenden Landes integriert, sich auf das Leben und die Lebensbedingungen innerlich einlässt, das hängt u. a. entscheidend davon ab, ob sich der Fremde akzeptiert weiß, ob er Vertrauen haben kann in die Gesellschaft, ob er einigermaßen sicher sein kann, dass er dort bleiben darf, dass man ihn dort will.“ (Voß 2009) Wer nicht spürt, dass er als Fremder wie ein Einheimischer angenommen ist und wohnen darf, wird weder die Bereitschaft noch die Kraft finden, sich in den wechselseitigen Integrationsprozess mit der Mehrheitsgesellschaft zu geben.

Und schließlich eine kirchengeschichtliche Erinnerung: Das biblische Leitmotiv aus den Sprüchen Salomos „Tu deinen Mund auf für die Stummen“ (Sprüche 31,8) war Dietrich Bonhoeffer wichtig. Es geht um den engen Zusammenhang von Glauben und Tun, oder noch einmal mit Bonhoeffer: Es geht um „Beten und Tun des Gerechten“. Beten und Singen – sie werden unglaublich und hohl, gehen sie nicht einher mit dem tätigen Einsatz für die Flüchtlinge in unserem Land. Das ist keine neue Erkenntnis. Luther brachte diesen Zusammenhang von Glauben und Tun auf die schöne Formel: Wie es keine Sonne gibt ohne Schatten, so auch keinen Glauben ohne Tun. „Die Kirchenges-

chichte ist ein Buch, dessen Erfahrungen allen offen stehen. Man findet darin ebenso ‚Höchstleistungen‘ an Fanatismus, Intoleranz und Obskurantismus wie auch ‚Glanzleistungen‘ an Zärtlichkeit, Rechtschaffenheit und Heldenmut im Dienste der Unterdrückten“ (Clévenot 1987, S. 9). Was hindert uns, zärtlich, rechtschaffen und mutig zu sein? Was hindert so tun, als ob Gastfreundschaft gegenüber Flüchtlingen gelingen könnte? Unsere Erfahrungen sind vielfach andere, Deutschland wird zu einem ungastlichen Land. Das ist nicht wegzudiskutieren oder wegzuhoffen oder zu überspielen. Aber zugleich mit dieser Erfahrung ist unsere Hoffnung zu nennen: die Hoffnung auf Gastfreundschaft. Ohne diesen Widerspruch – zwischen unserer Erfahrung und unserer Hoffnung – werden wir unehrlich. Aber diesen Widerspruch benennen und zugleich Gastfreundschaft einzuüben, als ob sie gelingt – das erscheint uns von zentraler Bedeutung. Lassen wir Menschen, wenn sie zu uns fliehen und anklopfen, nicht ‚draußen vor der Tür‘, auch wenn wir meinen, sie störten uns. Es gibt nichts, was wichtiger ist als Menschen, die anklopfen. Und es gibt nichts, was wichtiger ist als Menschen, die sie einlassen und willkommen heißen.



Ilse Müller-Reese, „Mahlzeit“, Öl auf Holz

„Wir denken,
ohne dass etwas zu unseren Füßen blüht. ...
Von jetzt an schaffe in uns
einen neuen Geist
und öffne uns Herz und Hände.“ (Espinal 2008, S. 60f.)

Solidarisches Handeln

„Gott, stärke unsere Liebe,
gib uns eine explosive Zärtlichkeit,
die sich nicht in Empfindsamkeit vergeudet, sondern in Taten.“ (Ebd. S. 58)

Solidarität, so Dorothee Sölle, „ist die beste Übersetzung dessen, was das Neue Testament ‚agape‘, Nächstenliebe, nennt. Damit wird eine Gemeinsamkeit der unter noch so verschiedenen Umständen lebenden Menschen vorausgesetzt.“ (Sölle 2001, S. 24) Diese Gemeinsamkeit besteht in den Bedürfnissen der Menschen. (Vgl. Max-Neef 1991, S. 13ff.) Sind ihre Wahrnehmungen verschieden, ihr Reflektieren unterschiedlich, ihre Handlungsweisen einander fremd, so sind doch alle Menschen bestimmt von den glei-

chen Bedürfnissen. Manfred Max-Neef hat neun solcher menschlicher Grundbedürfnisse herausgefunden und für menschliche Entwicklung als zentral begründet: „Bedürfnisse des physischen Lebens (Wasser, Essen, Luft etc.), Sicherheit/Schutz, Verständnis/Empathie, Liebe, Erholung/Spiel, Kreativität, Geborgenheit (Community), Autonomie/Selbstbestimmung, Sinn/Inhalt“. Dabei versteht Max-Neef, und dies erscheint höchst bedeutungsvoll, Bedürfnisse als Mangel und zugleich als Potenzial: „Bedürfnisse, eingengt verstanden als Mangel, sind oftmals beschränkt auf das, was bloß physiologisch ist, und eigentlich die Wahrnehmung, dass ‚etwas, was gerade mangelt, intensiv gefühlt wird‘. In dem Maß jedoch, wie Bedürfnisse Menschen begeistern, anspornen und aktivieren, sind sie ein Potenzial und können letztendlich eine Ressource werden. Das Bedürfnis nach Beteiligung ist ein Potenzial für Beteiligung, so wie das Bedürfnis nach Zuneigung ein Potenzial für Zuneigung ist.“ (Ebd., hier in der Übersetzung von G. Lorenz 2010)

Setzen wir diese Bedürfnisse als Gemeinsamkeit der unter noch so verschiedenen Umständen lebenden Menschen zum Maßstab unserer Arbeit mit Flüchtlingen, so wird sehr schnell deutlich, wo deren Potenziale liegen, ihr Leben in Deutschland zu gestalten und wo Mangel sichtbar wird, der diese Gestaltung erschwert oder verhindert. Um dies anzudeuten, wählen wir die drei Themen unserer theologischen Reflexion:

- Was bedeutet der Status „Duldung“ oder gar „Illegalisierung“ beispielsweise angesichts der Bedürfnisse nach Sicherheit/Schutz, Geborgenheit (Community), Autonomie/Selbstbestimmung?
- Was bedeutet die Ungleichheit, dass ein Fremder in unserem Land nicht wohnen darf wie ein Einheimischer beispielsweise angesichts der Bedürfnisse des physischen Lebens?
- Was bedeutet das oftmals fehlende „Tun des Gerechten“ beispielsweise angesichts des Bedürfnisses nach Sinn/Inhalt?

Daraus resultierende konkrete Handlungsmöglichkeiten reichen von Besuchsdiensten bis zum Kirchenasyl, von Hausaufgabenhilfen für Flüchtlingskinder bis zur Begleitung von Flüchtlingen auf die Ausländerbehörden, vom Rechtsbeistand bis zu öffentlichkeitswirksamen Protestaktionen ... Als entscheidender Punkt dabei erscheint uns der Dreiklang von gewissenhafter und liebevoller Begleitung, der Achtung der Autonomie und der selbst bestimmten Entscheidungen von Flüchtlingen – auch wenn sie uns unverständlich erscheinen – und die kontinuierliche gesellschaftliche und politische Einmischung.

*„Wir sind Fackeln
und haben nur einen Sinn,
wenn wir brennen, nur dann werden wir Licht sein.“*

*„Gib unserer Liebe Kraft,
dass sie nicht im Vergnügen und Gefühl stecken bleibt,
sondern so stark ist,
dass sie die Berge versetzt.“*
(Espinal 2008, S. 26 und 18)

*Hilde Fritz ist Sonderpädagogin mit dem Aufbaustudien-
gang Ausländerpädagogik und Förderschullehrerin an einer
Förderschule in Hessen.*

*Dr. Gottfried Orth ist Professor für Evangelische Theolo-
gie und Religionspädagogik an der Technischen Universi-
tät Braunschweig.*

Anmerkung

- 1 Der Satz stammt aus Espinals Text „Religiön“: „Eine Religion, die nicht den Mut hat, für die Menschen zu sprechen, hat auch nicht das Recht, von Gott zu reden.“ (Espinal, zitiert nach Albrecht 2005, S.28.)

Literatur

- Albrecht**, Christoph: Den Unterdrückten eine Stimme geben. Das Lebenszeugnis von P. Luis Espinal SJ – Impulse für eine prophetische Kirche in einer ökonomisch globalisierten Apartheidsgesellschaft, Luzern 2005
- Clévenot**, Michel: Von Jerusalem nach Rom, Freiburg/Schweiz 1987
- Espinal**, Luis: Religiön. In: El grito, 83; in der Zeitung Ultima Hora vom 31. 5. 1972 und vom 6. 12. 1972.
- Espinal**, Luis: Und haben nur einen Sinn, wenn wir brennen. Gebete hautnah. Kevelaer 2008
- Fritsch**, Gerlinde R.: Praktische Selbst-Empathie. Paderborn 2009
- Goethe**, Johann Wolfgang von: Maximen und Reflexionen 875, in: Ders., Sämtliche Werke, München 2006
- Max-Neef**, Manfred: Development and human needs, in: Ders. / Elizalde, Antonio / Hopenhayn, Martin: Human Scale Development, New York 1991.
- Max-Neef**, Manfred / Elizalde, Antonio / Hopenhayn, Martin: Entwicklung nach menschlichem Maß. Eine Option für die Zukunft. Aus dem Spanischen von Norbert Rehrmann und Horst Steigler, Santiago de Chile 1990 = Reihe Entwicklungsperspektiven Bd. 39, Kassel 1990
- Orth**, Gottfried: Friedensarbeit mit der Bibel. Eva, Kain & Co, Göttingen 2009
- Orth**, Gottfried: Toleranz: Anerkennung der einander Fremden und Verschiedenen. Gewaltfrei Toleranz lernen. In: „Glauben und Lernen“ 1/2011
- Rosenberg**, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation, Paderborn 2005
- Sölle**, Dorothee: Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben – und was wächst auf dem Weg des Profits? In: Eigenmann, Urs (Hg.), Suchet zuerst das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit. Kuno Füssel zu Ehren, Luzern 2001, S. 22-26
- Voß**, Josef: Pastorale Annäherung zu einer stabileren Integration von Migranten und Flüchtlingen im Kontext des ökumenischen, interreligiösen und kulturellen Dialogs. VI. Weltkongress für die Seelsorge an Migranten und Flüchtlingen, Vatikan, 10. November 2009

Buch- und Materialbesprechungen

Philipp Elhaus, Ralf Rogge, Dirk Schliephake,
Anne Woitha-Klapprott (Hg.):

Wenn Anna Papa von Gott erzählt

Kinder und Erwachsene auf dem Weg des Glaubens,
Lutherisches Verlagshaus, Hannover 2011,
ISBN 978-3-7859-1046-7, 160 Seiten, 16,90 Euro



Die Veröffentlichung wird als „Arbeitsbuch“ angezeigt und bietet eine Vielzahl von Praxisbeispielen, die die Lebendigkeit und Vielfalt evangelischen Gemeindelebens abbilden sowie die Angebotspalette gemeindenaher Unterstützungssysteme dokumentieren. Eingeleitet wird die Dokumentation von Best Practice an den Bildungs-

sorten Kindertagesstätte, Kindergottesdienst und Familienbildungsstätte in Form von Impulsen, die den Rahmen des Projekts im Blick auf Angebote für Eltern und Kinder abstecken sollen. Da sollen „neue Korridore zwischen Bildung und Mission“ geöffnet (Philipp Elhaus), der Kindergottesdienst als niedrigschwelliges Gottesdienstangebot für Eltern in den Blick genommen (Dirk Schliephake) und Impulse der Kindertheologie für eine gemeindepädagogische Praxis fruchtbar gemacht werden (Hannegreth Grundmann). Zugleich werden Folgerungen aus den Ergebnissen der Rostocker Langzeitstudie für die religiöse Begleitung der Kinder – „Gott neu denken lernen“ – formuliert (Anna-Katharina Szagun). Jeder Impuls hat für sich seine Berechtigung. Deutlich wird, dass die Haltung eines

„Perspektivenwechsel(s) in der Wahrnehmung des Kindes“ (Ralf Rogge/ Anne Woitha-Klapprott) die Beiträge bestimmt.

Signalisiert der Titel „Anna erzählt von Gott“ eine religionspädagogische Perspektive, so bildet bei den Praxisbeispielen die jeweilige institutionelle Verortung der Fokus. Kindergottesdienstarbeit, religiöse Bildungsangebote in einer Kindertagesstätte, die Arbeit der Familienbildungsstätte stellen je eigene Praxisfelder dar. Und es finden in diesen Feldern spannende und interessante Aktivitäten statt. Dies in dieser Breite zu verdeutlichen ist der große Gewinn der Veröffentlichung. Einen besonderen Stellenwert hat dabei die religionspädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte.

Aber: Dass auch Familienbildungsstätten gottesdienstliche Angebote oder „besinnliche Spaziergänge“ anbieten, ist interessant zu wissen. Die Frage bleibt, warum es dazu eines „Arbeitsbuches“ bedarf, um diese Formen religiöser Praxis zu dokumentieren. Einige der Praxisbeispiele entpuppen sich bei genauerer Betrachtung als Angebote von institutionellen Trägern. So stellen Familienbildungsstätten, die Ev. Erwachsenenbildung sowie der Arbeitsbereich Kindergottesdienst Angebote bzw. Arbeitsmaterialien vor. Gute Angebote sind nur zu begrüßen, noch lohnender wäre eine Reflexion der Gelingensbedingungen „guter“ Praxis. Dennoch ist das „Stöbern“ in der Vielzahl der praktischen Berichte anregend und die Vielfalt der Praxisformen eines „gefeierten“ und „reflektierenden“ Glaubens können der gemeindlichen Arbeit mit Kindern und Eltern neue Impulse geben.

Friedhelm Kraft

„Suchet der Schule Bestes 2011“

Bildung braucht Religion – Forum für Lehrkräfte

Am 1. Dezember 2011 lädt die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers zum diesjährigen Forum „Bildung braucht Religion“ alle Lehrkräfte der niedersächsischen Schulen in das Congress Centrum Hannover von 10.00 Uhr bis 16.15 Uhr ein.

Wir greifen das Motto des letzten Lehrkräfteforums 2009 auf, weil dieses sehr treffend die Intention auch des diesjährigen Forums formuliert: „Suchet der Schule Bestes“. Das wollen wir gemeinsam mit Ihnen und unserem neuen Landesbischof, Ralf Meister, tun.

Zum Bildungsauftrag der Kirche gehört es, aktiv am Dialog um die schulische Bildung teilzunehmen und sich dafür einzusetzen, dass Schule gute Schule ist. Mit unserem Angebot möchten wir die aktuellen schulischen Heraus-

forderungen in den Blick nehmen und grundsätzliche Fragen stellen. Dazu werden Foren zu den Themen „Grenzen des Wachstums“, „Hoffnung in der Krise“, „Risiken des Aufwachsens“, „Strategien für Erziehung und Beziehung“ sowie „Inklusion“ angeboten. In Workshops werden wir eine Fülle von Themen – von Hirnforschung, Kooperation Kindertagesstätten und Schule, neue Medien und Genderfragen in Schule über Schulseelsorge bis hin zur kollegialen Beratung – aufgreifen. Ein Kulturprogramm mit Theater, Lesungen, Musik und einer Ausstellung wird vielfältige Anregungen vermitteln.

Ab 1. September wird die Anmeldung zum Tag der (Religions-)Lehrkräfte im Internet unter www.kirche-schule.de möglich sein.

„Zu Gast bei Gott und Geschwistern“

Sechster Ausbildungsgang „Kirchenpädagogik“ 2012

Ab Januar 2012 bietet das RPI Loccum erneut einen Ausbildungsgang zum Thema „Kirchenpädagogik“ an. Unter dem Titel „Zu Gast bei Gott und Geschwistern“ sind haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer sowie kirchenpädagogisch Interessierte eingeladen, den drei Tagungen und sieben Tagesseminare umfassenden Kurs zu besuchen. Der neue Ausbildungsgang startet mit einer Einführungstagung vom 6. bis 8. Januar 2012.

Schulklassen aller Schulformen erkunden voller Neugier Kirchenräume und entdecken neben den historischen Fakten auch den tieferen Sinn christlicher Inhalte. Um dieser wachsenden Nachfrage gerecht zu werden, können kirchenpädagogisch Interessierte in diesem Kurs kompakt theoretische Kenntnisse und pädagogische Kompetenzen erwerben, Kinder, Jugendliche und Erwachsene anzuleiten, Kirchen-

räume zu erschließen. Ein besonderes Erlebnis dabei ist das Kennenlernen unterschiedlicher Gemeindeprofile und das Lernen in Kirchenräumen des 12. bis 21. Jahrhunderts.

Die Ausbildung umfasst 120 Stunden in Didaktik und Methodik der Kirchenpädagogik, Ikonografie, Architektur-, Kunst- und Kirchengeschichte. Zu besonderen Fachgebieten referieren Experten. Ein Beratungsbesuch der Kursleiterin in der Heimatkirche gehört mit zur Ausbildung.

Zum Abschluss präsentieren Regionalgruppen ein kirchenpädagogisches Projekt mit einer Gruppe ihrer Wahl und einen Erkundungsbogen zum langfristigen Gebrauch in der Heimatkirche.

Die Kosten betragen 300,00 Euro. Anmeldeschluss ist der 30. November 2011.

Informationen und Anmeldung im RPI Loccum bei Christiane Kürschner, christiane.kuerschner@evlka.de

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Niedersachsen erleichtert Arbeit im Religionsunterricht

Katholische und evangelische Religionslehrer in Niedersachsen können künftig unbürokratischer zusammenarbeiten. Das Land hat das aufwändige Antragsverfahren für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht deutlich vereinfacht. An diesem Unterricht können Schüler beider Konfessionen gemeinsam teilnehmen. Das ist vor allem an Schulen nötig, an denen die Lerngruppen sonst zu klein wären. Die Kirchen erwarten dadurch eine höhere Unterrichtsversorgung.

Dieser Unterricht wird in Niedersachsen seit mehr als zwölf Jahren erteilt. Die Konfessionalität soll in diesem Modell grundsätzlich gewahrt bleiben, die Positionen der jeweils anderen christlichen Konfession jedoch einbezogen werden. (epd11.8.11)

Erste jüdisch-christliche Kindertagesstätte eröffnet

Das katholische Bistum Osnabrück und die Jüdische Gemeinde in Osnabrück haben Anfang August die bundesweit erste jüdisch-christliche Kindertagesstätte eröffnet. Die Kita „König David“, die aus einer Gruppe mit 18 Kindern bestehen soll, wird in Trägerschaft der katholischen Domgemeinde geführt. Zwei jüdische und eine katholische Erzieherin werden die Betreuung der Kinder übernehmen. Laut Kooperationsvertrag zwischen Domgemeinde und Jüdischer Gemeinde soll es eine Zusammenarbeit in Erziehung und Bildung geben. Darüber hinaus behalte jede Glaubensrichtung ihre Besonderheiten bei. Das religiöse

Programm werde sich am jüdischen Synagogenjahr orientieren, sagte der Vorsitzende der Jüdischen Gemeinde Osnabrück, Michael Grünberg. Die Einrichtung sei jedoch offen für alle Religionen. Zudem werde die Nachbarschaft zur katholischen Kita St. Barbara für gemeinsame Projekte und Feiern genutzt. Auch der dortige Spielplatz stehe allen Kindern offen.

Die Kita startet mit zunächst zehn jüdischen Kindern. Nach einer Eingewöhnungszeit soll sie ab Januar auch für nicht-jüdische Kinder geöffnet werden. Die Kinder werden rund anderthalb Jahre in einem Container untergebracht. Im Frühjahr 2013 sollen sie in einen Neubau umziehen. Näheres unter www.bistum-osnabrueck.de. (epd12.8.11)

Evangelische Schulstiftung erhält neuen Vorsitzenden

Kirchenrat Marco Eberl wird zum 1. Oktober der neue Vorsitzende der Evangelischen Schulstiftung in der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Der 40-Jährige tritt damit die Nachfolge von Oberkirchenrat Jürgen Frank an, der in den Ruhestand geht.

Eberl studierte Politik, Geschichte sowie Betriebswirtschaft und leitet das Referat Schulen im mitteldeutschen Kirchenamt. Zudem ist er Vorsitzender der Evangelischen Schulstiftung in Mitteldeutschland. Frank stand seit dem Jahr 2000 an der Spitze der EKD-Schulstiftung.

Die Evangelische Schulstiftung unterstützte im vergangenen Jahrzehnt den Angaben zufolge finanziell und konzeptionell die Gründung von 125 Schulen, vor allem

in den ostdeutschen Landeskirchen. Außerdem arbeitet sie an der Profilentwicklung sowie Qualitätssicherung evangelischer Schulen. (epd 15.7.11)

Jugendschützer: Rauschtrinken von Jungen nimmt zu. Fachtagung im Oktober

Eine Fachtagung der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen soll das problematische Risikoverhalten von männlichen Jugendlichen beleuchten. Immer mehr Jungen neigen zu einem exzessiven Trinkverhalten bis zum Rausch. Außerdem gebe es zunehmend essgestörte junge Männer, die für einen muskulösen Traumkörper vom besonders harten Training bis hin zum Konsum von Dopingmitteln alles Mögliche unternähmen. Die Suche nach einem „Kick“ durch Grenzüberschreitungen und Nervenkitzel sei normal für pubertierende Jungen. Kritisch werde es, wenn sich die Jugendlichen über einen längeren Zeitraum selbst gefährdeten. Die Übergänge vom entwicklungstypischen zum krankhaften Risikoverhalten seien fließend, so Traudel Schlieckau von der Landesstelle Jugendschutz.

Die Fachtagung findet am 13. Oktober im Oldenburger Kulturzentrum PFL statt und soll Verhaltensweisen analysieren und Beispiele für die Präventionsarbeit aufzeigen.

Weil Mädchen in ihrer Entwicklung ein anderes Risikoverhalten als Jungen entwickelten, sei für sie im November eine Fachtagung in Hannover geplant. Internet: www.jugendschutz-niedersachsen.de (epd 5.7.11)

Internet-Selbsttest für angehende Theologen

In Deutschlands erstem Internet-Selbsttest können Schulabgänger anonym, kostenlos und unverbindlich herausfinden, ob sie für ein Theologiestudium geeignet sind. Die Abteilung für Evangelische Theologie an der Leibniz Universität Hannover hat den Test vor drei Monaten ins Netz gestellt – und offenbar einen Nerv getroffen: Mehr als 800 Teilnehmer haben den Test bereits ausgefüllt.

Wer sich auf den halbstündigen Test einlässt, muss viel Konzentration aufbringen. Texte zum Verständnis der Bibel und der Kirchengeschichte, über Luther, zur Auseinander-

setzung mit der Philosophie sowie zu Ethik und Pädagogik erfordern die volle Aufmerksamkeit. Für Auflockerung zwischendurch sorgen Asterix und Obelix: Der Test fragt an einer Stelle, welchen Wert der Comic als Quelle für die Ereignisse im Römischen Reich habe.

„Wir wollen falsche Erwartungen der Studierenden korrigieren und sie mit den Erwartungen der Dozenten zusammenbringen“, sagt die Religionspädagogin Christiane Rösener. Denn gerade an der Universität Hannover, die keine Pastoren, sondern ausschließlich Religionslehrer ausbildet, gebe es viele, die in das Fach aus Neugier hineinschnuppern. Die Abbrecherquote liege mit 20 Prozent enorm hoch. Deshalb fragt der Test zu Beginn auch nach der Studienmotivation und dem kirchlichen Hintergrund der Nutzer. (epd, 4.8.2011)

EKD startet bundesweite „Glaubens“-Kampagne

Mit einem ZDF-Fernsehgottesdienst aus Osnabrück eröffnet die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) am 4. September ihre bundesweite Kampagne „Kurse zum Glauben“. Immer weniger Menschen wüchsen heute selbstverständlich in den christlichen Glauben hinein, sagte der Projektleiter der Aktion in der hannoverschen Landeskirche, Pastor Philipp Elhaus. „Wenn Menschen Golgatha für eine Zahncreme und das Goldene Kalb für einen Filmpreis halten, ist Aufklärung angesagt.“

Die Kurse seien eine Art „Konfirmandenunterricht für Erwachsene“ und lüden die Teilnehmer an sieben bis zehn Abenden zu einer persönlichen Entdeckungsreise ein. „Das Ziel ist, ganz lebensbezogen zu beschreiben, worum es beim Christsein geht. Wir wollen zur Auseinandersetzung anregen und Lust auf Gott machen“, sagte Elhaus. Allein in der hannoverschen Landeskirche werde es mehr als 40 Angebote geben.

Im Auftaktgottesdienst, der um 11 Uhr in der evangelischen Marienkirche beginnt, wird der Osnabrücker Landesuperintendent Burghard Krause predigen. Er hatte bereits vor mehr als zwanzig Jahren ein erstes Konzept für Glaubenskurse entwickelt. Internet: www.kurse-zum-glauben.de. (epd, 27.7.11)

Hinweise zum Veranstaltungsprogramm des RPI

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.

Veranstaltungen von September bis Dezember 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 Schule

Der Buddhismus in Japan – Eine Religion in der Spannung zwischen Trauer, Hinnahme und Aufbruch

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

14. bis 15. Oktober 2011

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Treffpunkt Kirchenpädagogik

Lernort und Heimat für die Seele – Neue Angebote in Theorie und Praxis für Kinder und Jugendliche in Kirchenräumen

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

14. bis 16. Oktober 2011

Leitung: Christiane Kürschner

■ SCHULSEELSORGE

Die Seminare 1 und 2 der Kursreihe V und das Seminar 1 der Kursreihe VI der Weiterbildung „Evangelische Schulseelsorge – Zertifikatskurse“ sind bereits ausgebucht.

■ VOKATION

Die Vokationstagungen „Mit Freude Religion unterrichten“ und „Freude an der Religion wecken“ sind bereits ausgebucht.

■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

Fortbildungsreihe

Fachtagung Fachberatung

für Fachberaterinnen und Fachberater, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

Fortbildungsreihe der Landesschulbehörde in Kooperation mit dem Bistum Hildesheim und dem RPI Loccum

21. bis 22. September 2011

Beginn: 10.00 Uhr

Ort: RPI, Loccum

Leitung: Ulrich Dettling, Dr. Friedhelm Kraft,

Frank-Peter Schmitz, Franz Thalmann

Nicht nur im Notfall!

Andachten und Rituale in Schule und Konfirmandenarbeit

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

5. bis 6. Oktober 2011

Beginn: 10.00 Uhr

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

Vorbereitung der Lernwerkstatt-Ausstellungen

Interessierte sind herzlich eingeladen, nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten.

Die Ausstellungen in diesem Jahr beziehen sich auf das Schwerpunktthema „Symboldidaktik – neue Ideen zu einem älteren Ansatz“.

4. bis 5. November 2011

Leitung: Beate Peters

Loccumer Elternratstagung

Was macht eine gute Schule aus?

Anregungen und Expertenkenntnis zum Geheimnis erfolgreicher Schulen

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

11. bis 12. November 2011

Leitung: Christiane Kürschner, J. Pascal Zimmer

Hausarbeiten und Prüfungen

für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion an Förderschulen, Grund-, Haupt-, Real- und Oberschulen

22. bis 23. November 2011

Leitung: Dietmar Peter und Martin Jackisch

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Religionspädagogische Langzeitfortbildung

Kurs Q 2010/2011

für sozialpädagogische Fachkräfte

Teilnahmevoraussetzung: auf Anfrage

in Kooperation mit dem Diakonischen Werk

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

5. Kurswoche

12. bis 16. September 2011

Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker

Einführung in die Religionspädagogik

Kooperationstagung DW und RPI

für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gem. Rundverfügung G14/2000

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

26. bis 30. September 2011

Leitung: Ralf Rogge, Petra Bauer

14. bis 18. November 2011

Leitung: Ralf Rogge, Andrea Luckert

Was trägt den Kindergarten?

Das Pfarramt und die Kindergartenleitung –

Zusammenarbeit unter veränderten Bedingungen

für Pastorinnen und Pastoren und Leitungskräfte in Kindertagesstätten in Kooperation mit der FEA und dem Pastorkolleg

Anmeldungen über: FEA, Frau Rosi Beck, Postfach 2159, 31545 Rehburg-Loccum, E-Mail: Rosi.Beck@evlka.de

10. bis 14. Oktober 2011

Leitung: Ralf Rogge, Caroline Warnecke

Nachtreffen Absolventen Langzeitfortbildung

Wenn Kinder trauern

für Absolventinnen und Absolventen der religionspädagogischen Langzeitfortbildung

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

2. bis 4. November 2011

Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker

RPAG-Leitungsseminar

Wunder gibt es immer wieder!?

Zum Umgang mit Wundergeschichten

für Leiterinnen und Leiter regionaler religionspädagogischer Arbeitsgemeinschaften; für Dozentinnen und Dozenten der Einführungstagung für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

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

28. bis 30. November 2011

Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker

■ FÖRDERSCHULE

Sexuelle Gewalt – Prävention und Hilfe an der Schule Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Förderschulen

für RektorInnen und Direktoren an niedersächsischen Förderschulen

1. bis 2. Dezember 2011

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Melanie Beiner, Dr. Friedhelm Kraft

■ GRUNDSCHULE

Loccumer Werkstatt Religionsunterricht

für LehrerInnen und Lehrer, KatechetInnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

16. bis 17. September 2011

Ende: 16.00 Uhr

Leitung: Beate Peters

Kursreihe

Theologisieren und Philosophieren mit Kindern

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs 3: Anlässe zum Theologisieren und Philosophieren

4. bis 6. Oktober 2011

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Beate Peters

Himmel, Hölle, Fegefeuer –

Modelle konfessioneller Kooperation in der Grundschule

für LehrerInnen und Lehrer, KatechetInnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

in Kooperation mit dem Bistum Hildesheim

5. bis 7. September 2011

Leitung: Beate Peters, Franz Thalmann

Loccumer Konferenz

für SchulleiterInnen und Schulleiter an Grundschulen

Vielfalt als Chance nutzen – Vorurteilsbewusst miteinander umgehen

für DirektorInnen und Direktoren an niedersächsischen Grundschulen

12. bis 13. September 2011

Leitung: Beate Peters

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Projektgruppe Hautschule:

Unterrichtsqualität im Fach Evangelische Religion

(geschlossener Teilnehmerkreis)

10. September 2011

Leitung: Dietmar Peter

Nach Religionen fragen: Islam

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

28. bis 30. September 2011

Leitung: Dietmar Peter

Gestaltungskompetenz: Psalmen durch kreative Gestaltung in die eigene Lebenswelt übertragen

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

10. bis 12. Oktober 2011

Leitung: Dietmar Peter, Jeannette Eickmann

Loccumer Konferenz für SchulleiterInnen und Schulleiter an Haupt-, Real- oder Oberschulen

Inklusion

für DirektorInnen und Direktoren an niedersächsischen Haupt-, Real- oder Oberschulen

7. bis 8. November 2011

Leitung: Dietmar Peter

Nach Gott fragen –

Im Religionsunterricht vom Leid reden

für FachkonferenzleiterInnen und -leiter für das Fach Evangelische Religion und LehrerInnen und Lehrer, die in der Haupt-, Real- oder

Oberschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

23. bis 25. November 2011

Leitung: Dietmar Peter

■ BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Niveaustufe 4 und 5:

Arbeiten mit den neuen Rahmenrichtlinien

Den Ansatz der Kompetenzorientierung verstehen und einüben.

für LehrerInnen und Lehrer, PastorInnen und Pastoren, DiakonInnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

4. bis 6. Oktober 2011

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch

Jahreskonferenz

Brennen ohne auszubrennen – Work-Life-Balance im Schulalltag

für LehrerInnen und Lehrer, PastorInnen und Pastoren, DiakonInnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

7. bis 8. September 2011

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch

Loccumer BerufsschuldirektorInnen- und -direktoren-Konferenz

für SchulleiterInnen und Schulleiter an niedersächsischen Berufsbildenden Schulen

17. bis 18. November 2011

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Ulrich Kawalle,

Dr. Christian Schulte

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Loccumer Konferenz

der SchulleiterInnen und Schulleiter an Gymnasien

Profil und Perspektiven des Gymnasiums

für DirektorInnen und Direktoren an niedersächsischen Gymnasien

8. bis 9. September 2011

Leitung: Rainer Merkel

Leistung im Religionsunterricht – sehen, fördern und bewerten

für LehrerInnen und Lehrer sowie PastorInnen und Pastoren, die an Gesamtschulen evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

Anmeldungen über das Haus Ohrbeck, Tel. 05401-3360, E-Mail: info@haus-ohrbeck.de

14. bis 16. September 2011

Ort: Haus Ohrbeck, Bistum Osnabrück

Leitung: Rainer Merkel, Dr. Andreas Kratel, Martin Schmidt-Kortenbusch, Dr. Christine Lehmann

Abi-Werkstatt „Mensch und Menschenwürde“

für LehrerInnen und Lehrer sowie PastorInnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

26. bis 28. September 2011

Leitung: Rainer Merkel

Neu in der Schule – Gymnasium und Gesamtschule

Vom Rahmenplan zur Sequenzplanung (Modul 1)

für PastorInnen und Pastoren, die (als Neueinsteiger) an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

5. Oktober 2011

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Rainer Merkel, Matthias Hülsmann

Loccumer Tagung für ReferendarInnen und Referendare

für ReferendarInnen und Referendare mit dem Fach Evangelische Religion der niedersächsischen Studienseminare

31. Oktober bis 2. November 2011

Leitung: Rainer Merkel

Jahreskonferenz Gymnasium und Gesamtschule

Theologisieren mit Jugendlichen?

für FachkonferenzleiterInnen und Fachkonferenzleiter an Gymnasien

und Fachobere an Gesamtschulen sowie interessierte Lehrkräfte
8. bis 9. November 2011
Leitung: Rainer Merkel

„Das“ evangelische Verständnis des christlichen Glaubens
für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an
Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht
erteilen

23. bis 25. November 2011
Leitung: Rainer Merkel

Loccumer Konferenz für Fachleiterinnen und -leiter sowie für Fachberaterinnen und -berater

für Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fach-
berater bzw. Fachmoderatorinnen und Fachmoderatoren für den evan-
gelischen und katholischen Religionsunterricht an Gymnasien und
Gesamtschulen in Niedersachsen

28. bis 30. November 2011
Leitung: Rainer Merkel, Josef Fath, Ulrich Kawalle, Alfred
Weymann

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Vom Glück zu finden

Geocaching in Schule und Gemeinde

für Lehrerinnen und Lehrer, die in den Sekundarstufen I und II evan-
gelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und
Pastoren, Diakoninnen und Diakone und andere Mitarbeitende in
der Konfirmanden- und Jugendarbeit

22. bis 24. September 2011
Leitung: Steffen Marklein, Lissy Weidner

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Arbeitskreis zur Förderung theologischer Urteilsbildung in Kirche und Gesellschaft

(geschlossener Teilnehmerkreis)

30. September bis 1. Oktober 2011
Leitung: Prof. Dr. Dr. Werner Brändle

Fachtagung Studierende

Was heißt religiöse Kompetenz im Religionsunterricht? Didakti- sche Ansätze und die Praxis des Religionsunterrichts

für Studierende des Faches Evangelische Religion

9. bis 11. Dezember 2011
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Rainer Merkel

Expertentagung

Netzwerk Kindertheologie

(geschlossener Teilnehmerkreis)

5. bis 7. September 2011
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Pädagogische Studienkommission

für Lehrende an niedersächsischen Hochschulen

25. bis 26. November 2011
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ KONFIRMANDENARBEIT

Langzeit-Weiterbildung:

Beratung für die Konfirmandenarbeit, Kursreihe V

(geschlossener Teilnehmerkreis nach vorangegangener Bewerbung)

Teilkurs 6
**Kollegiale Beratung: Fachliches Coaching und superviso-
rische Begleitung**
5. bis 7. September 2011

Teilkurs 7
**Konzeptberatung III: Kirchenvorstände, Regionalkonferen-
zen und Kirchenkreis Konferenzen**
14. bis 16. November 2011
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Meine zehn besten Einheiten für den KU-4

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Ehrenamt-
liche in der Konfirmandenarbeit sowie alle Interessierten

19. bis 21. September 2011
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Gemeinsam weiter auf dem Weg! –

Fachtag Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit

für Vertreterinnen und Vertreter der Kirchenkreisjugenddienste sowie
Beauftragte für die Konfirmandenarbeit in den Kirchenkreisen und
alle Interessierten

in Kooperation mit dem Landesjugendpfarramt

26. September 2011
Ort: Sachsenhain / Verden
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Petra Pieper-Rudkowski, Landes-
jugendwartin

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Ausbildung Kirchenpädagogik 2011

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

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

Tagesseminare jeweils von 10.00 bis 18.00 Uhr
Leitung: Christiane Kürschner

10. September 2011
Hannover, Bugenhagenkirche

14. bis 16. Oktober 2011
RPI Loccum, Zertifikatsverleihung

September/Oktober 2011
Präsentationen in den Regionen

Ausbildung Kirchenpädagogik 2012

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

Die Ausbildung beginnt mit der Einführungstagung vom 6. bis 8.
Januar 2012 in Loccum und endet mit der Zertifikatsverleihung im
Rahmen des Treffpunktes Kirchenpädagogik vom 30. November bis
2. Dezember 2012. Alle Termine und Informationen erhalten Sie im
RPI und unter www.rpi-loccum.de

Anmeldeschluss: 30. November 2011
Leitung: Christiane Kürschner
Gebühren: 300,00 Euro

■ BIBLIODRAMA

Das Herz weiten – Bibliodrama zum Advent

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in
der Grund- oder Förderschule evangelischen Religionsunterricht ertei-
len, für sozialpädagogische Fachkräfte, Erzieherinnen und Erzieher
sowie für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und
Ehrenamtliche in der KU4-Arbeit

21. bis 23. November 2011
Leitung: Lissy Weidner

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Vikarskurs 12: RP-Lehrgang

10. bis 14. Oktober 2011
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 12: Mentorentag

12. bis 13. Oktober 2011
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 12: RP-Lehrgang

17. bis 21. Oktober 2011
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 11: Bildungsprojekt

21. bis 23. November 2011
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Postvertriebsstück

Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt