

ICH WERDE AM DU

Biografisches Lernen
in Begegnung

EDITORIAL | Nadine Hofmann-Driesch, Christian Marker, Uwe Martini, Matthias Ullrich 1**PERSONEN & PROJEKTE** 2

Über „Wunder“ und „Wundern“: erster ökumenischer Studientag in Fulda und Hanau ■ Exkursion in die syrisch-orthodoxe Gemeinde Mor Afrem & Mor Theodoros in Gießen ■ „Diese Arbeit erfahre ich als großes Privileg“ – Interview mit Uwe Martini ■ Katja Friedrichs-Warnke und Gabriele Sies sind auf neuen Wegen unterwegs ■ Smartphone an im Unterricht: Mitmachen und gewinnen mit dem Youngclip-Award

KIRCHE & STAAT 5

EKKW-Broschüre zum Schulpfarramt erschienen

THESEN

■ Nadine Hofmann-Driesch, Christian Marker, Uwe Martini, Matthias Ullrich: Zwölf Thesen zum Biografischen Lernen in Begegnung 6

WERKSTATTBERICHTE

■ Marianne Biskamp-Dotzert: „Ich erzähle mich selbst ...“ 8
 ■ Susanne Hold: GewissenHAFTes Handeln – EinBLICKE hinter Gefängnismauern 10
 ■ Bernd Schwarz: Ich für den Anderen! Oder: Welchen Sinn hat der Einsatz für den Nächsten? 12
 ■ Edith Höll: Erlebte Geschichte(n)! 14
 ■ Kerstin Ortmann: „Was machst denn Du so?“ 16
 ■ Deborah Krieg: Biografie lernen in der Begegnung mit Anne Frank 18

ZWISCHENRUF

■ Marcell Saß: Biografie und Professionalität – ein Zwischenruf 21

FACHDIDAKTISCHER BEITRAG

■ Nadine Hofmann-Driesch: „Wer bist du gewesen? – Wer bin ich?“ – Begegnung mit Katharina von Bora 22
 ■ Uwe Martini: Short Cuts „Gnade“ 25
 ■ Anke Kaloudis und Serdar Özsoy: Rassismus entgegenreten! 28
 ■ Dr. Kristina Augst: „Vielleicht hat Gott noch einen ganz anderen Namen für mich ...“ 31

KONFIRMANDENARBEIT

■ Achim Plagentz: I have a Dream – Today 34

PRAXIS TIPPS 37

Filme zum Thema ■ Lit-Tipps ■ Buchbesprechungen ■ Bibelhaus ■ Materialpool des RPI

TIEFGANG | Anke Trömper..... 41**Impressum**

Herausgeber: Die RPI-Impulse werden herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut (RPI) der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck (EKKW) und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN)

Redaktion: Nadine Hofmann-Driesch, Christian Marker, Uwe Martini, Matthias Ullrich

Lektorat: Ruth Bittner-Scherhans

Anschrift: RPI der EKKW und der EKHN, Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg.

Redaktionsbüro: Hanna Hirschberger, Tel. 0561-9307-137;
hanna.hirschberger@rpi-ekkw-ekhn.de

Einzelheft: € 4,00 zuzüglich Versandkosten. Abonnement: € 10,- pro Jahr (inkl. Versand). Alle Unterrichtenden für Evangelische Religion im Kirchengebiet der EKKW und der EKHN erhalten die Hefte gratis.

Layout: Ralf Kopp, Mainz · www.ralfkopp.biz

Druck: Grafische Werkstatt, Kassel

Auflage: 13.500 Exemplare

ISSN: 2365-7960

Alle Links und Materialien sowie Zusatzinformationen zum Heft finden Sie auf der Webseite <http://www.rpi-impulse.de>

Die RPI Impulse inkl. Material werden als „Open Educational Resources“ unter der Creative-Commons-Lizensierung BY-NC-SA (Namensnennung – Nicht Kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen) veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>



LIEBE LESERINNEN UND LESER,

*Vor dem Ende sprach Rabbi Sussja:
„In der kommenden Welt wird man
mich nicht fragen: Sussja, warum bist
du nicht Mose gewesen? In der kom-
menden Welt wird man mich fragen:
Sussja, warum bist du nicht Sussja
gewesen?“*



Erstmals in dieser Ausgabe werden Artikel mit Icons gekennzeichnet, die auf einen Schwerpunkt der jeweiligen Unterrichtseinheit oder auf ihre besondere Einsatzmöglichkeiten hinweisen.



Konfessionelle Kooperation



Interreligiöses Lernen



Digitales Lernen



Differenzierung in heterogenen Lerngruppen

Wenn Sie diese Zeitschrift, die kostenfrei an alle Unterrichtenden Ev. Religion im Kirchengebiet der EKKW und EKHN verteilt wird, nicht erhalten oder zu viele oder zu wenige Exemplare bekommen, wenden Sie sich bitte an unser Redaktionsbüro:
hanna.hirschberger@rpi-ekkw-ekhn.de;
Tel.: 0561-9307-137.

Dieser Ausspruch aus einer der „Erzählungen der Chassidim“ von Martin Buber zeigt, worum es beim Biografischen Lernen geht: Um ein freiheitsorientiertes Lernen, das Autonomie und Subjektwerdung fördert. Doch Sussja wäre sicher nicht Sussja geworden, wenn er nicht Mose begegnet wäre. Und so steckt sicher auch ein Stück Mose in ihm und hat ihm geholfen, er selbst zu werden. Biografisches Lernen reflektiert Stationen des eigenen Lebenswegs in der Begegnung mit anderen Biografien, denn „ich werde am Du.“ (Martin Buber). Das Heft thematisiert die Chancen, kreativen Möglichkeiten und Grenzen solcher Begegnungen im Religionsunterricht und gibt exemplarisch Beispiele dafür.

Der Fokus liegt dabei weniger auf dem Lernen an Vorbildern, Leitfiguren oder „Helden“ aller Art, als vielmehr in der Begegnung mit authentischen, ambivalenten und vielleicht auch gebrochenen Biografien in der Perspektive des Glaubens. Solche Begegnungen unterstützen Heranwachsende bei ihrer Suche nach Lebenssinn, individueller Identität und Orientierung. Subjekte religiöser Lernprozesse sind immer konkrete Menschen mit individuellen Lebensgeschichten. Dies ist umso bedeutender, als moderne Lebenswege kaum noch standardisierte Biografiemuster zeigen. Entscheidend ist darum, dass das Gegenüber nicht als Lerngegenstand, als austauschbarer Träger von Handlungen oder Eigenschaften, „objektiv“ erforscht wird. Es geht vielmehr um die Inszenierung von unmittelbarer Kommunikation und Begegnung in dialogischen Lernarrangements.

Wir möchten mit diesem Heft Mut zu diesem Lernen in Begegnung machen. Darum finden Sie statt eines Grundsatzartikels diesmal zwölf Thesen der Redaktion zum Biografischen Lernen in Begegnung. Neben fachdidaktischen Beiträgen zum Thema werden in sechs Werkstattberichten zunächst konkrete Begegnungs- und Biografieprojekte vorgestellt. Diese können als Anregung für Unterrichtsprjekte an der eigenen Schule dienen. Und was ist eigentlich mit meiner eigenen (religiösen) Biografie als Lehrperson? Inwieweit beeinflusst sie

meinen Unterricht und meine Schülerinnen und Schüler? Marcell Saß weist in einem Zwischenruf auf die Bedeutung dieses Zusammenhangs hin und macht auf ein Defizit in Forschung, Studium und Fortbildung aufmerksam. Wie eine dialogische Unterrichtsbegegnung ohne Heldenverehrung mit historischen Personen möglich wird, zeigen die fachdidaktischen Beiträge zu Katharina von Bora, Martin Luther King und Malcolm X.

Begegnungen mit gegenwärtigen Personen arrangiert eine Unterrichtseinheit mit Kurzfilmen, in denen Menschen erzählen, wie sie Gnade verstehen und erlebt haben. Die Begegnung mit Noah Pauli, der sich als Transsexueller einen neuen Namen gegeben hat, lässt die Schüler*innen nach der mit ihrem eigenen Namen verbundenen Identität fragen. Der Blick auf den Namenswechsel ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Transsexualität jenseits medizinischer Befunde und Erklärungen.

So hoffen wir, dass unser Themenheft Ihnen Anregungen und Ermutigung zum Biografischen Lernen in Begegnung gibt und freuen uns auf Ihre Rückmeldungen.



Nadine Hofmann-Driesch

Nadine Hofmann-Driesch



Christian Marker

Christian Marker



Uwe Martini

Uwe Martini



Matthias Ullrich

Matthias Ullrich

ÜBER „WUNDER“ UND „WUNDERN“: ERSTER ÖKUMENISCHER STUDIENTAG IN FULDA UND HANAU



Prof. Dr. Protzel und Prof. Dr. Fricke
© Foto: privat

„Kinder und Jugendliche sollen nicht unsere Erwartungen erfüllen, sondern auch im Hinblick auf die Interpretation von biblischen Wundergeschichten ganz sie selbst bleiben dürfen.“ Zu diesem Ergebnis kam Prof. Dr. Michael Fricke (Universität Regensburg) bei seinem Impulsreferat im Rahmen des ersten ökumenischen Studientages im Bonifatiushaus in Fulda, der von der Schulabteilung des Bistums Fulda und dem RPI Fulda sowie interessierten Lehrkräften vorbereitet wurde. Vor den gut 60 Teilnehmenden in Fulda betonte der evangelische

Theologe, dass sowohl das „Nachspüren“ als auch das „Nachdenken“ über Wunder den Schüler*innen auch im 21. Jahrhundert wichtige Kompetenzen vermitteln. Wunder seien keine „Willkürthaten Gottes, sondern Ausdruck seines besonderen Anliegens in Bezug auf Gerechtigkeit, Treue und Liebe“. Im daran anschließenden zweiten Impulsreferat stellte sein katholischer Kollege Prof. Dr. Burkhard Porzelt wesentliche Rahmenbedingungen einer Unterrichtsvermittlung von neutestamentlichen Wundererzählungen heraus. Porzelt forderte dazu auf, „sich in konkrete Erzählungen vom wunderbaren Gott und Christus verwickeln zu lassen.“ Es gehe nicht um „Mirakel“ an sich, sondern um „vieldeutige Geschichten“, welche man nach Wahrheiten befragen könne. Diese seien letztlich „unabhängig von einer historischen Tatsächlichkeit des Erzählten“.

Am Nachmittag wurden praxisbezogene Workshops angeboten, in denen die Thematik des Vormittags vertieft wurde. Am Ende der Veranstaltung zogen die Teilnehmer ein

einstimmig positives Resümee. Sie ermutigten die Verantwortlichen, sobald wie möglich einen weiteren ökumenischen Studientag anzubieten.

Am Tag darauf fand mit denselben Referenten in der Christuskirche Hanau ebenfalls ein erster Ökumenischer Studientag zum Thema „Wunder“ statt. Auch er wurde von Lehrkräften aus der Region vorbereitet und war sehr gut besucht.

Dr. Peter Mergler

© Foto: privat



EXKURSION IN DIE SYRISCH-ORTHODOXE GEMEINDE MOR AFREM & MOR THEODOROS IN GIESSEN



© Foto: privat

Wer eine Religion oder Konfession kennen lernen will, sollte mit Angehörigen dieser Religionsgemeinschaft ins Gespräch kommen.

Unter diesem Motto führte die Exkursion des RPI Gießen am 6. September 2018 in die syrisch-orthodoxe Gemeinde Mor Afrem & Mor Theodoros, nachdem 2017 schon ein Besuch der Buhara Moschee in Gießen stattgefunden hatte.

Der Gastgeber war Pfarrer Lahdo Aydin. Er begrüßte eine interessierte Gruppe von Lehrkräften und informierte über das Gemeindeleben. Pfarrer Bernd Apel (Profilstelle Ökumene in Gießen) berichtete über die leidvolle Geschichte der Aramäer, der ältesten christlichen „Konfession“. Sie wird von den westlichen Kirchen den ‚Monophysiten‘ zugerechnet. Als Monophysiten werden orientalische Kirchen bezeichnet, die die Lehre vertreten, dass Jesus Christus nach der Vereinigung des Göttlichen und Menschlichen in der Inkarnation nur eine einzige, göttliche Natur habe.

2015 wurde die Kirche in Anwesenheit des Patriarchen eingeweiht. Bei Kaffee und Kuchen erzählte der Sohn des Pfarrers vom Leben eines Jugendlichen Aramäers in Deutschland.

Christine Weg-Engelschalk

„DIESE ARBEIT ERFAHRE ICH ALS GROSSES PRIVILEG“

Interview mit Direktor Uwe Martini, der für weitere sechs Jahre mit der Leitung des Religionspädagogischen Institutes der EKKW und der EKHN betraut wurde. Die Fragen stellte Nadine Hofmann-Driesch.

Lieber Herr Martini, Ihre Wiederwahl als Institutsdirektor stand turnusmäßig an. Sie haben sich dafür entschieden, erneut sechs Jahre als Direktor des RPI zu leiten und auch die Leitungsgremien haben Ihnen erneut das Vertrauen ausgesprochen. Worauf freuen Sie sich in den nächsten sechs Jahren?

Zunächst einmal freue ich mich, dass beide Landeskirchen mir für die kommenden Jahre erneut die Leitung des gemeinsamen Religionspädagogischen Institutes anvertrauen. Diese Arbeit macht mir große Freude und ich habe das Gefühl, hier am richtigen Ort zu sein. Dies so empfinden zu dürfen, erfahre ich als ein großes Privileg. Das zweite Privileg, das mit meiner beruflichen Aufgabe verbunden ist, besteht in dem Kollegium. Ich bin unglaublich dankbar mit einem Team arbeiten zu dürfen, das so engagiert die Aufgaben annimmt, die sich aus der aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklung ergeben. Die Studienleiterinnen und Studienleiter sind hoch kompetente Fachleute, es herrscht ein guter solidarischer Geist im Kollegium und ich als Leiter fühle mich auch von dem Team getragen. Mit diesen Kolleginnen und Kollegen gemeinsam an einer Verbesserung der kirchlichen Unterstützung für unsere Lehrkräfte zu arbeiten, darauf freue ich mich.

Das Institut kommt nun in sein viertes Jahr. Was wurde erreicht? Was ist gelungen?

Zunächst einmal ist diese Fusion gelungen. Das war ja nicht von Anfang an ausgemacht. Auch das hat viel mit den Kolleginnen und Kollegen zu tun. Sie haben diese Fusion mitgetragen und mitentwickelt. Und aufgrund dieser Fusion können wir nun unsere Kräfte bündeln. Im letzten Jahr hatten wir uns bspw. entschieden die Frage der „Konfessionellen Kooperation“ zu unserem Schwerpunktthema zu machen. In diesem Rahmen wurde ein Projekt in Fulda mit vier Schulen zu einem guten Ende gebracht, es wurde ein Oberstufen-Projekt in Marburg begonnen, eine Synopse der Kerncurricula erstellt, eine Broschüre mit Unterrichtsmaterial für die Sek I veröffentlicht, u.a.m. Im Institut haben wir uns ausführlich mit konzeptionellen Fragen der Kooperation beschäftigt, ebenso wie mit Fragen nach dem Umgang mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern. Wir sind nun gut aufgestellt, wenn in Hessen oder Rheinland-Pfalz an Schulen konfessionelle Kooperation ausprobiert werden soll. Das ist allerdings nur ein Beispiel. Wir haben es geschafft, in allen Schulformen und Querschnittsbereichen das Institut neu arbeitsfähig zu machen. Unsere Regionalstruktur beginnt sich positiv auszuwirken, wir erreichen tatsächlich die Schulen in den Regionen, wir sind nahe an den Lehrkräften, können sie besser und effektiver begleiten. Das war die Grundidee in der Aufbauphase dieses Institutes.



Direktor Uwe Martini
© Foto: privat

Und an was muss Ihrer Meinung noch gearbeitet werden?

An allem natürlich. Fertig ist man ja nie! Aber im Ernst: die letzten Jahre waren auch oft ein Kraftakt: alles musste neu gedacht und natürlich neu umgesetzt werden. Jetzt sind wir so weit, dass wir in die „Feinarbeit“ gehen können. Der nächste Schritt ist, dass aus neu gefundenen Prozessen Routinen werden. Wir mussten ja auch die Arbeits- und Verwaltungsabläufe des neuen gemeinsamen Institutes neu bestimmen. Es geht nun etwa darum, Qualitätsstandards festzulegen, etwa für Materialerstellung, die regionale Arbeit und unsere Fortbildungsangebote.

War es eine gute Entscheidung, die religionspädagogische Arbeit der beiden Landeskirchen zusammenzulegen?

Ja.

Welche Herausforderungen sehen Sie für das RPI in den nächsten sechs Jahren?

Wir müssen dringend mit allen Kooperationspartnern auf kirchlicher und staatlicher Seite an der Weiterentwicklung des Faches Ev. Religionsunterricht arbeiten. Die derzeitige Situation verlangt eine Neubestimmung des Faches. Wenn wir als Kirchen nichts tun, ist die Gefahr groß, den Religionsunterricht ganz zu verlieren. Wir wollen den Religionsunterricht aber weiterhin nach Artikel 7 GG als konfessionellen Religionsunterricht erhalten und deshalb müssen wir ihn zukunftsfähig machen. Zukunftsfähig in diesem Sinne heißt, ihn in eine dialogische Form bringen, ins Gespräch mit anderen religiösen Perspektiven. Der

Religionsunterricht muss in eine Situation hinein effektiv werden, in denen evangelische Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt die Mehrheit einer Lerngruppe stellen. Konfessionslose Schülerinnen und Schüler müssen als Dialogpartner ernst genommen werden. Dazu bedarf es u.a. auch der Weiterentwicklung der Fachdidaktik. Dies müssen wir in den nächsten Jahren leisten.

Die Begleitung der Lehrkräfte auch über Fortbildungsmaßnahmen hinaus sollte intensiviert werden, z. B. über spirituelle Angebote, die deutlich verstärkt werden sollten. Außerdem brauchen Lehrkräfte Unterstützung im politischen Plausibilierungsdruck des Faches.

Ein dritter Punkt ist die Vermittlung digitaler Kompetenzen. Religionsunterricht in der Zukunft wird mit digitalen Medien arbeiten, weil unsere Gesellschaft eine digitale Gesellschaft ist und immer mehr sein wird. Der Religionsunterricht muss den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen vermitteln, wie im Bereich der religiösen Weltzugänge digitale Prozesse zu bewerten sind und wie Fragen der Digitalisierung aus religiöser Perspektive zu beantworten sind.

Haben Sie sich persönliche Ziele gesetzt?

Ich würde es nicht persönliche Ziele nennen, aber zwei Dinge liegen mir am Herzen, die ich in den folgenden Jahren gerne nach vorne bringen möchte: Zum einen ist es die bleibende und sich verstärkende

Herausforderung im Bereich des Interreligiösen Lernens. Hier sollte sowohl die Materialentwicklung als auch die Vernetzung mit Kooperationspartnern vorangetrieben werden. Dies geschieht bereits auf einem recht hohen Niveau. Ein zweiter aus meiner Sicht besonders wichtiger Hinweis möge der zunehmenden politischen Dimension des Religionsunterrichtes gelten: Extremismus, Populismus, Antisemitismus etc. seien als Themen beispielhaft genannt. Der Religionsunterricht kann sich vor der derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklung nicht verschließen. Chemnitz hat deutlich gemacht, dass unsere Gesellschaft zunehmend auseinanderfällt, dass es zunehmend keinen demokratischen Grundkonsens mehr gibt bzw. dieser zunehmend in Frage gestellt wird. Hier müssen wir entgegenwirken. Die Kooperation mit dem Fach Politische Bildung und der Erwachsenenbildung wäre hier zu suchen und auszubauen.

Wofür schlägt Ihr Herz besonders in der Religionspädagogik?

Ich wünsche mir einen Religionsunterricht an den Schulen, der die Kinder als Subjekte ihrer Lernprozesse ernstnimmt, es ermöglicht, dass wir als Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern in theologische Suchprozesse gemeinsam eintreten können und dass Schülerinnen und Schüler dort Impulse erhalten, ihre eigenen Zugänge zum Glauben zu entwickeln. Und Spaß machen darf dieser Unterricht dann von mir aus auch.

KATJA FRIEDRICHS-WARNKE UND GABRIELE SIES SIND AUF NEUEN WEGEN UNTERWEGS

Auf neuen Lebenswegen außerhalb des RPI sind die Studienleiterinnen Katja Friedrichs-Warnke und Gabriele Sies zukünftig unterwegs.



Katja Friedrichs-Warnke war seit Februar 2014 Teil des religionspädagogischen Fortbildungsteams – damals noch im PTI der EKKW. Zunächst arbeitete sie nach ihrer Ordination 1996 als Gemeindepfarrerinnen, bevor sie ihr Interesse für die Konfirmandenarbeit ins PTI und später ins RPI führte. Nach eigener Aussage war der Wechsel für sie wie der Einstieg in einen neuen Beruf, den sie aber als sehr positiv empfunden hat. Nachhaltigkeit wollte sie erreichen in der Konfirmandenarbeit – das war ihr wichtig. Einer ihrer Schwerpunkte war die KonfiCamp-Arbeit. Als besonders beeindruckend hat sie die KonfiCamps in Wittenberg im Reformationssommer 2017 empfunden. 2000 Jugendliche aus der EKKW und der EKHn hatten sich dort versammelt. „KonfiCamps machen allen Spaß“, so Friedrichs-Warnke. Besonders wichtig dabei seien allerdings die jugendlichen Teamer*innen, „ohne die solche Camps nicht durchführbar wären.“ Katja Friedrichs-Warnke wird ab 1. Dez. 2018 ihren Dienst als Gemeindepfarrerinnen in Dörnberg, Landkreis Kassel, beginnen.



Auf neuen Wegen ist ab diesem Schuljahr auch die langjährige Studienleiterin Gabriele Sies aus Frankfurt unterwegs. Mit einem Gottesdienst wurde sie am 10. September 2018 durch Direktor Uwe Martini in Anwesenheit vieler Weggefährten in den Ruhestand verabschiedet. Ein Übergang voller Verheißung von neuer Freiheit – ein neues Maß an Zeit entdecken. Uwe Martini erinnerte in seiner Predigt an Gottes Zusage: „Fürchte dich nicht, denn ich bin bei dir!“ Diese sprach Martini besonders Gabi Sies zu. Sie gehörte seit 2001 zum Dozententeam des damaligen RPZ in Schönberg. Zuvor war sie seit 1982 Lehrerin für die Fächer Deutsch, Evangelische Religion und Sozialkunde an Gymnasien und in der ersten Phase der Lehramtsausbildung tätig als Pädagogische Mitarbeiterin am Fachbereich Evangelische Theologie an der Universität in Frankfurt am Main. Als „religionspädagogisches Urgestein in der EKHn“ (so Martini) hat Gabi Sies viele schulpolitische Neuerungen (u.a. die hessische Curriculumsentwicklung) mitgestaltet und mitgeprägt. Sie war lange Jahre Mitglied des Schulbuchausschusses der EKHn und gestaltete als Studienleiterin in Frankfurt den Prozess des Neuaufbaus des fusionierten Institutes beider Landeskirchen engagiert mit. Als Teil der AG für die Sekundarstufe I des Institutes und in der Ausbildung von Vikarinnen und Vikaren hat sie ihr Wissen und ihre Leidenschaft für das Unterrichtsfach Religion eingebracht und an andere weitergegeben. Auch das Kollegium des Institutes hat stets von ihrer Fachexpertise profitiert. Viele Wegbegleiter und Wegbegleiterinnen waren zur Verabschiedung nach Frankfurt gekommen, um Gabi Sies für die gemeinsame Arbeit zu danken. Auch die Mitarbeiterschaft war vertreten, für die sich die scheidende Studienleiterin auch in der MAV einsetzte. Alle wünschten ihr einen gesegneten neuen Lebensabschnitt unter der Zusage Gottes: „Fürchte dich nicht, denn ich bin bei dir!“

© Fotos: privat



SMARTPHONE AN IM UNTERRICHT: MITMACHEN UND GEWINNEN MIT DEM YOUNGCLIP-AWARD (EHEMALS YOUTUBE OSCAR)

Mit dem neuen Medienprojekt der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) werden alle Jugendlichen zur aktiven Mitarbeit an und mit ihren Smartphones aufgefordert. Das bereits in der letzten Ausgabe vorgestellte Projekt „Youtube-Oscar“ geht jetzt als „Youngclip-Award“ mit neuem Namen an den Start.

Der Youngclip-Award will Jugendliche im Alter von 13 bis 19 Jahren dazu motivieren, evangelische Glaubensinhalte in jugendgerechten und zeitgemäßen Medien selbst zu gestalten und im Video zu präsentieren. Dabei können die Jugendlichen ab Februar 2019 als Gruppe (z.B. als Konfirmandengruppe oder Religionsklasse) oder einzeln mit oder ohne Begleitung von Medienpädagog*innen und Videexpert*innen eigene Inhalte zu vorgegebenen Monatsthemen rund um Familie, Schule, Beziehungen und Ausbildung erstellen und sich dadurch mit zentralen Themen des Glaubens, aber auch mit ganz alltäglichen Themen auseinandersetzen. Mit diesem Projekt lädt die EKHN alle Pfarrer*innen, Pädagog*innen und Jugendleiter*innen ein, jugendrelevante Themen im Religionsunterricht oder in der Konfi-Arbeit über das Medium Video umzusetzen und mit den Jugendlichen gemeinsam am Wettbewerb teilzunehmen. Vorbereitende Workshops, die in der Fortbildungsübersicht des RPI integriert sind, vermitteln dazu kostenlos das notwendige Handwerkszeug.

Bekannte und dem christlichen Glauben nahestehende Youtuber*innen agieren während des Projektes als Vorbilder und Mentor*innen, fordern über eigene Videos zum Mitmachen auf und geben den Jugendlichen wertvolle Tipps für die Produktion eigener Videos.

Die EKHN freut sich sehr über die Unterstützung von Jana Highholder, die bereits als Youtuberin der EKD im Kanal „Jana glaubt“

christliche Alltagsfragen thematisiert. Darüber hinaus unterstützen Mirko Drotschmann alias „Mr. Wissen to go“, der „breiteste Pastor“ Markus Schneider sowie Christopher Schacht, der nach dem Abitur für mehrere Jahre mit 50 Euro in der Tasche auf Weltreise ging und dabei seinen Glauben (neu) entdeckt hat, das Projekt.

Jeden Monat wird ab Februar 2019 unter allen eingereichten Videos ein Monatsgewinner durch eine Fach-Jury und ein Publikumsvoting auf YouTube ermittelt. Alle Monatsgewinner*innen werden (einzeln oder in Gruppen bis max. 5 Personen) im Sommer 2020 zu einem einzigartigen Summercamp nach Frankfurt eingeladen: Während eines ganzen Workshop-Wochenendes vermitteln die Youtuber*innen Ideen und Anregungen, Tipps und Tricks für die Gestaltung von Videos. Den Höhepunkt des Summercamps bildet die Youngclip Preisverleihung in verschiedenen Video-Kategorien. Den Jugendlichen winken dabei wertvolle Geldpreise bis 2000 Euro.

Alle Termine, Teilnahmebedingungen und Informationen werden ab November auf der eigenen Projektwebsite www.youngclip.de veröffentlicht.

Weitere Informationen:

MEDIENHAUS der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau GmbH
Hanauer Landstraße 126-128, 60314 Frankfurt am Main
Tel.: 069-92107 402 / E-Mail: kontakt@youngclip.de

Birgit Arndt

EKKW-BROSCHÜRE ZUM SCHULPFARRAMT ERSCIENEN



Die Arbeit und den Auftrag von Schulpfarrerinnen und Schulpfarrern stellt eine neue Broschüre der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck vor, die damit die erste Landeskirche ist, die ein solches Leitbild für dieses Pfarramt formuliert.

In seinem Geleitwort schreibt Bischof Hein: „Das Besondere des Schulpfarramtes ist es, dass Pfarrerinnen und Pfarrer sich hier nicht in einem gemeindlichen Umfeld bewegen, sondern sozusagen im Herzen der säkularen Gesellschaft.“ Es gehe nicht vornehmlich um „Kirche“, sondern vielmehr um „Bildung“ als Angebot an die gesamte Gesellschaft.

Für die 64 Schulpfarrerinnen und Schulpfarrer der Landeskirche gehört neben dem Religionsunterricht – wie ihn auch Religionslehrkräfte erteilen – auch die Schulseelsorge zu ihren Aufgaben. Das bedeutet, dass sie mit hauptamtlichen Dienstaufträgen in unterschiedlichem Umfang auch Beratungsgespräche, Krisenintervention und Trauerarbeit anbieten. Sie setzen sich ein für „Räume der Stille“ und Orte des Austauschs, laden ein zu Andachten sowie Schulgottesdiensten und fahren mit Schülergruppen zu Tagen der Orientierung.

Die umfangreiche Broschüre zum Leitbild des Schulpfarramtes wurde von einer Arbeitsgruppe unter Leitung des Schulreferenten der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck, Dr. Michael Dohrs, erarbeitet. Sie kann kostenlos angefordert werden beim Referat für Schule und Unterricht im Bildungsdezernat, Landeskirchenamt, z.Hd. Frau Wagner, Wilhelmshöher Allee 330, 34131 Kassel, Tel. (0561) 9378-261, E-Mail: Ulrike.Wagner@ekkw.de

ZWÖLF THESEN ZUM BIOGRAFISCHEN LERNEN IN BEGEGNUNG

Nadine Hofmann-Driesch, Christian Marker, Uwe Martini, Matthias Ullrich

■ Biografisches Lernen zielt auf Subjektwerdung der Lernenden.

Es fördert diese durch die Wahrnehmung, Reflexion, Gestaltung und Deutung der eigenen Biografie im Dialog und in Auseinandersetzung mit anderen Biografien und deren Wahrnehmung, Reflexion und Deutung. Dadurch eröffnet Biografisches Lernen die Möglichkeiten, dass Lernende ihre eigene Biografie mit der Biografie eines anderen Menschen in Beziehung setzen.

■ Biografisches Lernen ist immer zunächst Lernen an der eigenen Biografie.

„Wie bin ich geworden wie ich bin?“ In der Auseinandersetzung mit fremden Biografien werden Differenzierungen möglich. Die Schüler*innen können Distanzen und Nähe feststellen und ergründen. Lebensentscheidungen anderer werden zu eigenem „Probearbeiten“: „Wie hätte ich mich verhalten?“ Positionierungen fallen leichter, wenn ich sie zunächst in eine dritte Person auslagern kann und mich mit dieser Auseinandersetzung dann meiner eigenen Biografie wieder nähere, um eine eigene Positionierung zu versuchen.

■ Biografisches Lernen ereignet sich wesentlich als Begegnung der Lernenden mit anderen Personen und deren Biografien.

Biografie meint hier die subjektive Konstruktion von Lebenssituationen, Lebensabschnitten und Lebensläufen sowie deren Deutung und Sinngabe. Diese Begegnung mit historischen oder gegenwärtigen Personen soll durch das Unterrichtsarrangement so angelegt sein, dass sie möglichst auf Augenhöhe geschieht. Sie kann durchaus emotional sein, bleibt stets unvollständig und der Korrektur bedürftig. Sie lädt ein zum kognitiven und emotionalen Perspektivenwechsel und

stellt Fragen nach Sinnstiftung und Lebensdeutung. Die Ermöglichung dieser Begegnung ist der didaktische Anspruch biografischen Lernens¹.

Es geht aber auch um die Weitung der eigenen Vorstellungskraft darüber, wie Menschen in bestimmten Situationen handeln können. „Katharina hat oft zu Gott gebetet. Ist das auch eine Option für mich?“

■ Biografisches Lernen ist dialogisches Lernen.

Ich trete in einen Dialog mit einer anderen Person und interessiere mich für deren Leben. Das Normative bleibt außen vor. Biografisches Lernen vermittelt keinen ethischen oder dogmatischen Wertekatalog, sondern beschreibt die exemplarische, authentische und durchaus ambivalente Begegnung der Lernenden mit einem bereits verwirklichten Leben eines anderen Menschen, mit seinem Lebensentwurf, seinen Leiden und Freuden, seinen Lebensentscheidungen und seiner Lebensdeutung. Schüler*innen lernen, dass menschliche Biografien immer unterschiedlich sind und erkennen in der eigenen Einzigartigkeit ihren Wert. Gerade in der Pubertät mag dies ein enorm wichtiger Lernschritt sein, spiegeln sich die Jugendlichen dort doch stets und permanent in den Perspektiven anderer – und zwar in hohem Maß wertend.

■ Biografisches Lernen bedeutet nicht primär die Orientierung an Vorbildern.

Vorbildlernen ist immer defizitär ausgerichtet. Es zeigt mein eigenes Leben als suboptimal. Das Vorbild zeigt mir, wie mein Leben besser, gerechter, solidarischer, konsequenter, etc. geführt werden könnte und wie ich es durch Imitation verbessern könnte. Selbstbestimmung und Selbstwerdung treten hinter Bewunderung und Nachahmung des Vorbildes zurück. „Lasst uns so handeln wie die hl. Elisabeth und für ein Hilfsprojekt sammeln.“ Auch das Konzept der „local heroes“ bietet nur begrenzt Möglichkeiten des biografischen Lernens, weil sich hier auf einen besonders vorbildhaften Aspekt der Person bezogen wird: „Werde/Sei wie dein Nachbar, der Feuerwehrmann!“

■ Biografisches Lernen verzichtet auf unmittelbare Übertragung in die eigene Lebenswelt.

Es erträgt, wenn die Lernenden entschieden widersprechen „Diese völlige Selbstaufgabe der hl. Elisabeth wollte ich nicht leben.“ Offene Lernmethoden wie Freiarbeit oder Stationenarbeit fördern eine diskursive und offene Näherung der Lernenden an die Fremdbiografien. Biografisches Lernen meint darum auch mehr als ein „Lernen am Modell“. Letztlich zielt auch dieses Unterrichtskonzept immer noch auf einen

¹ Wir folgen damit dem didaktischen Ansatz wie Rainer Merkel ihn in Ansätzen skizziert hat (Loccumer Pelikan, 2/11, Seite 77ff., vgl. auch die Darstellung in diesem Heft auf Seite 22)

engen Wertetransfer in das eigene Leben, der nicht selten zu Banalisierungen führt „Wie können wir so standhaft werden wie Bonhoeffer?“

- **Biografisches Lernen betont die grundsätzliche Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lebensentwürfe.** Zentrale Lebensfragen sind für die Jugendlichen in diesem Alter: „Wer bin ich, wer war ich und wer möchte ich sein?“ „Was für ein Mann, was für eine Frau will ich sein?“ Die Antworten suchen sie vor allem im Spiegel anderer, bevorzugt Gleichaltriger: „Wie reagieren andere auf mich? Welche Wirkung kann ich bei ihnen erzielen?“ Die Frage nach dem Ich suchen Jugendliche zu beantworten im Spiegel des Du. Sie reagieren stets vor einem imaginären Publikum. Die Omnipräsenz des Internets gibt ihnen dazu die Möglichkeit zu jeder Stunde. In dieses Spannungsfeld hinein setzt das Biografische Lernen die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lebensentwürfe. Biografisches Lernen ist darum prinzipiell mit jeder Person möglich. Wichtig ist, dass die Schüler*innen dabei voneinander Dinge erfahren und lernen. Oder ganz elementar: den anderen wahrnehmen. „Die Familie von Jenny sieht so ganz anders aus als meine und dennoch ist das Jennys Familie. Die Familie von Katharina von Bora sah wiederum ganz anders aus. Aber auch das ist eine Art wie Familie sein kann. Und meine sieht nun so aus.“

- **Biografisches Lernen nutzt Fantasie und Fiktion in der Begegnung.** Eine Option kann das Herausstellen einer historischen Person sein, über die man nicht sehr viel weiß. So wird die Fläche für die Projektion bzw. die unterrichtliche Inszenierung größer. Manche mögen das als geschichtlich/ historisch nicht redlich empfinden, aber unterrichtliches Geschehen ist ja immer irgendwie „Leben in Szene setzen und unter einem Brennglas betrachten“ bzw. Probehandeln. Eine solche Person am Rande der Geschichte zu thematisieren, ist einfacher als es bei historischen bzw. theologischen Größen wie Paulus oder Martin Luther ist, da hier auch die Dimension der historischen Korrektheit und die unterschiedlichen Interpretationen dieser Figur bzw. deren Lebenswerk zu berücksichtigen sind. Dieselben Schwierigkeiten tauchen auch bei den ethischen Übervätern bzw. -müttern wie Bonhoeffer oder Mutter Theresa auf.

- **Biografisches Lernen nutzt die unmittelbare Begegnung des Generationenlernens.** Generationen lernen voneinander. Kinder von Eltern, Großeltern, Nachbarn oder älteren Mitbürgern. Und umgekehrt. „Wie siehst du das? Wie ist es dir ergangen? Was heißt das für mich?“

- **Biografisches Lernen heißt für die Lehrkraft aber auch Lernen an der eigenen Geschichte.** Ich setze mich auch mit der eigenen (Glaubens-)geschichte bzw. den eigenen Lernprozessen auseinander – im Hinblick auf die Schüler*innen, die ich heute begleite. „Wie war das bei mir? Wie glaube ich das? Wie sehe ich das? Wie habe ich das gelernt? Welche

Konsequenzen erwachsen daraus für meine Schülerinnen?“

- **Biografisches Lernen ist zentral für Lernen im religiösen Bereich.** Gerade die evangelische Ausprägung des christlichen Glaubens setzt auf die persönliche Beziehung zu Gott. Die biblischen Texte berichten von Zeugnissen von Menschen, die ihre Erfahrungen mit Gott gemacht haben und diese weitergeben. Auch hier kann Biografisches Lernen jenseits von Richtig und Falsch Reflexionswege erschließen, die es Schüler*innen ermöglichen, ihre eigenen Zugänge zu religiösen Fragen in einen Dialog mit anderen zu setzen. Vielfalt ist lernbar. Spiritualität gibt es nur im Plural. Wahrheiten müssen immer wieder neu gefunden werden.

- **Biografisches Lernen erhält eine enorme politische Bedeutung in einer Zeit, in der die gesellschaftliche Entwicklung populistische Strömungen stärker hervortreten lässt, die auf die Exklusion bestimmter Biografien setzen.** Sowohl im religiösen Bereich wachsen Kinder und Jugendliche in Deutschland heute in eine bunte und plurale Realität hinein, wie auch im Bereich der sexuellen Orientierung und ebenso im Bereich der kulturellen Identitäten. Das unter Jugendlichen übliche Narrativ: „Das soll jeder und jede für sich ausmachen“ ist in der Konsequenz keine tragfähige Positionierung in einer Gesellschaft der politischen Vielfalt, da sie aufbauend auf einer kriterienlosen Beliebigkeit eben gerade nicht den je eigenen Wert unterschiedlicher Biografien betont, sondern eher einer Entwertung der eigenen Positionierung den Weg öffnet, hin zu einer nur auf sich selbst blickenden Gesellschaft von unverbundenen Individuen. Biografisches Lernen ist in dieser Hinsicht Erlernen eines mündigen Bürgerseins. Weil ich der anderen – von mir unterschiedenen Biografie – denselben Wert zueigne wie meiner eigenen, erlerne ich, mich in einem demokratischen, aufeinander bezogenen Miteinander zu positionieren. Diese Kompetenz benötigt unsere auseinanderdriftende Gesellschaft dringend.



„ICH ERZÄHLE MICH SELBST ...“

Anregungen aus einem Biografie- und Kunstprojekt

Marianne Biskamp-Dotzert

Worum geht es:

Die Frage des Menschen nach sich selbst stellt sich Jugendlichen auf ihrem Weg zum Erwachsensein in besonderer Weise. Sie stellt sich auch angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen – Individualisierung und Vereinzelung einerseits, Pluralität und Migration andererseits. Das beschriebene Projekt wurde mit Teilnehmer*innen unterschiedlicher Altersgruppen, Herkunft und Nationalität 2017 während der documenta 14 im Jahr 2017 durchgeführt. Die Würdigung der jeweils einzigartigen Biografie wird verbunden mit der Suche nach dem Gemeinsamen im Verschiedenen mit dem Ziel, Verständnis und Toleranz zu fördern.

Autorin:

Marianne
Biskamp-Dotzert
Pfarrerin für Religions-
unterricht an der
Herwig-Blankertz-
Schule in Hofgeismar,
Gestalttherapeutin
bisdotz@t-online.de



Klassenstufen:

Sek I, Sek II, BBS

Stundenumfang:

4-6 Zeitstunden

Ein ungewöhnliches Biografie- und Kunstprojekt präsentierte die Ev. Tagespflege Hofgeismar im Rahmen einer Ausstellung während der documenta 14 in der Kasseler „Kirche im Hof“.

Die Idee

Wer bin ich? Was macht mich aus als Mensch? Wo komme ich her? Was hat mich geprägt? Wie erlebe ich mich in meiner Zeit? Was ist mir wichtig? Wie schaue ich nach vorn?

Das Anliegen der Hofgeismarer Initiatoren und Initiatorinnen des Projektes war es, sich seiner selbst bewusst zu werden, sich über Fragen der Identität generationen- und kulturübergreifend auszutauschen, den eigenen Erfahrungen einen kreativen Ausdruck zu verleihen, um sie schließlich einem größeren Kreis zugänglich zu machen im Sinn eines erweiterten Dialogs zwischen Kunstwerk und Betrachtenden, sowie Ausstellungsbesuchern und Ausstellungsbesucherinnen untereinander.



LebensdickLICHT

„Im DickLICHT des Lebens“

Mit Hilfe von selbst gewählten Symbolen hatten alte und junge Menschen, geflüchtete und deutsche Jugendliche, Menschen in der Lebensmitte und ein multinationales Arbeitsteam einander von sich und ihrem Leben erzählt. Diese in vier Gruppensettings durchgeführten Gespräche waren aufgezeichnet und für die Veröffentlichung durch einen Sounddesigner sowie eine Medien-gestalterin professionell bearbeitet worden.

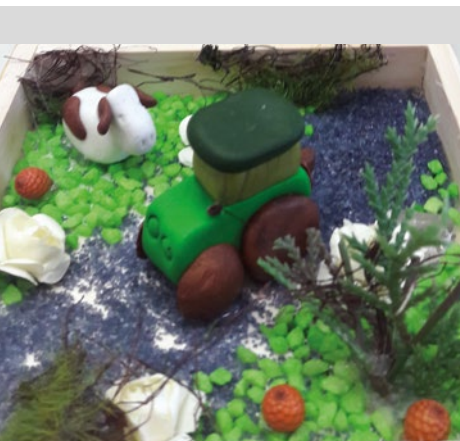
Schließlich luden Klang- und Video-Installationen die Besucher während der Ausstellung zum Mithören ein.

Beeindruckend war die Offenheit, emotionale Vielschichtigkeit, Dichte und Intensität des Geäußerten. Hier fand Begegnung statt vom ICH zum DU und ein Entdecken von Gemeinsamen im Verschiedenen: Es ging um „Früher“ und „Heute“, um die Lebensweisheiten der Alten und die Nöte der Jungen, um die familiären, kulturellen, geografischen Wurzeln, um individuelle Wünsche und Hoffnungen der Geflüchteten für die Welt, um das (nahe) Ferne und das (ferne) Nahe, um Selbstfindungs- und Veränderungsprozesse, die Wahrnehmung von Zeit und Zeitgeist durch Frauen und Männer in den „besten“ Jahren, um die Existenz in oder zwischen zwei Heimatorten, um die Bedeutung der Religion und immer wieder um die Frage, was trägt, Kraft gibt, nicht aufgeben lässt, in Bewegung setzt ...

Eingeflochten in kreuz und quer durch einen Bilderrahmen eingezogene Lebensfäden zeigen die Symbole der Teilnehmenden etwas vom ihrem Unterwegssein im Dickicht des Lebens.

„100 Tage – 100 Kästchen“

Ein zweiter Teil der Ausstellung widmete sich der „Biografie auf kleinem Raum“: 100 Holzkästchen waren leer „in alle Welt“ gesandt worden - an Bekannte, Partnergemeinden und -schulen. Alle (!) Kästchen kamen zurück, phantasievoll gestaltet, teilweise durch Begleitbriefe oder Videoclips ergänzt, die das Dargestellte erläuterten und Hintergründe sowie Rahmenbedingungen des Entstehens erhellten. An Stelen angebracht wurde täglich ein neues Lebens-Kästchen geöffnet, freitags sogar während eines moderierten Empfangs mit Ehrengästen, Musik, „Ohrenschmaus und Gaumenfreuden“. Ob bemalt, beklebt, beschrieben, minimalistisch oder detailreich mit Objekten bestückt, auf Hobbies hinweisend, familiäre Bindungen, besondere Erlebnisse, wichtige Stationen, Erinnerungen,



Lebenstraum Landwirtin, Hanna (Schülerin, 17), aus dem Projekt „100 Tage – 100 Kästchen“.

Das Projekt „100 Tage – 100 Kästchen“

dokumentieren wir auch als Fotoserie in diesem Heft. Sie finden einige der erstellten Lebenskästchen über das Heft verteilt auf verschiedenen Seiten abgebildet. Die Lebenskästchen stammen sowohl von Schülerinnen und Schülern der beteiligten Schule als auch von Menschen anderer Länder, die dafür angefragt wurden. Das Kunstprojekt kann in seiner gestalterischen Offenheit als Anregung für eigene Biografieprojekte im Religionsunterricht dienen.

(Vor-)Lieben und Leidenschaften ... Jedes Exponat hielt eine Überraschung bereit und gab Anlass zum Staunen: *Vulkan in Kupfer*, Paula Modersohn-Becker als *Seelenverwandte*, ein *Labyrinth* im Stil Salvador Dalís, *Schneemuseum*, *Lamazüchter*, *Unser Reichtum*, *Mein letzter Schultag*, *Aussicht auf den Ruhestand*, *Make love not war* als Spiegel-Fragment, fragile (Eier-) *Schalen*, *Deutsch-Französische Freundschaft* in einem zur Begegnungsstätte umfunktionierten ehemaligen Bunker, internationale *Verbindungen* sind nur einige wenige, interpretationsfähige Titel der inspirierenden Miniaturen. Am Ende offenbarte sich eine Vielfalt, die begeisterte.

Impuls für den Unterricht

Biografisches Arbeiten kann wie für die am Projekt beteiligten „Lebens-Künstlerinnen“ und „Lebens-künstler“ auch im Religionsunterricht von großem Gewinn sein: (1) Sich selbst (unzensiert) wahr und ernst nehmen mit der eigenen Lebensgeschichte (Selbsterfahrung und Förderung von Bewusstheit), (2) mit kreativen Ausdrucksformen experimentieren, um Inneres (nonverbal) nach außen zu bringen, (3) bewusst auswählen, was ich anderen erzählen will (sprachliches Mit-Teilen) und Resonanz erfahren (ressourcenorientierte Würdigung), (4) miteinander ins Gespräch kommen über die prägnant gewordenen Themen (Horizontenerweiterung, Kennenlernen anderer Perspektiven, Förderung von Empathie, Verständnis, Toleranz). Von hier aus ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten vertiefender Weiterarbeit.

Nach meiner Erfahrung sind die Schülerinnen und Schüler interessiert und häufig mit großer Aufmerksamkeit bei der Sache, wenn es um sie persönlich geht. Zwar ist das biografische Material in jedem und jeder vorhanden, in seiner Fülle jedoch nicht ohne weiteres zugänglich und abrufbar. Wie kann der innere Schatz gehoben werden?

Imaginative Zeitreise in die eigene Vergangenheit

In Anlehnung an die aus der integrativen Gestalttherapie stammende Methode einer offenen „Vergangenheitsprojektion als Zeitreise“¹ hat sich folgendes Vorgehen bewährt:

1. **Setting** (ruhiger Raum, Stuhlkreis)
2. **Vorbereitende Entspannung** über die Körperwahrnehmung (Körperscan)
3. Zeitreise in die eigene Vergangenheit (geleitete Imagination): Bilder aufsteigen lassen (ungefiltert, ohne Anspruch auf Vollständigkeit) zunächst vom Leben, wie es *jetzt* ist (Welche Szenen tauchen auf, Ereignisse, Orte, Menschen, Stimmungen, Empfindungen ...?). Dann langsam, sukzessive zurückwandern Jahr um Jahr ... in die frühe Kindheit... (je nach (Lern-)gruppe kann der Fokus hier gezielt auf bestimmte Themen gelenkt werden). Weiter zurück bis zur eigenen *Geburt* (du bist jetzt ganz klein ... und hast doch alles, was du zum Leben brauchst ...) ... und noch weiter in die

Zeit davor (!) (In welche Situation bist du hineingeboren worden? In welche Atmosphäre? Verhältnisse? Familie? Deine Vorfahren? Deine Wurzeln? ...). Schließlich zurückkehren in die Gegenwart und einen Blick in die Zukunft werfen (Wo du herkommst, was du erlebt hast, was du in dir trägst ... all das macht dich zu dem einzigartigen, einmaligen Menschen, der du heute bist ... Was beschäftigt dich? Wie schaust du nach vorne? ...).

4. **Visualisierung** (das Lebenspanorama malen oder Holzkästchen dazu gestalten oder Lebenssymbol(e) anfertigen/finden ...)
5. **Präsentation** und *Austausch* in der Gruppe



Mein letzter Schultag, aus dem Projekt „100 Tage – 100 Kästchen“

Literatur:

■ Bettina Hausmann, Renate Neddermeyer: *Bewegt sein. Integrative Bewegungs- und Leibtherapie in der Praxis. Erlebnisaktivierung und Persönlichkeitsentwicklung*. Paderborn: Junfermann, 2. Auflage 2003. (Reihe Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, Bd. 57)

¹ Hausmann/Neddermeyer, S. 148ff

GEWISSENHAFTES HANDELN – EINBLICKE HINTER GEFÄNGNISMAUERN

Susanne Hold

Worum geht es:

Das vorgestellte Projekt beschreibt die Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit Häftlingen der JVA Kassel. Die Schülerinnen und Schüler werden vorher auf die Thematik Schuld-Strafe-Strafvollzug-Vergebung vorbereitet. Sie nähern sich einer „geschlossenen Gesellschaft“.

Autorin:

Susanne Hold
Studienrätin an der
Herwig-Blankertz-Schule in Hofgeismar
S.Hold@Herwig-Blankertz-Schule.de



Klassenstufen:

Sek II, FOS-Klassen, Höhere Berufsfachschule für Sozialassistenten (Jahrgangsstufe 11)

Stundenumfang:

5-6 Doppelstunden, gegebenenfalls JVA-Besuch
(ca. 4 Std.)

Material:

- M1** Sinn und Zweck von Strafe
- M2** Kleine Freiheiten
- M3** Tagesablauf im Gefängnis
- M4** Literaturhinweise
(für Sozialassistenten zu empfehlen)
- M5** Fragestellungen/Arbeitsauftrag JVA-Besuch
- M6** Berichte von JVA-Besuchen
- M7** Info auf der Schulhomepage

Die Materialien sind auf unserer Website verfügbar
(www.rpi-impulse.de).

Die angehenden Sozialassistenten der Herwig-Blankertz-Schule in Hofgeismar, einer Beruflichen Schule, sind begeistert, als ich ihnen zu Schuljahresbeginn die Möglichkeit eröffne, mit mir die JVA Kassel I zu besuchen. Seit nunmehr 23 Jahren arbeite ich dort als Ehrenamtliche im Bereich der Gefängnisseelsorge. Sie finden es sehr ungewöhnlich und spannend, mich in einer anderen Rolle zu erleben. Ich beantworte viele Fragen: Warum arbeiten Sie im Gefängnis? Haben Sie keine Angst? Wie gefährlich sind die Straftäter? Sind Sie mit den Gefangenen allein?



Diese Aufgeschlossenheit ist eine gute Voraussetzung, sich auf das Vorhaben einlassen zu können. Im RU erarbeite ich die Thematik in einem längeren Projekt. Sehr schnell ist im Bewusstsein aller, was persönliche Freiheit und Individualität bedeuten und mit welchen Einschränkungen Inhaftierte konfrontiert werden. Die Schülerinnen und Schüler machen sich Gedanken darüber, was sich nun wirklich in einem Gefängnis abspielt (**M3**), denn sie, die außerhalb der Mauern leben, erhalten ihre Informationen aus Fernsehen und anderen Medien mit all den dort transportierten Klischees. Auch diese sollen nach dem Gefängnisbesuch an Bedeutung verlieren. Die Teilnehmenden nehmen besonders in den Blick, wie sie sich fühlen werden. Was kann unbehaglich oder gar bedrohlich sein? Meist wünschen sie sich auch eine unmittelbare Begegnung mit Gefangenen!

Mit der Durchführung dieses Projekts können die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang von Schuld, Strafe, Strafvollzug und Vergeltung beschreiben, deuten und verstehen und ihn in Bezug auf Opfer, Täter, Angehörige und Gesellschaft begründen. Sie erkennen, dass jeder Mensch eine „dunkle“ Seite hat, die ein delinquentes Verhalten befördern kann und sie nehmen am Dialog mit Straffälligen teil und reflektieren und bewerten die Kommunikation.

Im Rahmen einer Unterrichtsreihe zur Thematik „Schuld-Strafe-Vergeltung“ bietet sich die Erarbeitung in einer Doppelstunde aus unterschiedlichen Perspektiven (Täter, Opfer, Angehörige, Gesellschaft/Staat) an (**M1**).

Dass wir keinen „Klassenausflug“ der herkömmlichen Art vor uns haben, wird recht schnell klar, wenn alle einzeln eine Besuchsgenehmigung einholen müssen. Dieser POLAS-Abfrage (<https://de.wikipedia.org/wiki/POLAS>) muss jede und jeder vorher per Unterschrift zustimmen. Die „Eintrittskarte“ erhalten nur die, bei denen keine Sicherheitsbedenken festgestellt wurden. Schließlich betreten wir im Gefängnis einen Bereich, in dem die Sicherheit höchste Priorität hat. Chronologisch sei gesagt, dass vor allen Planungen ein Kontakt zu einer Justizvollzugsanstalt hergestellt werden muss, um überhaupt einen Besuch in Erwägung ziehen zu können. Ansprechpartner können die jeweilige Anstaltsleitung oder die Gefängnisseelsorge sein. Man sollte bedenken, dass es nicht zu den vordringlichen Aufgaben der JVAs gehört, Schülergruppen zu Besuchen zuzulassen. Eine Alternative im Fall eines ablehnenden Bescheides könnte die Einladung einer Mitarbeiterin oder

eines Mitarbeiters eines Gefängnisses in die Schule sein. Ich selbst konnte schon ehemalige Inhaftierte, die ich aus meiner Gruppe kenne, zu einem Gespräch in die Schule einladen. Das erfordert besonders viel Fingerspitzengefühl auf beiden Seiten. Schließlich begeben sich die Gäste freiwillig in eine konfrontative Situation. Die Lernenden haben wenig Erfahrung damit und sind besonders aufgeregt. Wie kann eine Gesprächsatmosphäre hergestellt werden, ohne sprachlos zu werden oder jegliches Taktgefühl zu verlieren? Ähnliches gilt, wenn bei einem Besuch in einer JVA die Möglichkeit besteht, mit einem Inhaftierten zu sprechen!

Natürlich sollte kein Gefängnisbesuch ohne Reflexion stattfinden. Deshalb verfassen die Lernenden Berichte und konkretisieren dabei ihre eigenen Vorstellungen über den Besuch im Gefängnis. Gemeinsam ist allen, dass sie ihre persönliche Freiheit nach dem Besuch in einer Justizvollzugsanstalt ganz anders bewerten und einschätzen. Vielen wird bewusst, dass die Freiheit eines Menschen auch mit persönlicher Verantwortung zu tun hat und damit zur echten Herausforderung im Leben wird. Bis in welche Dimensionen sich der Verlust von freien Entscheidungen erstreckt, erleben die Schülerinnen und Schüler hautnah und bekommen eine Antwort auf die zu Beginn gestellte Frage: „Wann ist ein Mensch wirklich frei?“ **(M2)** Einige Schülerberichte stehen exemplarisch für das Erlebte **(M6)** und sollen über die Aufgabenstellung informieren und zum Nachdenken anregen. „Was denke ich vor dem Besuch im Gefängnis? Was wird mich erwarten?“ **(M5)** Weiterhin charakterisieren die Schülerinnen und Schüler Gesprächssituationen, Räumlichkeiten und Gefühle, die sie intensiv bewegen und die sie darlegen wollen. Abschließend geht es in den Texten darum, die eigene Position zur Thematik Schuld und Bestrafung nach dem Gefängnisbesuch in eine schriftliche Form zu bringen. Diese fällt oft ganz anders aus, als gedacht oder kann gar nicht beantwortet werden. Zur weiteren Dokumentation bereite ich stets einen Beitrag für die Homepage der Schule vor **(M7)**. Zu lesen sind dort dann auch einige der Schülerbeiträge. Beides stößt auf Interesse. Auch Kolleginnen und Kollegen sind involviert. Sie erhalten die Möglichkeit, mich bei einem der Besuche zu begleiten. Wegen erforderlicher Vertretungsregelungen muss das rechtzeitig geplant werden, ist aber bisher in meiner Schule immer wohlwollend unterstützt worden. Mit einem Lächeln begegne ich Kolleginnen und Kollegen, wenn sie mir schon ein Jahr vorher sagen, dass sie mich im nächsten Jahr in die JVA begleiten wollen. Oft sind es keine Fachkollegen, sondern solche, die dem Projekt zugetan sind.

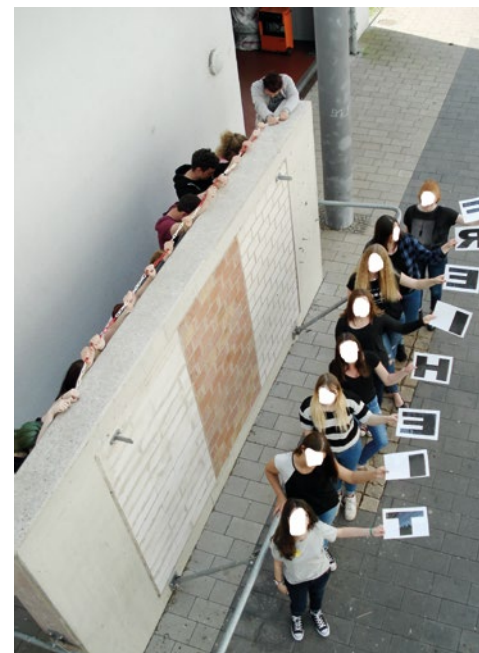
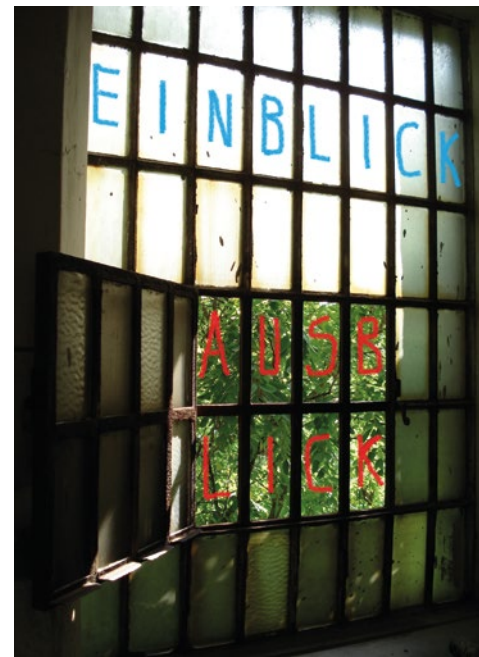
Nur sehr selten lassen sich Schülerinnen und Schüler bzw. bei Nicht-Volljährigen deren Eltern

nicht auf einen Gefängnisbesuch ein (keiner kann gezwungen werden). Beides hinterfrage oder bewerte ich nicht, aber die Betroffenen erhalten einen Ersatzarbeitsauftrag, der sich mit der Thematik „Jugendhilfe im Strafverfahren“ auseinandersetzt. Als verantwortliche Lehrkraft muss ich im Blick behalten, dass zu dieser Unterrichtsreihe ein Leistungsnachweis gehört, auf den ich in keinem Fall verzichte. Innerhalb der Schulgemeinde ist das Projekt bekannt. „Sie sind doch die, die im Gefängnis arbeitet!“ Selbst nach Jahren treffe ich auf ehemalige Schülerinnen und Schüler – dann in einer anderen Rolle in Praktikumsbetrieben. Sie fragen dann immer, ob es die Gefängnisbesuche noch gibt! Welch schönes Kompliment!

In meiner eigenen Wahrnehmung verlaufen die Gefängnisbesuche recht unterschiedlich! Und das, obwohl ich das Projekt seit vielen Jahren vorbereite, begleite und dabei meine Erfahrungen als ehrenamtliche Mitarbeiterin im Justizvollzug einbringe. Der „Schlüssel“ liegt darin, das Interesse bei den Schülerinnen und Schülern zu wecken und sie für eine gesellschaftliche Verantwortung zu gewinnen. Nicht verschweigen will ich an dieser Stelle, dass vermeintliche Selbstverständlichkeiten nicht selbstverständlich sind und sich mein persönlicher Hintergrund für andere Lehrkräfte nicht 1:1 umsetzen lässt. Es bedarf einer guten Beratung sowie einer entsprechenden Vorbereitung, um sich ein solches Projekt vorzunehmen! Gefängnistüren öffnen sich dafür nicht automatisch! Aber wenn es denn gelingt, kann es eine gute Erfahrung werden.

Allen, die einen Gefängnisbesuch planen, empfehle ich das Hinterfragen der eigenen Lebenseinstellung zur gesellschaftlichen Verantwortung für den Strafvollzug und die Resozialisierung. Niemand will mit dem „Bösen“ zu tun haben, das doch Teil unserer Lebensrealität ist. Wir müssen uns fragen lassen, ob wir offen für die „geschlossene“ Gesellschaft im Gefängnis sind. Der spezielle Mikrokosmos verträgt sich trotz aller Verlockungen eben gerade nicht mit Sensationsgier! Zur weiteren Einarbeitung in das Thema habe ich eine Literaturliste zusammengestellt **(M4)**.

Jeder, dem sich Türen nicht nur sprichwörtlich öffnen, wird sich dessen bewusst sein, dass die ausgewählte Justizvollzugsanstalt mit einer Zusage ein Novum ermöglicht und sich damit auf die Gäste verlassen können muss. Ein besonderer Dank geht in meinem Fall an alle Verantwortlichen in der JVA Kassel I, die „grünes Licht“ gegeben haben. Dieser Vertrauensbeweis ist ein Ansporn!



ICH FÜR DEN ANDEREN! ODER: WELCHEN SINN HAT DER EINSATZ FÜR DEN NÄCHSTEN?

Bernd Schwarz

Worum geht es:

Es wird ein Sozialprojekt in der Jahrgangsstufe 8 an der Gesamtschule Ebsdorfer Grund vorgestellt. Die Begleitung findet durch die Fächergruppe Religion / Ethik statt, die damit auch wesentlich die Ziele und Ausgestaltung des Sozialpraktikums mitbestimmt. Im Mittelpunkt steht die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit Menschen, die Unterstützung benötigen.

Autor:

Bernd Schwarz

Lehrkraft an der Gesamtschule Ebsdorfer Grund

bschwarz4@aol.com



Klassenstufen:

Jahrgangsstufe 8 (Realschul- und Gymnasialzweig)
der Fächer Religion und Ethik

Stundenumfang:

Die fachliche Vorbereitung im Unterricht beträgt ca. 15-20 Stunden, die Durchführung des Sozialprojektes außerhalb der regulären Unterrichtszeit beträgt ca. 20 Stunden

Das Sozialprojekt an der kooperativen Gesamtschule Ebsdorfer Grund, einer Schule für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 mit rund 820 Schülerinnen und Schülern östlich von Marburg, hat eine längere Entwicklungsgeschichte. Seit 2014 wird es von den Fächern Religion und Ethik betreut und in der Jahrgangsstufe 8 des Realschul- und des Gymnasial-Zweiges durchgeführt. Die Betreuung des Projektes erfolgt durch die jeweiligen Kursleitungen.

Bereits zu Beginn des Schuljahres wird das Sozialprojekt thematisiert, im Religionsunterricht mit Bezug auf biblische Inhalte (Barmherziger Samariter, Lk 10,25-37, Salz der Erde, Licht der Welt, Mt 5,13-16), in Ethik mit analogen Begründungen des persönlichen Einsatzes für Mitmenschen. Im Religionsunterricht ist die Nächstenliebe als Liebe zum Mitmenschen im Spiegel der göttlichen Liebe zentral verankert. Die Begegnung mit dem Nächsten und der Dienst an ihm, die Diakonie, sind der „rote Faden“ des Religionsunterrichtes als Vorbereitung auf das Sozialprojekt.

Bereits seit zwölf Jahren gibt es das Sozialpraktikum gemäß dem Motto der GSE „gut, sozial, erfolgreich“ als Teil der Schulentwicklung. Als problematisch in der Umsetzung erwiesen sich allerdings die wechselnden Fächeranbindungen und die ursprünglich vorgesehene Jahrgangsstufe 7 aufgrund des zu geringen Alters.

Seit der Anbindung des Sozialprojektes an die Fächer Religion und Ethik steht der Projektgedanke bei der Planung, Durchführung und Evaluation im Vordergrund.

Die Schülerinnen und Schüler sollen eben nicht einen Anruf bei einer sozialen Einrichtung tätigen, um gesagt zu bekommen, wie die vorgesehene Zeit „abzuleisten“ ist. Von zentraler Bedeutung sind vielmehr eigene Ideen und Vorstellungen für die Begegnungen mit den Menschen im Sozialprojekt. Im Verlaufe des zweiten Halbjahres der Jahrgangsstufe 8 sollen sich die Schülerinnen und Schüler ihrem Projekt in einem zeitlichen Umfang von rund 20 Zeitstunden, die außerhalb des regulären Unterrichts liegen, widmen. Im ersten Halbjahr werden Ideen gesammelt und regelmäßig der aktuelle Vorbereitungsstand der Klasse vorgestellt. Die Lehrkraft und die Klasse beraten, können Fragen beantworten oder wichtige Tipps geben. Informationen zum Sozialprojekt werden für neue Kolleginnen und Kollegen über die Fachkonferenzen Religion und Ethik bereitgestellt und kommuniziert. Sollten auch bei erfahrenen Lehrkräften inhaltliche oder organisatorische Fragen bezüglich eines Schülerprojektes auftreten, so steht der Praktikumsbeauftragte der Schulleitung als Ansprechpartner zur Verfügung.

Ohne eine „gewisse Bürokratie“ kann ein solches Projekt nicht auskommen. Für die Genehmigung des jeweiligen Schülerprojektes seitens der Schule ist das Einverständnis der Eltern Voraussetzung. Auch eine Zustimmung der zu betreuenden Person bzw. der Einrichtung, in der das Projekt durchgeführt wird, ist Teil einer notwendigen Vorbereitung. Die Schülerinnen und Schüler müssen zudem vor der Durchführung eine detaillierte Projektbeschreibung bei der jeweiligen Kursleitung abgeben.

Bei der Auswahl bzw. Vorbereitung der jeweiligen Projekte steht ein Aspekt im Mittelpunkt: Die Schüler/-innen sollen einem Menschen konkret begegnen und ihn unterstützen, ihm dabei „in die Augen blicken können“ (Aspekt der Diakonie)! Die Gestaltung der jeweiligen Projekte ist dabei geprägt von einer großen Vielfalt. Mitunter ist die Kontaktaufnahme zu einem hilfsbedürftigen Menschen und das Erkennen einer Notlage überhaupt schon eine wichtige Voraussetzung für ein gelungenes Projekt. Ein älterer Mensch in der Nachbarschaft benötigt Hilfe bei den Einkäufen oder ist dankbar für ein persönliches Gespräch und Zuwendung. Eine Schülerin kann eigene Erfahrungen aus einer Tanzgruppe nutzen, um mit Gymnastikbändern einfache Bewegungsübungen mit Seniorinnen und Senioren einer Demenzgruppe zu erproben. Ein Schüler kann im Kindergarten kleine Fußballturniere zwischen Mannschaften organisieren, in denen das „Fair-Play“ im Mittelpunkt steht. Eine weitere Schülerin, die beim Schwimmunterricht mit einem behinderten Kind eine vertrauensvolle Beziehung aufbaut, kann ihre eigenen Erfahrungen aus dem Sportverein nutzen, um ihm die Angst vor dem Element Wasser zu nehmen. Auch im kirchlichen Bereich bieten sich kreative Betätigungsfelder, etwa die szenische Darstellung biblischer Geschichten mit Lego- und Playmobil-Figuren im Kindergottesdienst.

In den begleitenden Unterrichtsgesprächen tauchen immer neue und kreative Ideen und Fragen der Schülerinnen und Schüler auf: Ist es nicht auch möglich, mit den Menschen in einer Tagespflegereinrichtung Spiele wie „Tetris“ auf dem Tablet-PC zu spielen? Ist es möglich, mit Flüchtlingen in einer Erstaufnahmeeinrichtung gemeinsam zu kochen? Kann es gelingen, obdachlosen Menschen durch den Bau von kleinen Holzhütten einen Schutz vor der Kälte zu bieten? Natürlich werden prozesshaft einige der Ideen modifiziert oder auch wieder verworfen. Trotzdem ist der Anfang gemacht: Die Lernenden beschäftigen sich mit der Lebenssituation anderer Menschen in ihrem Umfeld und den Möglichkeiten, ihnen zu helfen. Sie suchen nach einem Bedarf für Hilfe und stellen sich der Frage, wie diese Hilfe praktisch aussehen könnte.

Auch vermeintlich kleine Schritte entpuppen sich dabei manchmal als große Herausforderung, die es zu meistern gilt. Egal, ob das Projekt in Pflegeeinrichtungen für ältere Menschen, Jugendgruppen, Kindergärten oder in anderen sozialen Bereichen durchgeführt wird, die Schülerinnen und Schüler sollen eigene, kleine Ideen in „ihr Projekt“ mit einfließen lassen können.

Jeder und jede soll nach vorher besprochenen inhaltlichen Kriterien einen Projektbericht anfertigen. Dieser wird als schriftlicher Leistungsnachweis anstelle einer üblichen Lernkontrolle gewertet. Neben den formalen Kriterien (wie äußerer Form, Gliederung, Rechtschreibung, Tätigkeitsberichte etc.) wird beim Lesen der Projektberichte schnell deutlich, ob das Ziel, mit hilfsbedürftigen Menschen in Kontakt zu treten und für sie im diakonischen Sinne da zu sein, erreicht wurde.

Selbstverständlich ist nicht alles Gold, was glänzt. Eine Evaluation solcher Projekte ist von essentieller Bedeutung! Im schulischen Alltag ist eine Religionslehrkraft meist in zahlreiche institutionelle Strukturen eingebunden und sieht sich mit Problemen auf vielerlei Ebenen konfrontiert. So manches Mal kann es geschehen, dass die „graue Normalität“ die Oberhand gewinnt. Mitunter können auch Projekte zu pflichtgemäß absolvierten Sozialpraktikumsstunden werden, bei denen die Schülerinnen und Schüler lediglich „mitlaufen“ und den Anweisungen der Praktikumsstellen Genüge tun. Trotz allem entstehen in jedem Kurs immer wieder neue Projekte, hat die Lehrkraft die Möglichkeit, neue Ideen seitens der Schülerinnen und Schüler fördern zu können.

Die Projektberichte zeigen, ob eine emotionale und von Empathie geprägte Kontaktaufnahme zu anderen Menschen gelungen ist, ob eine echte Begegnung stattgefunden hat. Mitunter werden rührende und berührende Details beschrieben. Es kommt immer wieder vor, dass die Jugendlichen ihre im Sozialprojekt gewonnenen Kontakte auch weiterhin (und außerhalb der obligatorischen 20 Zeitstunden) pflegen. In dieser Begegnung liegt vielleicht der größte Gewinn des Sozialpraktikums.

In einer Gesellschaft, in der Menschen oft nur noch auf der Basis ihrer Leistung beurteilt werden, sind hilfsbedürftige Menschen oftmals „ausgeklammert“ und die Lebenswelten getrennt, so dass sie sich im alltäglichen Ablauf nie begegnen würden. Einige Schüler bauen im Verlaufe des Projektes zum ersten Mal eine Verbindung zu solchen Menschen auf. Die damit verbundenen Kompetenzen sind eine entscheidende Grundlage für eine soziale Welt, in der alle Menschen mit Würde und gegenseitigem Respekt friedlich leben können. In vielen kleinen, aber mitunter auch größeren Schritten kann innerhalb des Sozialprojektes nicht zuletzt an Mt 25,40 erinnert werden: „Was ihr getan habt einem von diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan.“



© Foto: unsplash.com

ERLEBTE GESCHICHTE(N)!

Eine Projektwoche mit Zeitzeugen, die über den 2. Weltkrieg berichten

Edith Höll

Worum geht es:

Schülerinnen und Schüler einer 9. Klasse begegnen im Rahmen einer Projektwoche Seniorinnen und Senioren, die eingeladen sind ihre Geschichte(n) aus der Zeit des 2. Weltkrieges zu erzählen. Ihr erzähltes Leben wird für die Jugendlichen neu lebendig, ebenso wie die Dilemmata und Folgen dieser konfliktreichen Zeit, sodass sie gehört, gespürt und nachempfunden werden kann. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu einer Haltung: Diese Geschichte darf sich nicht wiederholen.

Autorin:

Edith Höll
Gemeindepfarrerin
in Großen-Linden
eh@peterskirche-
linden.de



Klassenstufen:

9./10. Klasse

Stundenumfang:

Hier eine Schulwoche plus sechs Stunden Vorbereitung. Möglich ist die Einheit aber auch sehr viel kompakter in zwei bis vier Stunden.

Material:

M1a Planungsmappe PROWO

M1b Ablauf und Ideen

M2 Zweiter Weltkrieg
und Trauma

M3 Mini-Input Interview

M4 Anschreiben an die Senioren

M5 Fragenkatalog

M6 Auswertung Interviews

M7 KU Fragen an Senioren

Die Materialien sind
auf unserer Website verfügbar
(www.rpi-impulse.de).

Die Frage „Lernt der Mensch denn nie aus der Geschichte?“ war für mich zwischen 2015 und 2017 im Kontext der Flüchtlingswelle und meines Studienurlaubs mit dem Thema „Spätfolgen unbearbeiteter Traumata bei den Kindern des 2. Weltkriegs“ existentiell geworden.

Im Gespräch mit der Schulleitung der „Anne-Frank Gesamtschule Linden“ entstand die Idee, dieses Thema mit in die Projektwoche aufzunehmen und auf dem Schulfest auch zu präsentieren. (**M1a, M1b**)

Die Hoffnung war dabei, dass das Thema auch emotional bei den Schülerinnen und Schülern verankert wird. Zwölf Zeitzeugen im Alter von 73 bis 95 Jahren wurden interviewt. Aus den gehörten und erlebten Geschichten sollten die Jugendlichen mit einer anderen Perspektive herausgehen und auch die Gegenwart neu betrachten und beurteilen lernen.

Das langfristige Wahrnehmungsziel könnte sein: „Ich bin Geschichte und Politik nicht hilflos ausgeliefert!“ Außerdem sollte eine andere Haltung zu den Geflüchteten der Gegenwart möglich werden.

Diese Projektwoche für die Klassenstufen 9 und 10 führte ich zusammen mit einem jungen Geschichtslehrer (er hatte sich damit im Studium befasst) und einer befreundeten Lehrerin durch. Uns war bewusst, dass das Thema im Unterricht bisher nicht behandelt worden war.

In der Vorbereitung war uns wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler das Besondere dieser Begegnung wahrnehmen und erkennen sollten.

Der Ablauf

1. Tag

Der erste Tag galt der gründlichen Vorbereitung.

- Hinführung zum Thema: Warum seid ihr hier, was können euch die Tage bringen?
- Kurzvortrag: 2. Weltkrieg, Flüchtlingsströme, Trauma und seine Folgen (**M2**)

■ Abfrage/ Mindmap:

- Woher kommen eure Vorfahren? Was wisst ihr über ihre Kriegserlebnisse?
- Was ist seither in Deutschland geschehen?
- Das Leben früher und heute – welche Fragen interessieren mich?
- Input und Übungen: Frage- und Interviewtechniken (**M3**)
- Benimmkodex: Wie begrüße ich fremde Senioren, wie kann ich ihnen meine Hilfe anbieten, wie gehe ich mit ihnen in einem Interview um, wie bedanke ich mich?
- Einteilung in Gesprächspaare (**M4**)
- Vorbereitung des „Dankepäckchens“: Dankekarte, Süßigkeit, Lesezeichen
- Erstellen des finalen Fragenkatalogs (durch eine Lehrkraft) (**M5**)

2. und 3. Tag

- Vorbereitung/ Gestaltung der drei Räume: gestaltete Mitten/ Tische, Getränke.
- Abholen der Gäste am Schultor und Gang zum Klassenraum – wer braucht einen Aufzug, wie weit sind die Toiletten entfernt, wo sind die Schlüssel dazu?
- Kurze Begrüßung und gegenseitige Vorstellung: Wann haben Sie / habt ihr die erste Schokolade gegessen?
- 45-Minuten-Interviews in Kleingruppen: jeweils zwei Schülerinnen und Schüler und ein oder zwei Seniorinnen oder Senioren und meistens eine Lehrkraft.
- Großgruppe: Die Lernenden stellen die jeweils von ihnen interviewten Menschen vor (allgemein und dann jeweils ein lustiges und ein schwieriges Erlebnis).
- Gespräch und Rückfragen in der Großgruppe zu offenen Fragen.
- Verabschiedung und Übergabe der Geschenke von den Schüler*innen an „ihre“ Senioren



© Foto: privat

- Reflexion: Wie ging es euch? Hat euch etwas tief berührt? Braucht ihr Hilfe? Was war eure Erkenntnis, was das Highlight?
- Die Schülerinnen und Schüler schreiben die wichtigsten Geschichten auf Karten für die spätere Präsentation beim Schulfest (M6).

4. Tag

- Erstellen von Plakatwänden zu den einzelnen Zeitzeugen.
 - Wie alt war die Person am 8. Mai 1945?
 - Je eine lustige und eine schwierige Geschichte
- Interne Auswertung, weiterführender Input zum Thema „Trauma“, um die Menschen damals aber auch heute zu verstehen.

5. Tag

- Schulfest und Ausstellung an insgesamt fünf Metern Plakatwand.

Die Dynamik

Die Schülerinnen und Schüler fingen an, in ihren eigenen Familien davon zu berichten, interviewten ihre eigenen Groß- und Urgroßeltern und brachten beim Schulfest ihre Eltern und Großeltern zur Präsentation dieses Projektes mit. Die Zeitzeugen sprachen ebenfalls darüber und es entstand eine herzliche Atmosphäre untereinander. Der höfliche Umgang der Jugendlichen mit den Seniorinnen und Senioren wurde als besonders wohltuend zurückgemeldet.

Einige Schülerstimmen:

- „Wenn ich daran denke, dass XY in 10 Jahren nicht mehr leben wird, dann bin ich jetzt schon ganz traurig.“
- „Ich wusste ja gar nicht, dass es hier in Großen-Linden auch so richtig Krieg gab, mit Bomben und Toten.“
- „Es war toll die Originalpapiere (Passierschein, Essensmarken, Haushaltsausweis) und die Auszeichnungen und Medaillen in der Hand zu halten. Da konnte ich die Geschichte fühlen.“

Über die zum Teil skurrilen Geschichten haben wir sehr viel gelacht. Gerade die über 90-Jährigen (eine Halbjüdin und ein ehemaliger Soldat) hatten ihren eigenen, durch die Tragik geprägten Humor. Einmal angefangen waren die Interviewten kaum zu stoppen. „So hat Geschichtsunterricht Spaß gemacht.“

Die Auswertung

Bedenkt man, dass die zwölf Schülerinnen und Schüler dieses Projekt als 5. oder 6. Wahl angegeben hatten und wir anfänglich erst einmal Motivationsarbeit leisten mussten, so ist es im Nachhinein als vollständig gelungen zu beschreiben.

Probleme waren eher organisatorischer Art: Räume und Material für die Präsentation, wir drei Verantwortliche kannten uns nicht untereinander und eine negative Elternstimme lautete: „Wie kann man Jugendliche nur mit einem so schrecklichen Thema konfrontieren?“

Übertragbarkeit:

Dieses Thema kann in verschiedensten Settings durchgeführt werden. Im Konfirmandenunterricht hatten wir nur eine Doppelstunde zur Verfügung. Dort haben die unvorbereiteten Konfirman-



© Foto: privat

den in Kleingruppen mit den Zeitzeugen gesprochen. Sie hatten nur einen Fragebogen mit Alltagsfragen, die sofort die Unterschiede deutlich machten. „Das war die tollste Stunde, die wir je erlebt haben!“ war das Feedback. (M7)

Mein Ziel war: Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Gefühle, die bei den Erzählungen und Berichten mitschwingen, selbst ein Gefühl für diese Erlebnisse bekommen und sich dafür einsetzen, dass sich Geschichte nicht wiederholt. Sie sollten verstehen, dass es sich lohnt in der Politik oder wenigstens im kleinen privaten Bereich eine differenzierte Haltung einzunehmen.

Ob und wie das gelungen ist, wird erst die Zukunft zeigen. Emotional angerührt waren sie. Daneben haben sie Dinge für das Leben gelernt: Interviewtechniken, Benimmregeln, Dankeskultur, Spätfolgen von Traumata.

Eine größere Auswertung fand aus organisatorischen Gründen nicht statt, deswegen hier einige Zitate.

Zitate der Senioren, die den Schülern haften blieben:

„Ich bin am 2.9.1928 geboren. Meine Tante schenkte mir am 2.9.1939 Katzenzungen mit der Bemerkung: Teile sie dir gut ein, das werden für lange Zeit die letzten sein.“

„Ich wurde an meiner Arbeitsstelle unterdrückt und es war einfach nur schrecklich. Da habe ich gebetet, dass eine Bombe das Büro treffen möge. Und es ist passiert. Was habe ich mich gefreut.“

„Wir sollten eine Einquartierung bekommen. Da habe ich mich dafür eingesetzt, dass wir jemanden mit einem Auto bekommen, damit ich dann mit rum fahren kann!“

„Ich hatte nur ein Hemd. Wenn das gewaschen wurde, dann musste ich im Bett bleiben.“

Rückmeldung eines Schülers nach einem Jahr:

„Die Woche hat mich zum Nachdenken gebracht. Ich habe mir überlegt, wie viele Geschichten von solchen Zeitzeugen verloren gegangen sind oder noch werden. Da es immer weniger davon gibt wollte ich so viel von der Woche mitnehmen wie es nur ging.“

Vor allem hat mich der Zeitzeuge, der Soldat war, fasziniert. Er war ja sozusagen ein Anführer einer Gruppe und hatte seinen Soldaten befohlen nicht auf eine feindliche Gruppe zu schießen mit dem Hinweis: Die haben genauso viel Angst wie wir.“

„WAS MACHST DENN DU SO?“

Konfirmand*innen begegnen Menschen in ihrem Umfeld

Kerstin Ortmann

Worum geht es:

Durch die Begegnung mit anderen Menschen können sich die Jugendlichen mit ihrer eigenen Biografie auseinandersetzen. Was bewegt mich eigentlich? Was bereitet mir Sorgen? Worüber freue ich mich?

In der Außenperspektive geht es um die Begegnung, das Kennenlernen, in der Innenperspektive um eine Reflexion des bisherigen, eigenen Lebensweges, aber auch der Gegenwart und der Zukunft: Welche Richtung will ich einschlagen? Wo oder durch wen erhalte ich Hilfe, falls es mir mal schlecht geht?

Der Artikel beschreibt ein Begegnungsprojekt einer Konfi-Gruppe mit Seniorinnen und Senioren eines Seniorenheims der Diakonie.

Autorin:

Kerstin Ortmann

seit Januar 2018 Gemeindepfarrerin
in Witzenhausen

Kerstin.Ortmann@ekkw.de



Zielgruppe:

Konfirmandinnen und Konfirmanden

Stundenumfang:

6-8 Stunden

Material:

M1 Meine Probleme – Probleme anderer

M2 Mr. Washington

M3 Satzanfänge Vorbilder

Die Materialien sind auf unserer Website verfügbar
(www.rpi-impulse.de).

Wie sieht denn Dein Leben aus?

„Unsere Konfirmandinnen und Konfirmanden absolvieren in Witzenhausen einen halben Praktikumstag während der Sommerferien in einer Diakonischen Einrichtung.“ So die Worte meines Kollegen, als er mich in die Konfirmandenarbeit vor Ort einwies.

Schön, dachte ich, dann mal los, auf zur Suche nach geeigneten Diakonischen Einrichtungen. Und so stieß ich auf die Einrichtung „Wie gewohnt“ – Alltagshilfen und Betreuungsangebote für Seniorinnen und Senioren.

Die folgende Anregung soll Mut machen, sich mit Konfirmandinnen und Konfirmanden auf den Weg zu machen, um anderen Menschen zu begegnen. Im gemeinsamen Gespräch, aber auch im Miteinander kann Lernen auch ganz entspannt ablaufen.

Vorbereitungen

Zunächst einmal ist es natürlich notwendig, eine Einrichtung zu finden, die offen für die Begegnung zwischen Jugendlichen und Seniorinnen und Senioren ist. Es kann auch der Seniorenkreis einer Gemeinde sein oder ein Besuch im Altenheim, oder, oder. Mir war es in der Vorbesprechung zunächst wichtig, mit der Verantwortlichen mein Anliegen der Begegnung zwischen den unterschiedlichen Generationen zu erörtern. Es ging mir für die Konfirmanden nicht in erster Linie darum, Informationen über die Einrichtung zu erhalten, sondern die Besucherinnen und Besucher bei der Wahrnehmung des diakonischen Angebotes in Aktion zu erleben und mit den Konfirmand*innen selbst daran beteiligt zu sein.

Ich nahm mit fünf Jugendlichen an dem Angebot teil, dadurch herrschte eine wirklich entspannte Atmosphäre, da die besuchte Gruppe auch nicht größer war.

Das „Praktikum“ oder die Begegnung

Zunächst trafen wir uns in unserem Gemeindehaus. Den Jugendlichen war klar, dass wir eine diakonische Einrichtung besuchen würden, aber was genau sich hinter diesem Begriff verbirgt, wussten sie nicht.

So erhielten sie zum Einstieg in das Thema einen Arbeitsbogen (**M1** Meine Probleme?; Jeder Mensch hat Probleme, welche fallen Dir ein?). Nun war Brainstorming gefordert: ziemlich zügig wurden Probleme von Mobbing über Alkoholprobleme bis hin zu Schwierigkeiten im Familienalltag benannt und gemeinsam notiert. Es fiel den Jugendlichen auf, dass es in jeder Generation Probleme geben kann. Mit diesem Ergebnis im Gepäck begaben wir uns auf den Weg zu unserer diakonischen Einrichtung „Wie gewohnt“.

Dort wurden wir schon erwartet und gleich zu den Seniorinnen geführt, die bereits beim Frühstück in der gemütlich eingerichteten Küche saßen.

Die Vorstellungsrunde gestaltete ich derart, dass schon im Anschluss an die Namensnennung jeder und jede von seinen Hobbys, dem Herkommen und der eigenen Biografie erzählte. Auch das Betreuungspersonal nahm an diesem Erstkontakt teil, sodass tatsächlich drei unterschiedliche Generationen mit ihren jeweiligen persönlichen Erfahrungen an einem Tisch saßen: Umorientierung im Berufsleben, ehrenamtliches Engagement, gerade erst umgezogen, abwechslungsreicher Alltag durch die Ausübung unterschiedlichster Hobbys, bewegtes Familienleben, Kriegserfahrungen, Kinder: All diese Erlebnisse wurden benannt und gehört.

Direkt im Anschluss wechselten wir den Raum und nahmen an der Seniorengymnastik teil. Sport im Sitzen, Gedächtnistraining, Anfangs- und Schlusslied und Freude am Geschicklichkeitsspiel standen auf dem Programm, welches dem wöchentlich stattfindenden entsprach. Es handelte sich also nicht um ein eigens auf unseren Besuch hin konzipiertes Programm, sondern um eines, welches den Seniorinnen und Senioren höchst vertraut war. Nachdem das Eingangslied vergessen worden war, wies eine Seniorin durch spontanes Anstimmen des Liedes lautstark darauf hin. Den Konfis wurde in diesem Moment ganz klar deutlich, wie wichtig die eingeübten Rituale für die Gruppe sind. Eine andere Teilnehmerin hielt meine Gruppe zwischenzeitlich für ihre eigenen fünf Kinder: ein Mädchen und vier Jungen – genau dieselbe Konstellation – und freute sich daher über deren Anwesenheit. Von Zeit zu Zeit versuchte sie, den neben ihr sitzenden Konfirmanden in ein Gespräch zu verwickeln.

Nach einem zweistündigen Aufenthalt verabschiedeten wir uns, nachdem noch jede/-r Konfirmand/-in mit einer Infobroschüre über die Einrichtung ausgestattet worden war.

Auswertung

Wieder im Gemeindehaus angekommen, befragte ich die Gruppe nach ihren Eindrücken. Sie fanden es gut, dass es solch eine Einrichtung gibt, aber die eigene Oma sei zum Glück noch sehr mobil. Dass man auch im Alter, trotz der körperlichen Einschränkungen, noch Spaß und Freude haben kann, hat ihnen besonders gefallen. Was mich erstaunte, war die Tatsache, dass die Jugendlichen mit einem sehr positiven Gefühl aus diesem Vormittag gegang

gen sind. Nicht die körperlichen Beschwerden und das Angewiesensein auf fremde Hilfe standen in ihren Äußerungen an erster Stelle, sondern die Betonung des Noch-etwas-Könnens und des Erlebens von Gemeinschaft auch noch im hohen Alter.

Ich denke, der Grund dafür lag an der lockeren Atmosphäre und dem gegenseitigen Interesse aneinander. Wir als besuchende Gruppe haben uns einfach in das bestehende Angebot mit eingeklinkt und auf diese Weise einen leichten Zugang zu den Bewohnern gewinnen können. Wir waren nicht nur Besucher ihrer Einrichtung, sondern standen gleich mitten in den unterschiedlichsten Biografien.

Im auswertenden Gespräch ist den Jugendlichen etwa durch die Verwechslung mit den eigenen Kindern deutlich geworden, welch enorme Bedeutung die Familie in der Biografie hat: sei sie positiv oder negativ, unbelastet oder belastet.

Als Aufgabe habe ich der Gruppe aufgetragen, zu überlegen, welche Probleme sie selbst in ihrem Leben haben (vgl. M1).

Die theologische Aufarbeitung

In den darauffolgenden zwei Arbeitseinheiten war es mir wichtig, die Gruppe einerseits auf die Vielfalt diakonischer Einrichtungen hinzuweisen, ihnen andererseits aber auch Jesu Sichtweise auf unser Leben näher zu bringen.

In der Großgruppe (insgesamt sind wir 17; die anderen hatten mit meinem Kollegen andere Praktika absolviert) vervollständigten wir unsere „Problemliste“ (vgl. M1). Eine Auflistung diakonischer Einrichtungen in

Witzenhausen sollte schließlich der Gruppe verdeutlichen, welch gutes Hilfsnetz die Kirche in unserem kleinen Städtchen aufgebaut hat, um Menschen in den unterschiedlichsten Lebenszusammenhängen Hilfe und Unterstützung anbieten zu können.

In einem weiteren Arbeitsschritt ging es mir darum, mit den Jugendlichen herauszufinden, wer ihnen in ihrem Leben Halt und Orientierung gibt bzw. geben kann.

Konkrete Vorbilder wurden nicht benannt – vielmehr haben wir überlegt, wie ein Mensch leben müsste oder welche Charaktereigenschaften er oder sie haben müsste, um ihnen zum „Du“ werden zu können oder um für sie ein „Du“ im Sinne Martin Bubers zu sein.

Mithilfe der Geschichte „Mr. Washington“ (in „Mehr Hühnersuppe für die Seele“, S. 106: M2) konnten Beispiele entworfen werden und das Arbeitsblatt (M3) ausgefüllt werden.

Ich erzählte den Konfis abschließend, dass es im Leben vieler Menschen einen Menschen gibt, der sie immer wieder neu beeindruckt – Jesus. Mich auch. Um ihnen zu veranschaulichen, warum er mich sehr beeindruckt hat und es jeden Tag aufs Neue tut, haben wir gemeinsam, versweise, die Seligpreisungen gelesen. Auf die Frage, was das Besondere an diesen Äußerungen Jesu sei, konnten wir recht schnell herausarbeiten, dass Jesus tatsächlich das Herz eines jeden Menschen anschaut und dass er Menschen nicht danach beurteilt, welche Schulnoten sie mit nach Hause bringen oder wieviel Geld sie verdienen. Er ist eben ein echter Freund und Kamerad, den man jederzeit um Rat und Hilfe bitten kann.



© Foto: privat

BIOGRAFIELEARNEN IN DER BEGEGNUNG MIT ANNE FRANK

Das Lernlabor „Anne Frank. Morgen mehr“

Deborah Krieg

Worum geht es:

In diesem Beitrag wird die Arbeit der Bildungsstätte Anne Frank, Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen, in Frankfurt vorgestellt, u. a. das Lernlabor „Anne Frank. Morgen mehr“. Das Lernlabor verbindet die Geschichte Anne Franks mit Angeboten zur historisch-politischen Bildung und der Diskussion aktueller Phänomene von Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung. Das Lernlabor kann einzeln oder mit Gruppen besucht werden, es können aber auch Workshops mit Teamer*innen der Anne-Frank-Stiftung in der eigenen Schule gebucht werden. Ziel ist es, Jugendliche und Erwachsene über die Biografie Anne Franks im Nationalsozialismus für die Gegenwart zu sensibilisieren.

Autorin:

Deborah Krieg

Stellvertretende Direktorin der Bildungsstätte Anne Frank e.V.

dkrieg@bs-anne-frank.de



Material:

Auf der Website der Anne-Frank-Stiftung sind weitere Informationen zu finden:

<https://www.bs-anne-frank.de>



© Foto: Bildungsstätte Anne Frank e.V.

Einleitung

Wer bin ich? Woher komme ich? Was ist richtig und was falsch? Bin ich der Welt wirklich hilflos ausgesetzt? In welcher Gesellschaft will ich eigentlich leben und wie wünsche ich mir Zukunft? Diese und andere Fragen bewegen die junge Tagebuchschreiberin Anne Frank. Und sie bewegen Jugendliche bis heute. Viele der Themen, die im Tagebuch eine wichtige Rolle spielen, sind bis heute bedeutender Teil von Selbstfindungsprozessen (nicht nur) junger Menschen: das Ringen um einen eigenen Platz in der Welt, Politisierung und Entwicklung von Werten, das Erleben von Ausgrenzung oder Migrationserfahrungen ...

Gleichzeitig wird wohl keine andere einzelne Person so sehr mit der Geschichte der Shoa verknüpft wie Anne Frank. Es gibt wohl kaum eine individuelle Biografie, die so sehr zum Katalysator historischer und politischer Bildung geworden ist. Das Tagebuch von Anne Frank hat viele Menschen berührt und inspiriert. Immer wieder beziehen sich politisch oder gesellschaftlich engagierte Menschen auf das Tagebuch, auch solche, die sich an der historischen Verantwortung negativ abarbeiten.

Fragen nach historischem Lernen, nach Erinnerung, dem Lernen aus Geschichte und einem geschichtssensiblen Umgang mit gegenwärtigen Themenstellungen knüpfen unmittelbar an die Arbeit mit Tagebuch und Biografie Anne Franks an und machen vielfältige Herausforderungen sichtbar.

Wie gelingt es, vor dem Hintergrund der Verfolgungsgeschichte Anne Franks, Debatten über zeitgenössische Formen der Diskriminierung zuzulassen, ohne der Autorin eine Rolle zuzuschreiben, die sie nicht hat? Wir beobachten in der Anne-Frank-Rezeption immer wieder die gleichen Ansätze, Zugriffe, Zuschreibungen oder eben Instrumentalisierungen. Dabei stellt sich die Frage, wie eine Arbeit zu Biografie und Werk Anne Franks einerseits der historischen Person gerecht werden kann, ohne andererseits die über die individuelle Bedeutung hinausgehende Relevanz ihres Textes zu überlagern und umgekehrt.

Bei der Konzeption des Lernlabors „Anne Frank. Morgen mehr“ an der Bildungsstätte Anne Frank haben wir uns diesen Herausforderungen aktiv gestellt: Ein Lernort, der lediglich eine sympathisierende, historisierende Darstellung Anne Franks erlaubt, ohne den Betrachter mit den eigenen Vorurteilsstrukturen zu konfrontieren, wird dem Sujet nicht gerecht.

Das Lernlabor „Anne Frank. Morgen mehr“ ist ein Lernort zu Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung in Gegenwart und Geschichte. Es befasst sich mit drei eng verknüpften Themenkomplexen: der historischen Dimension selbst, einer Dimension der Erinnerung und Erzählung aus jugendlicher Perspektive sowie der Öffnung in die Gegenwart.

Zugänge bei der Auseinandersetzung mit Geschichte

Im Fokus der Auseinandersetzung mit dem historischen Geschehen stehen zum einen die Biografien von Anne Frank und ihrer Familie, das Leben im Versteck als historischer Kontext des Tagebuches und das Tagebuch selbst. Zum anderen werden in den Stationen der historischen Dimension Angebote gemacht, die die relativ „geschlossene“ Perspektive und Deutungshoheit des Tagebuchs brechen und erweitern. Wie haben die anderen „Untergetauchten“, Freunde und Familie, die Zeit erlebt, was können wir aus anderen Quellen erfahren?

Bei der Annäherung an das Tagebuch liegt der Schwerpunkt auf der Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte: Wann und mit welchem formulierten Ziel hat Anne Frank das Schreiben begonnen? Wann und warum begann sie mit der Redaktion ihres Tagebuches? Wie blieb das Tagebuch erhalten und warum wurde es veröffentlicht? Narrative, Erinnerungspraxen und -orte rund um Anne Frank werden thematisiert und kritisch diskutiert. Auf diese Weise wird die historische Person von Werk und Botschaft getrennt – um aber beide je zu ihrem Recht kommen zu lassen.

Geschichte wird für die Besucher*innen des Lernlabors als gemeinsamer Prozess der Rekonstruktion sichtbar, in der auch die Popularisierung und Fiktionalisierung der Biografie selbst thematisiert wird: Beispielsweise kann beobachtet werden, wie dieselbe Tagebuchszene in unterschiedlichen Verfilmungen interpretiert und visualisiert wurde. Die Unterschiede sind dabei überraschend: Obwohl sie relativ streng an der Vorlage bleiben, wird durch die Wahl verschiedener filmischer Mittel jeweils eine völlig andere „Anne Frank“ erzählt. Idealerweise werden die Besucher*innen so dafür sensibilisiert, welche Projektionsleistungen auf Anne Frank sie selbst vielleicht unbewusst herstellen.

Umgekehrt wird aber nicht alles in Perspektiven aufgelöst, in der völlig unterschiedliche Erzählungen ohne Einordnung nebeneinanderstehen. Immer wieder wird Unmittelbarkeit hergestellt eben durch Anne Frank selbst: An jeder Stelle kommt sie zu Wort, zentriert die Perspektiven. Gerade der historische Teil der Ausstellung erzeugt deswegen immer auch Unmittelbarkeit.

Erinnerung und Erzählung aus jugendlicher Perspektive

Allerdings wird Anne Frank nicht affektiv und ikonisierend als „Vorbild“ gezeichnet und den Besucher*innen gegenübergestellt. Ihrer Perspektive werden weitere jugendliche Perspektiven zur Seite gestellt – als Brücke zwischen Geschichte(n) und Gegenwart, Anne Frank und den jugendlichen Besucher*innen des Lernlabors. So beschäftigt sich der Schwerpunkt „Vom Tagebuch zum Blog“ mit dem Medium Tagebuch und seinen unterschiedlichen Funktionen für seine jugendlichen Autor*in-

nen. Jugendliche waren schon immer von gesellschaftlichen Prozessen betroffen, reflektierten und verarbeiteten ihre politische oder soziale Situation, entwarfen Utopien und schrieben unter Bedingungen von Krieg, Verfolgung oder Bedrängung. Ihre Themen waren und sind Konflikte, Verfolgung, Flucht und Vertreibung, Widerstand und Krieg, genauso wie das Erwachsenwerden, die erste Liebe oder das Reiben an gesellschaftlichen Konventionen. Wir zeigen Kontinuitäten und Brüche dieser Art des Weltbezugs, zeigen Parallelen und Unterschiede zum Werk Anne Franks.

Morgen mehr ...
Welt!

Was denkst du über Migration, Flucht und Asyl?

© Foto: Bildungsstätte Anne Frank e.V.

Das Tagebuch von Anne Frank endet im Hinterhaus. Es gibt keine Aufzeichnungen von ihr aus den Lagern. Von Ana Novac und Ariele Koretz sind hingegen Aufzeichnungen aus Birkenau und Bergen Belsen erhalten. Auch aus früheren Epochen sind Tagebücher erhalten geblieben, die das Ringen mit gesellschaftlichen Verhältnissen eindrucksvoll beschreiben, wie das Tagebuch von Charlotte L. Forten Grimké, die 1838 als Schwarze in Philadelphia geboren wurde. Die Besucher*innen können jedoch auch Tagebüchern aus dem belagerten Sarajevo begegnen, dem Blog von Malala oder dem Weblog von Jamie der seine Entwicklung vom Mädchen zum jungen Mann dokumentiert.

Diese Begegnungen öffnen ganz individuelle Fragen und Zugänge: Welche persönliche, welche politische Kraft liegt im Schreiben und Dokumentieren? Welche Themen beschäftigen mich heute? Welche Fragen und Antworten habe ich zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Verfolgung und Krieg? Was kann man aus Geschichte lernen? Was kann ich gegen Ungerechtigkeit unternehmen? Wie sieht eine Gesellschaft aus, in der alle gut leben können?

Hier entstehen Anlässe für Besucher*innen über Kontinuitäten von Themen und Herausforderungen nachzudenken, aktuelle und historische Rahmenbedingungen und Kontexte zu vergleichen und eigene Positionen zu überdenken.

Öffnung in die Gegenwart

In der gegenwärtigen Dimension schließlich sind die (jugendlichen) Besucher*innen selbst gefragt. In Kapiteln zu Mut, Welt, Gerechtigkeit oder Respekt begegnen sie Fragen nach Normalitätskonzepten, Diskriminierung und Ausschluss, aber auch nach Widerstand, Solidarität und Beteiligung. Festgefahrene Bilder und Narrative werden irritiert und hinterfragt, neue Fragestellungen und Ideen angeregt.

Jugendliche und Erwachsene zu einer klaren Haltung für Gleichwertigkeit, gegen Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit zu ermutigen ist häufig leichter als sie für Ausdrucksformen von z.B. Rassismus oder Antisemitismus zu sensibilisieren und sie bei der Entwicklung von Gegenstrategien wirkungsvoll zu unterstützen. Eine kritische Beobachtung eigener Verstrickungen fällt ganz besonders schwer, denn sie droht die Selbstwahrnehmung zu veruneindeutigen.

Das Lernlabor versucht einen Lernraum zu etablieren, der es gestattet möglichst verletzungsfrei über die Wirkungen des eigenen Handelns und der eigenen Haltungen nachzudenken, sich gegen Verletzungen des Gleichwertigkeitsprinzips richtende Haltungen und Argumente zu aktivieren und zu stärken. Es schafft Rahmenbedingungen, die niedrigschwellige Einstiege in komplexe Themen erlauben, ohne Komplexität zu reduzieren und zu simplifizieren und die Verhandlungen von herausfordernden Themen zulassen. Dazu gehören Angebote, die Jugendliche dabei unterstützen, Komplexität auszuhalten, Norm- und Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen oder scheinbar einfachen Antworten zu misstrauen.

Es geht vor allem darum, Jugendliche in ihrer Diversität und ihren Perspektiven auf die Welt ernst zu nehmen und sie nicht vorrangig als Betroffene („Opfer“) oder Ausübende („Täter“), sondern als Beteiligte von Diskriminierung anzusprechen: als Beobachter*innen, als Empörte, als solidarisch Handelnde ... Hier können sie erleben, dass sie in ihrer Politisierung begleitet und nicht belehrt werden, dass ihre Wahrnehmung und Entrüstung ernst genommen werden – aber auch zur Debatte stehen können. Auf dieser Basis kann das Gleichwertigkeitsprinzip als Konsens hergestellt werden – und Grundlage einer Auseinandersetzung mit weiteren Formen von dessen Missachtung werden.

Dies ist in Fällen wie Antisemitismus, Homosexuellenfeindlichkeit und Antiziganismus besonders wichtig, denn hier fehlt es – nach unserer Erfahrung – Gruppen oft an Sensibilisierung und es überwiegen solche Positionen in denen sich Jugendliche eher ertappt bzw. als Täter*innen markiert fühlen – was zu affektiven Abwehrmechanismen führen kann, die Betroffene weiter verletzen. Es ist uns also wichtig, Angebote immer so zu formulieren, dass deren Adressat*innen sich zuerst ohne Verletzung der Selbstwahrnehmung oder gefühlte Angriffe und Verurteilungen mit emotional herausfordernden Themen beschäftigen können, um in einem zweiten Schritt empathische und solidarische Haltungen zeigen

und üben zu können und schließlich ihre Interpretationen, Argumente und Strategien auf ungewollte Effekte hin zu überprüfen.

Um solche Prozesse zu ermöglichen, ist das Lernlabor der Bildungsstätte keine Ausstellung im klassischen Sinn, mit Führung und Exponaten. Vielmehr besteht es aus „Interaktionen“: Ohne Entscheidungen der Besucher*innen, ohne aktive Teilnahme ist es nahezu funktionslos. Der Slogan „Deine Meinung zählt“, der das Lernlabor flankiert, ist ernst gemeint.

Die Besucher*innen erhalten je ein Tablet, das digitale Tool, welches sie durch die Ausstellung führt und die digitalen Multimedia-Stationen aktiviert. Das Tool erlaubt es einerseits, die Stationen zu bedienen, andererseits kann es dazu genutzt werden, den eigenen Weg zu dokumentieren, die Meinungen und die Positionen, die die Besucher*innen in der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten beziehen, festzuhalten und zu teilen. Alle geteilten Positionen und Meinungen fließen anonym in eine Endauswertung ein, die nach dem Besuch in der Gruppe diskutiert werden kann.

Wichtig ist neben dem Einsatz von moderner Technik vor allem die Begleitung der Besucher*innen durch etwa peer-nahe Expert*innen. Diese „Trainer*innen“ organisieren die Erkundung der Ausstellung und moderieren die Aktivitäten der Besuchergruppen. Sie leiten bei all dem nicht an oder belehren, sondern helfen bei der Bedienung der Interaktionen oder regen Diskussionen an und moderieren Auseinandersetzungen und Kontroversen – getreu dem Motto des Lernlabors: Jugendliche kommentieren Welt – Deine Meinung zählt!

Die Trainer*innen bilden darüber hinaus selbst eine Gruppe aktiver Jugendlicher, die sich die Botschaft(en) des Tagebuchs von Anne Frank zu Eigen machen. So kann Geschichte in vielerlei Hinsicht auf Augenhöhe verhandelt werden. Wir glauben, dass dieser pädagogische Zugang die Fallstricke umgehen hilft, die in der Auseinandersetzung im biografischen Lernen mit einer gewissen Zwangsläufigkeit auftreten: Er erlaubt eine empathische Identifikation mit anderen (historischen und gegenwärtigen) Perspektiven, sensibilisiert für demokratische Prozesse und zeitgenössische Konflikte – ohne aus Anne Frank etwas zu machen, was sie nicht war, oder sie zu einem Gegenstand bloß historischen Interesses zu machen.

© Foto: Bildungsstätte Anne Frank e.V.

Was ist eigentlich normal? Und wer bestimmt das? Was meinst du?

Morgen mehr ... Vielfalt!

BIOGRAFIE UND PROFESSIONALITÄT – EIN ZWISCHENRUF

Marcell Saß

Autor:

Dr. Marcell Saß ist Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Philipps-Universität Marburg



Religion und Biografie – beides gehört offenbar zusammen. Im Unterricht soll an (religiösen) Biografien gelernt werden. Und in den letzten Jahren ist viel zur Person der Religionslehrkraft geforscht worden. Auch dabei spielt die religiöse Biografie eine wichtige Rolle. Einzig der Zusammenhang zwischen biografisch geprägten Überzeugungen der Lehrkräfte und deren Professionalität ist bislang wenig beachtet. Das überrascht, denn immerhin widmet sich die Professionsforschung in den Erziehungswissenschaften seit längerer Zeit diesem Thema.

Kognitionspsychologische Studien zeigen etwa, dass Professionalität wesentlich durch ein implizites Wissen und Können geprägt ist. Das meint vor allem die Vorstellung davon, wozu das eigene Fach eigentlich nützlich ist, und in welchem Verhältnis es zu den anderen Schulfächern steht.

Solche professionsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften, auch *teachers' beliefs* oder *die Philosophie des eigenen Faches* genannt, sind handlungsleitend und biografisch imprägniert. Auch strukturtheoretische Forschungen kommen zu ähnlichen Ergebnissen: biografisch erworbene Handlungs- und Deutungsmuster befähigen im professionellen pädagogischen Handeln dazu, Widersprüche des Lernortes Schule und Unsicherheiten des eigenen Handelns selbst-reflexiv auszuhandeln. Zum professionellen Habitus der Lehrkraft gehört neben dem Fach-, Handlungs- und Erfahrungswissen auch und gerade biografisches Wissen.

Forschungen zum Berufseinstieg von Lehrkräften verdeutlichen die Notwendigkeit vertiefter Auseinandersetzung mit biografischen Fragen in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. Die eigene Biografie ist nämlich eine wichtige Ressource professionellen Handelns. Der Marburger Schulpädagoge Uwe Hericks etwa rekonstruiert Professionalisierung als durchaus krisenhaften Bildungsprozess, der das bisher biografisch gewonnene Selbst- und Weltverhältnis infrage stellen kann.

Die „beliefs“ und „Überzeugungen“ von Lehrkräften mit dem besonderen Schulfach „Religion“ sind nun professi-

onstheoretisch überaus bedeutsam. Gerade in „Reli“ treten persönliche Überzeugungen, biografische Erfahrungen, individuelle Sozialisation und professioneller Auftrag in ein spannungsreiches Wechselverhältnis.

Religion zu lehren und Religion zu leben sind aufeinander bezogen und ohne eigene biografische Reflexionsprozesse kaum sinnvoll auszuhandeln. Dass diese Aushandlungsprozesse durchaus krisenhaft ablaufen, zeigt nicht nur ein Blick in die schulische Praxis. Schon Studienanfängerinnen und Studienanfänger werden damit konfrontiert, dass Einsichten der wissenschaftlichen Theologie in Konkurrenz zu persönlichen Überzeugungen und biografisch gewonnenen Deutungsmustern treten können.

Von daher ist es erstaunlich, dass die Religionspädagogik in Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildungen bislang nicht intensiver auf solche grundsätzliche Einsichten der Professionsforschung eingeht. Es gilt, empirische Befunde zu Selbstverständnis, Kirchenbindung und eigener Religionspraxis von Religionslehrkräften um eine biografische Pointe zu erweitern und professions-theoretisch fruchtbar zu machen.

Denn die Unterscheidung von personalen, biografisch bedingten individuellen Religionspraxen der Lehrkräfte und deren Zusammenhang mit unterrichtlichen Vermittlungsprozessen im Horizont der eigenen Berufsbiografie ist eine entscheidende religionspädagogische Frage: wie bewältigen Religionslehrkräfte die Spannung zwischen den unterrichtlichen Anforderungen an gelehrte Religion und ihrem biografisch inkorporierten Habitus von gelebter Religion, um professionell zu handeln? Ich finde, dazu sollte nicht nur mehr geforscht, sondern auch ganz praktisch gearbeitet werden – in Studium und Fortbildung.

„WER BIST DU GEWESEN? – WER BIN ICH?“ – BEGEGNUNG MIT KATHARINA VON BORA

Der didaktische Ansatz des Begegnungslernens nach Rainer Merkel

Nadine Hofmann-Driesch

Worum geht es:

Die Auseinandersetzung mit der Frau an Martin Luthers Seite thematisiert existentielle Fragen der Kinder und bietet Möglichkeiten der persönlichen Orientierung: Wer bist du gewesen? – Wer bin ich?; Wer wolltest du sein? – Wer möchte ich sein?; Was machte dir Angst? – Was macht mir Angst?; Was machte dir Mut? – Was macht mir Mut? Das Thema wird auf der Grundlage des didaktischen Modells von Rainer Merkel „Begegnungslernen mit Lebensbildern“ bearbeitet und eröffnet den Kindern viele Bezugspunkte zu eigenen Lebensthemen.

Autorin:

Nadine Hofmann-Driesch
Studienleiterin RPI Nassau
nadine.hofmann-driesch@
rpi-ekkw-ekhn.de



Klassenstufe:

Jahrgang 4



Stundenumfang:

9 bis 12 Schulstunden

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- zentrale Ereignisse im Leben von Katharina von Bora benennen,
- benennen und beschreiben, was ihnen selbst wichtig ist,
- können darüber mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen respektvoll ins Gespräch kommen.

Material:

Brief 1-4
I Phantasiereise
II Laufzettel
III Reflexionsbogen
M1-M13 Material zu den Stationen

Das gesamte Material zur Unterrichtseinheit befindet sich im Materialpool des Arbeitsbereiches Grundschule:
<https://rpi-ekkw-ekhn.de/home/rpi-arbeitsbereiche/grundschule/katharina/>

„Begegnungslernen mit Lebensbildern“ so überschreibt Rainer Merkel 2011 sein didaktisches Modell zum biografischen Lernen. Er grenzt sich in unterschiedlicher Hinsicht vom herkömmlichen biografischen Lernen ab, indem er weder von Vorbild noch von Biografie spricht. Einerseits möchte er die moralische Überhöhung einer Person vermeiden und auf der anderen Seite möchte er nicht die Biografie, die immer eine subjektive Konstruktion darstellt, in den Mittelpunkt rücken. Es geht Merkel eher darum, „Begegnung(en) zu ermöglichen und zu reflektieren. Voraussetzung ist das Vertrauen, dass sich in der Begegnung von Menschen fiktiv oder real etwas ereignet (...)“.



Bei der intensiven Begegnung zwischen den Schülerinnen und Schülern und der jeweiligen Person tritt die Vermittlung von faktischem Wissen in den Hintergrund. Merkel betont mehr „die subjektive, sinnlich-emotionale Dimension der Begegnung.“ Das Begegnungslernen bedient sich unterschiedlicher Zugänge. So können differenzierte Lernangebote gemacht werden. Es fördert die Einübung von Perspektivenübernahme, da die Kinder immer wieder von der eigenen Person auf die andere schauen und umgekehrt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in ihrem eigenen Tempo. Sie wählen entsprechende Aufgaben aus dem Angebot aus.

Folgende acht Grundsätze stellt Merkel für das Begegnungslernen auf:

„Lernen in Begegnung“...

- (1) ... ist grundsätzlich mit jeder Person möglich – egal ob es sich um eine historische oder eine gegenwärtige Person handelt, gleich ob sie dem näheren oder dem weiteren Umfeld der Kinder entstammt.
- (2) ... ist die Interaktion von Subjekten, die auf Augenhöhe miteinander in Kontakt treten und direkt miteinander kommunizieren. Das erfordert im Unterricht größtenteils eine Inszenierung.
- (3) ... bleibt unvollständig und immer korrekturbedürftig. Das eigene Bild von anderen Menschen beinhaltet immer eine gewisse Projektion, die im Zuge des Kennenlernens Veränderungen erfährt.
- (4) ... ist perspektivisch. Das muss reflektiert und miteinander besprochen werden. Wie habe ich bzw. wie hast du die Begegnung wahrgenommen?
- (5) ... muss nicht chronologisch erfolgen. Die Lernenden begegnen der Person in ihrer jeweiligen Gegenwart. Es muss nicht beim Geburtsdatum begonnen werden.
- (6) ... legt Wert auf Emotionalität. Wie wirkt die Person auf mich? Wie formuliere ich das?
- (7) ... braucht ein konkretes Gegenüber. Die Person wird so leibhaftig wie möglich vor Augen geführt. Die Anwesenheit zumindest sichtbar gemacht, z.B. in Form eines Bildes.
- (8) ... erfordert Fiktion und Fantasie. Lernende und Lehrende stellen

sich die Begegnung im schulischen Umfeld so konkret wie möglich vor. Sie begeben sich beide in eine künstlich geschaffene Situation hinein.

Merkels Ansatz ist zunächst für den Bereich der Sekundarstufe I verfasst. Für den Religionsunterricht der Grundschule ist die hier beschriebene Unterrichtseinheit erarbeitet und erprobt. Dabei wird bedacht, dass die Fähigkeit zu Reflexivität und Multiperspektivität sich erst im Zuge des Älterwerdens entwickelt. Wo die Grundsätze Merkels besonders zum Tragen kommen, finden sich entsprechende Angaben in Klammern im Text.

Begegnungslernen mit Katharina von Bora (1) – die Unterrichtseinheit

Die gesamte Unterrichtseinheit beginnt mit dem Aufhängen des Bildes von Katharina von Bora (7), das man in möglichst großem Format im Internet z.B. über www.posterlounge.de bestellen kann. Der Name wird dazu geheftet und die Frau als der Besuch für die nächsten Religionsstunden vorgestellt. Die Kinder überlegen, welche Fragen sie der Besucherin stellen möchten (5). Die Fragen werden notiert und an der Tafel sichtbar aufgehängt. Die anschließende Fantasiereise führt uns in eine mittelalterliche Stadt.

Während der kommenden Unterrichtsstunden wird die Kommunikation mit Katharina (2, 8) verdeutlicht, indem das Bild zentral an der Tafel hängt. Reden wir über die Person, hängt das Poster an der Seite des Klassenraumes. Die Fragekarten werden immer wieder im Laufe der Einheit aufgerufen und die Kinder benennen die Fragen, die sie schon beantworten können.

Fragen der Kinder aus der Erprobung der Unterrichtseinheit:

Was arbeitest du?
Wie heißen deine Kinder?
Wie alt bist du?
Bist du verheiratet?
Wo hast du deinen Mann kennengelernt?
Was ist dein Lieblingsessen?

Im Folgenden werden vier Themenblöcke im Umfang von je 2-3 Unterrichtsstunden bearbeitet: „Mein Leben und meine Zeit“, „Angst und Mut“, „Meine Familie und mein Zuhause“ und „Die Liebe in meinem Leben“. Am Anfang des Blocks steht das Vorlesen eines Briefes (2), den Katharina an die Kinder der Klasse geschrieben hat. Darauf folgen 3-4 Materialien mit unterschiedlichen Aufgaben. Die Kinder wählen aus, welche Aufgaben sie bearbeiten möchten und in welcher Reihenfolge. Am Ende des Blockes findet ein Austausch über die verschiedenen Ergebnisse statt. Wir schauen darauf, welche unserer Fragen geklärt werden können und ob es neue Fragen an Katharina von Bora gibt (3). Dabei erfahren die Kinder auch, was ihre Mitschülerinnen und Mitschüler beschäftigt hat.



100 Tage- 100 Kästchen, siehe Seite 9

Die Themenblöcke beinhalten folgende Materialien:

Mein Leben und meine Zeit:

1. Brief von Katharina lesen

M1 Kleider machen Leute:
Ich erstelle eine Collage dazu.

M1a Brief an Katharina: Kleider heute

M2 So sieht mein Tag aus: Ich trage meinen Tagesablauf in eine Uhr ein.

M3 Meine Wünsche für mein Leben:
Ich schreibe Katharina einen Brief.

Angst und Mut:

2. Brief von Katharina lesen

M4 Was mir Angst macht – Was mir Mut macht:
Ich schreibe Katharina einen Brief

M5 Bleiben oder fliehen? Was rätst du Katharina?
Begründe deine Meinung!

M6 Wie geht es weiter? Bild „Die Flucht aus Nimbschen in Heringsfässern“ weiter malen

M7 Statue „schreitende Katharina“ nachstellen und Körperübungen zum Selbstbewusstsein erproben

Meine Familie und mein Zuhause:

3. Brief von Katharina lesen

(Bilder der Familie Luther liegen aus und können betrachtet werden.)

M8 „Was kann man tun bei bösem Gerede?“:
Schreibgespräche

M9 Das ist meine Familie. Kinder stellen ihre Familie mit Kegeln dar – sie erzählen einem Partner davon.

M10 Meinen Lieblingsplatz mit Legematerialien (in einem Schuhkarton) gestalten

Die Liebe in meinem Leben:

4. Brief von Katharina lesen

M11 Wer mir wichtig ist. Ich schreibe Katharina einen Brief.

M12 Geborgenheit erspüren. Ich baue zusammen mit einem Partner aus Decken eine Burg.

M13 „Eine feste Burg ist unser Gott.“ Ich höre das Lied. Gefällt es mir?

Die kreativen Aufgaben (Collage anfertigen, Kiste mit dem eigenen Lieblingsplatz gestalten) können länger als die geplanten 2 Stunden dauern. Dann gilt es abzuwägen, welche Aufgaben entfallen. In der Erprobung hat vor allem das Erstellen der Kisten und das anschließende Vorstellen in der Lerngruppe großen Spaß bereitet. Die Kinder haben sich eine fremde Kiste ausgesucht und ihr eine Überschrift gegeben.

Die abschließende Stunde der gesamten Einheit besteht in der Reflexion des eigenen Lernens und der Verabschiedung von Katharina (6). Das kann schriftlich anhand eines Reflexionsbogens oder im mündlichen Austausch miteinander geschehen. Dabei werden folgende Fragen bedacht: Was habe ich erfahren über Katharina von Bora? Was möchte ich Katharina noch sagen? Was ist mir in meinem Leben wichtig? Was habe ich von anderen aus der Gruppe erfahren?



100 Tage- 100 Kästchen, siehe Seite 9

BRIEF 1 MEINE ZEIT UND MEIN LEBEN

UE Begegnung mit Katharina von Bora | Jahrgang 4 | Nadine Hofmann-Driesch

Wittenberg, im Jahre des Herrn 1530

Liebe Kinder der Klasse 4a,

mein Name ist Katharina von Bora. Ich freue mich, dass wir uns kennen lernen und dass ihr so viele spannende Fragen an mich habt. Ich würde auch gerne mehr von euch erfahren.

Die Zeit, in der ich lebte, nennt ihr heute Mittelalter. Bei uns gab es strenge Vorschriften für Kleidung. So konnte man auf den ersten Blick unterscheiden, welchen Stand ein Mensch in der Gesellschaft hatte. War er reich oder arm? Welchen Beruf hatte er? War er ein Fürst oder ein Bauer? Dass ich verheiratet bin, erkennt ihr an der Haube, die ich auf dem Kopf trage und an dem Ring an meiner Hand. Wie ist das bei euch? Was verrät die Kleidung über Menschen?

Lange Jahre habe ich aber die Kleidung einer Nonne getragen, weil ich in einem Kloster lebte. Nach dem Tod meiner Mutter hat mich mein Vater dorthin gebracht, damit ich mein Leben lang versorgt bin. Damals war ich sechs Jahre alt und auch zwei meiner Tanten lebten schon dort. Im Kloster lernte ich lesen, schreiben, Latein und handarbeiten. Das war nicht selbstverständlich für ein Mädchen in dieser Zeit. Der Tag war durch einen strengen Ablauf geregelt. Wie sieht euer Tag heute aus?

Es war uns damals sehr wichtig, Gott zu gefallen. Im Kloster, dachten wir, geht das am besten. Dort kann man den ganzen Tag für Gott singen, zu ihm beten und an ihn denken. Viele dachten, so ein Leben muss Gott gefallen. Doch ich hatte auch andere Träume und Wünsche. Gerne hätte ich einen lieben Mann geheiratet und viele Kinder mit ihm bekommen. Auch einen großen Haushalt mit Tieren und Landwirtschaft habe ich mir gewünscht. Wie sehen eure Träume und Wünsche aus?

Seid begrüßt und Gott befohlen!

Katharina

SHORT CUTS „GNADE“

Biografische Blitzlichter im Unterricht

Uwe Martini

Worum geht es:

In dem Filmprojekt zum Reformationsjahr erzählen prominente Personen und Menschen mit besonderen Erfahrungen, wie sie Gnade verstehen und erlebt haben und welche biblische Geschichte für sie dazu wichtig ist. Mit den Kurzfilmen können Unterrichtsprozesse biografischen Lernens initiiert werden, in denen Schüler*innen und Konfis entdecken können, wie andere Menschen auf ganz individuelle Weise religiöse Erlebnisse reflektieren und kommunizieren.

Autor:

Uwe Martini

Direktor des RPI der EKKW
und der EKHN Marburg
uwe.martini@rpi-ekkw-ekhn.de



Klassenstufe:

Sek I, Konfirmandenarbeit



Stundenumfang:

6-8 Stunden

Kompetenzen:

Die Schüler und Schülerinnen können ...

- den Begriff „Gnade“ erläutern und nach seiner Relevanz für heutiges Leben fragen,
- den umgangssprachlichen Gebrauch des Begriffes Gnade reflektieren, ihn vom Begriff „Glück“ abgrenzen und seine biblischen Bezüge erklären,
- den Begriff der Gnade auf ihr/das Leben beziehen.

Material:

M1 Überschriften für eigene Erlebnisse

Shortcuts auf der Webseite der Ev. Akademie Frankfurt
https://www.evangelische-akademie.de/medienzentrum/medienzentrum/medien/___/event/377/

Die Materialien sind auf unserer Website verfügbar
(www.rpi-impulse.de).

Short Cuts „Gnade“

„Gnade“ gehört zu den Schlüsselworten evangelischen Glaubens. Doch was meint der alttümliche Begriff eigentlich? Wo erfahren Menschen heute Gnade oder Gnadenlosigkeit? Und welche biblischen Geschichten spielen dabei eine Rolle? Short Cuts „Gnade“ ist ein Social-Media/Filmprojekt der „Evangelischen Akademie Frankfurt“ aus dem Reformationsjahr. Prominente Menschen bzw. Menschen mit besonderen Erfahrungen aus unterschiedlichen sozialen Feldern und ganz verschiedenen Lebenssituationen entfalten in 1,5 minütigen Clips, wie sie Gnade verstehen, welche persönlichen Erfahrungen von Gnade sie gemacht haben und welche biblische Geschichte für sie dazu wichtig ist.

Diese Personen sind: Mirko Drotschmann, Journalist und Blogger; Maream Kazah, Studentin aus Syrien; Silke Mehltrittter, Hebamme; Julius Asal, Pianist; Dominik Hofmann, Gründer und Geschäftsführer; Volker Bouffier, Hessischer Ministerpräsident; Dr. Volker Jung, Kirchenpräsident der Evangelischen Kirche Hessen und Nassau; Riccardo Montero, Musiker und Sozialunternehmer; Klaus-Dieter Drescher, Vorsitzender Richter am Landgericht a.D.; Franziska Junge, Schauspielerin und Sängerin; Prof. Dr. Elke Jäger, Chefarztin Onkologie und Hämatologie am Krankenhaus Nordwest; Britta Boerdner, Autorin; Prof. Manfred Stumpf, Konzeptkünstler; Joseph-David Martin, Inhaftierter; Thomas-Georg Müller, Inhaftierter und Dr. Thorsten Latzel, Akademie-Direktor und Pfarrer. Die kleinen Filme sind so aufgebaut, dass zu einer Tasse Kaffee jede und jeder einzelne aus seinem Leben erzählt und versucht, biografisch Gnadenerfahrungen zu erkennen und zu kommunizieren. Am Ende jedes Kurzstatements wird ein biblisches Wort eingespielt.

Diese Kurzfilme eignen sich für Unterrichtsprozesse, in denen Schülerinnen und Schüler der Sek I (oder Konfis) entdecken können, wie einzelne Menschen auf ganz individuelle Weise religiöse Erlebnisse reflektieren und kommunizieren. Sie bieten die Möglichkeit der Auseinandersetzung, des Vergleiches und der Konfrontation mit fremden Biografien, ohne den direkten persönlichen Kontakt. Sie können als

© Foto: Evangelische Akademie in Hessen und Nassau e.V.



Mirko Drotschmann
Journalist

Blaupause für eigenes religiöses Erleben und als Hilfe zur Versprachlichung eigener Erfahrungen dienen.

Zu finden sind diese „Short Cuts“ im Web unter https://www.evangelische-akademie.de/medienzentrum/medienzentrum/medien/___/event/377/

1. Das Thema „Gnade“

Zunächst ist es sinnvoll, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema Gnade auseinandersetzen. Verschiedene Annäherungen sind möglich.

- a) In der Kreismitte oder an der Tafel werden zunächst verdeckt die Texte (**M1**) präsentiert. Nach und nach decken Lernende die Textblätter auf, lesen und assoziieren erste eigene Erlebnisse. In einem anschließenden Schreibauftrag wählen sie eine der Überschriften und schreiben eine eigene Erfahrung dazu auf.

Glück gehabt!

Nicht so schlimm wie befürchtet.

Noch einmal davon gekommen.

Es ist wieder gut.

Unverdient und überraschend!

Das war großartig!

- b) Wo kommt Gnade bei uns heute vor? Die Schülerinnen und Schüler sammeln zunächst in Partnerarbeit Wörter, die zu Gnade „passen“, entweder aus der Wortfamilie oder aus dem Wortfeld. Fragen wie „Wo hast du das Wort gehört?“, „In welcher Situation hat es eine Rolle gespielt?“, „Wer hat das zu dir/ zu einer anderen Person gesagt?“, helfen, sich dem Wort Gnade anzunähern.

Mögliche Wörter:

- Gnade, gnädig, Gnädige Frau, Gnädigste, Begnadigung, begnadigen, Begnadigungsgesuch, Gnade vor Recht, unverdiente Gnade, Gnadenakt, Gnadenerlass, von Gottes Gnaden, Ihro Gnaden, Gnade der späten Geburt, gnadenlos, Ungnade, in Ungnade fallen

- überraschend, geschenkt, unerwartet

- evtl. erwünscht, ersehnt, unverdient, großmütig, großartig¹

- c) Stummer Impuls durch ein Sprichwort:

- „Besser zu viel Gnade als zu viel Strafe.“ (unbekannt)

- „Gnade ist besser als Gerechtigkeit“ (Luc de Clapiers, 1715-1747, frz. Philosophie)

- „Gnade vor Recht“

Dieser Impuls nimmt die Funktion von Gnade in Abgrenzung zu einem Begriff in den Blick, der den Lernenden vermutlich näher liegt und somit einen Gesprächseinstieg ermöglicht. Bereits hier rückt die Frage ins Zentrum, die für den weiteren Verlauf des Unterrichts bestimmend sein kann: Im Gegensatz zu einer einseitigen Betonung von Strafe und Gerechtigkeit nimmt Gnade den Menschen an sich mit seiner Persönlichkeit und seinem Leben in den Blick.²

- d) Helmut Kohl

„Ich rede vor Ihnen als einer, der in der Nazizeit nicht

in Schuld geraten konnte, weil er die Gnade der späten Geburt und das Glück eines besonderen Elternhauses gehabt hat.“, aus seiner Rede am 24. Januar 1984 vor der Knesset in Israel³. Anhand dieses Zitates kann in einem Unterrichtsgespräch herausgearbeitet werden, was Kohl hier unter Gnade versteht. Eine Internet Recherche zu dem Stichwort „Gnade der späten Geburt“ mit einer entsprechenden kritischen Würdigung kann sich anschließen⁴.

- e) Arbeiten mit Wikipedia

Die Schüler*innen recherchieren in Wikipedia

<https://de.wikipedia.org/wiki/Gnade>

Je nach Zeit und Lerngruppe werden eine oder mehrere Annäherungen gewählt. Eine Aufteilung in verschiedene Gruppen ist auch denkbar. Am Ende steht eine schriftlich formulierte Aussage, die den Begriff „Gnade“ versucht zu konkretisieren und ihn mit dem Erleben der Schülerinnen und Schüler in Bezug zu bringen.

2. Die Short Cuts

Zur Verfügung stehen 20 Kurzfilme von je 90 Sekunden. Es empfiehlt sich, Dreier- oder Vierergruppen zu bilden und die Filme den Gruppen zuzuweisen, pro Gruppenmitglied ein Film. (Natürlich kann man auch mit einer von der Lehrkraft vorsortierten Auswahl der Filme arbeiten). Zunächst muss ausreichend Zeit verwendet werden, um den jeweiligen Film zu sehen und aufzunehmen. Am besten eignen sich dazu – nach mehrmaligem Anschauen – Verschriftlichungsprozesse. Alle in der Gruppe schreiben für sich auf, was sie in dem Film als Gnadenerfahrung wahrnehmen. Oder: Es wird ein Titel für den Film gesucht. Danach werden die einzelnen Texte verglichen und zu einem zusammengeführt. Es kann auch ein Text als Filmkritik oder Rezension geschrieben werden, oder es werden Texte verfasst, die anderen den Film beschreiben und erläutern. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Danach wird der entsprechende Film gezeigt, dies ist aufgrund der Kürze der Filme gut möglich.

Als zweiten Schritt soll – erneut in Gruppen, ggfs. neue Zusammensetzung – versucht werden herauszufinden, wie die Personen im Film den Unterschied von Gnade und Glück erklären oder erklären würden (falls dies nicht explizit geschieht). Hier können auch die Unterschiede der einzelnen Protagonisten zum Ausdruck kommen.

In einem dritten Schritt kann versucht werden herauszuarbeiten, was allen Gnadenerfahrungen in den Fil-

¹ Nach „Anne Klaassen: Gnade, Gnade!“ Unterrichtseinheit zu Zachäus für die Grundschrift

² Nach „Karsten Müller: Erklärfilme zur Reformation. Unterrichtsideen für die Episode Gnade“

³ Die Formulierung von der „Gnade der späten Geburt“ geht zurück auf Günter Gaus: Wo Deutschland liegt – Eine Ortsbestimmung. Hoffmann und Campe, Hamburg 1983, Seite 275

⁴ Hilfreich sind diese Links:

https://de.wikipedia.org/wiki/Gnade_der_späten_Geburt

<https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/16628>

men gleich ist, bzw. ob sich ein solcher gemeinsamer Kristallisationspunkt überhaupt finden lässt. Mögliches Ergebnis dieses Arbeitsschrittes ist die Erfahrung des Beschenktseins, damit verbunden die eigene passive Rolle, das Nichtverdienen von Gnade. Am Ende eines solchen Reflektionsganges kann – zurück im Plenum – als konfrontierender Impuls gesetzt werden: „Jeder ist seines Glückes Schmied“ oder „Wenn jeder an sich selber denkt, ist an alle gedacht“. Ein weiterer Impuls kann darin bestehen nach dem Akteur der Gnade zu fragen. Wenn ich Gnade für mich nicht selbst herstellen kann, woher kommt diese dann? Auch hier kann zuerst nach den Antworten gesucht werden, die von den Protagonisten der Filme her kommen.

In einem vierten Schritt wird nach den zugeordneten Bibeltexten gefragt. Welche Gedanken waren entscheidend, um diesen Text dem jeweiligen Film zuzuordnen? Was soll mit Hilfe des biblischen Textes über das hinaus, was im Film zur Sprache kam, noch ausgesagt werden? Dieser Schritt kann an ausgewählten Filmen im Plenum oder wiederum in der Gruppe oder auch als Einzelarbeit umgesetzt werden.

Abschließend können die bisherigen Arbeitsergebnisse in der Aneignung der Filme im Plenum nochmals zur Kenntnis genommen werden auf dem Hintergrund der Folie reformatorischer Rechtfertigung: *„Der Ausdruck sola gratia (lat. für allein durch die Gnade) bezeichnet ein Grundelement der reformatorischen Lehre von der Rechtfertigung und ist ein theologischer Grundsatz der Kirchen, die aus der Reformation hervorgegangen sind. Er drückt die Überzeugung aus, dass der Mensch allein dank der Gnade Gottes das Heil bzw. das ewige Leben erlangt. Er kann es sich nicht durch sein Handeln verdienen.“* (Wikipedia) Biblische Grundlage für diesen Gedanken sind in Röm 11,6; Eph 2,8 und Apg 15,11 u.a. zu finden.

3. (Auto-)Biografie

An diesem Punkt kann der Unterricht bereits enden. Eine mögliche Weiterentwicklung jedoch besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler versuchen, die in den Fil-

men entdeckten Gnadenerfahrungen im eigenen Leben oder in den Biografien anderer Menschen zu entdecken.

a) Projekt „Videointerviews“

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Projekt „Videointerviews im eigenen Umfeld. Was muss dabei bedacht werden. Wer soll befragt werden?“ Dies funktioniert nicht im Format eines „Straßeninterviews“. Die Interviewten müssen vorher angesprochen worden sein und sich vorbereiten können. Das Interviewziel muss mithilfe einer schülereigenen Definition von Gnade kommunizierbar sein (am besten als Textgrundlage). Es findet ein Vorgespräch statt. Die Interviewten müssen ihr Einverständnis abgeben und die Persönlichkeitsrechte am Bildmaterial geklärt werden, u.a.m. Entweder haben diese eigenen Videos (aufgenommen mit den eigenen Smartphones) ein ähnliches Format wie die Shortcuts (= Statements) oder sie finden tatsächlich in Form eines Interviews statt, in denen die Arbeitsergebnisse des Unterrichtes in Frageform umgesetzt werden (bspw. „Unterscheidung von Glück und Gnade“). Diese Videos werden am Ende gemeinsam in der Lerngruppe vorgeführt. In der Lernumgebung Kirchengemeinde können hier die kirchlichen „Profis“ in den Blick genommen werden: Pfarrerinnen, Gemeindepädagogen, Diakoninnen, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen etc.

b) Projekt „Autobiografie“

Anspruchsvoller ist die Suche nach Gnadenerfahrungen im eigenen Leben. Die religiöse Frage nach Gnadenerfahrungen geht sehr nahe an die Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler heran. Dies kann man nicht mithilfe eines Videos umsetzen. Am ehesten eignet sich hier die Methode des „Briefes an mich selbst“ (zugeklebt und versiegelt können diese eine Zeit später von den Schülern und Schülerinnen wieder geöffnet und gelesen werden. Oder die Lehrkraft übernimmt die Briefe und sendet diese ein Jahr später ungeöffnet zu.

Als Alternative kann die Fragestellung verändert werden und anstelle von expliziten „Gnadenerfahrungen“ suchen die Lernenden in ihrem eigenen Leben nach Dingen, Erfahrungen, Kompetenzen, Möglichkeiten auf die sie stolz sind und über die sie sich freuen, die sie aber nicht selbst hervorgebracht haben: „Was ist mir geschenkt worden und macht mein Leben heute aus, obwohl ich selbst nicht dafür verantwortlich bin.“ Dies kann als Gruppeninterview umgesetzt werden, oder als Einzelarbeit oder eben auch in Form eines autobiografischen Videos. Dazu bedarf es der schriftlichen Vorbereitung. Ein entsprechender Text (ein Script für den Film) muss geschrieben werden, daraus entsteht ein Stichwortzettel anhand dessen das Filmstatement abgegeben werden kann. Diese Videos können in der Lerngruppe gezeigt werden. In der Konfi-Arbeit können solche Videos auch in den Gottesdienst eingebaut werden, besonders interessant im Umfeld der Konfirmation selbst und/oder des Vorstellungsgottesdienstes.

© Foto: Evangelische Akademie in Hessen und Nassau e.V.



Franziska Junge
Schauspielerinnen und Sängerinnen

RASSISMUS ENTGEGENTRETEN!

Eine Unterrichtseinheit zu Martin Luther King und Malcolm X

Anke Kaloudis und Serdar Özsoy

Worum geht es:

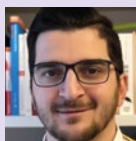
Vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen (gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit) sollen die Schüler und Schülerinnen durch die Auseinandersetzung mit Martin Luther King und Malcolm X zwei Menschen kennenlernen, die gegen Rassismus und für Gleichberechtigung eingetreten sind. Dabei wird auch nach der religiösen Motivation ihres Handelns bzw. nach der Bedeutung des Christentums für Martin Luther King und des Islams für Malcolm X gefragt.

Autoren:

Dr. Anke Kaloudis
Studienleiterin RPI Frankfurt
anke.kaloudis@rpi-ekkw-ekhn.de



Serdar Özsoy
Haupt- und Realschullehrer an der
Georg-Büchner-Schule Stadtallendorf
Ausbildungsbeauftragter für Islamischen
Religionsunterricht am Studienseminar
Gießen
serdaroezsoy@hotmail.de



Klassenstufe:

Jahrgang 9/10

Stundenumfang:

ca. 8-10 Stunden



Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- unterschiedliche Formen von Rassismus in unserer Gesellschaft kritisch beurteilen,
- durch die exemplarische Auseinandersetzung mit Martin Luther King und Malcolm X danach fragen, was man gegen Diskriminierung und Rassismus tun kann

Material:

Videoclip „Rassismus begegnen“

- M1** Rassismus in unserer Gesellschaft
- M2** Martin Luther King und Malcolm X

Die Materialien sind auf unserer Website verfügbar
(www.rpi-impulse.de).

Lernarrangement

Lernwege vorbereiten und initiieren

Lernschritt 1: „Was weiß ich über Rassismus in unserer Gesellschaft?“

Zu Beginn der Unterrichtseinheit wird der Videoclip der Bundeszentrale für politische Bildung „Rassismus begegnen“ angeschaut. Er dient einerseits als konkreter Lernimpuls dazu, das Ziel der Einheit bzw. die Anforderungssituation für den Unterricht zu verdeutlichen und andererseits den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu erheben. Dazu werden die im Clip dargestellten Formen von Rassismus in einer ersten Gesprächsrunde gesammelt und erläutert. In einem sich anschließenden Austausch haben die Schüler*innen die Möglichkeit, weitere Formen von Rassismus, die ihnen in ihrem Alltag begegnen, zu benennen und zu reflektieren.¹

Deutlich werden sollte bei diesem ersten Lernschritt, dass die Schüler*innen am Ende der Unterrichtseinheit Formen von Rassismus in unserer Gesellschaft vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Martin Luther King und Malcolm X kritisch bewerten und Handlungsansätze entwickeln können, um Rassismus entgegenzutreten.

Lernwege eröffnen und gestalten

Lernschritt 2: „Rassismus in unserer Gesellschaft – ein Update“

Im zweiten Lernschritt geht es um unterschiedliche Facetten von Rassismus in unserer Gesellschaft. Die Lerngruppe erschließt sich dazu verschiedene, vorwiegend textbasierte Informationen (**M1**) in thematisch aufgeteilten Kleingruppen zu folgenden Themen:

- Statistik zu Rassismus in unserer Gesellschaft
- Infotext zum Thema „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“
- Infotext zum Thema „Rassismus“
- Infotext zum Thema „Islamfeindlichkeit“
- Infotext zum Thema „Antisemitismus“²

¹ Möglicher Hinweis auf die Auseinandersetzung um die Echo-Verleihung an Kollegah und Farid Bang oder auf den antisemitischen Übergriff auf einen Kippa-tragenden Israeli in Berlin. Vgl. hier zur Information das Youtube-Video „Antisemitismus in Berlin“ oder aber auch die Talk-Show von Anne Will am 22. April 2018 zum Thema „Verliert Deutschland den Kampf gegen Antisemitismus?“ in der Mediathek der ARD.

² Hier kann das inhaltliche Spektrum erweitert werden. Informationen zu weiteren Diskriminierungsthemen, wie etwa Sexismus, Homophobie usw. finden sich auf der Website der Bundeszentrale für politische Bildung. Vgl. hier das Glossar zum Thema Extremismus bei der Bundeszentrale für politische Bildung : <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar>

Nachdem die Schüler*innen die Arbeitsaufträge gruppenteilig bearbeitet haben, erfolgt eine Verständigung im Plenum. Die Ergebnisse aus den Kleingruppen werden etwa in Form einer Mindmap oder eines Schaubildes an der Tafel präsentiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Die Lerngruppe soll Formen von Rassismus und Menschenverachtung in unserer Gesellschaft erläutern, reflektieren und bewerten können.

Lernwege eröffnen und gestalten

Lernschritt 3: „Martin Luther King und Malcolm X begegnen“

An dieser Stelle erfolgt nun die Auseinandersetzung mit Martin Luther King und Malcolm X.



Als Sohn eines Baptistenpredigers kämpfte Martin Luther King gegen die Rassentrennung, wie sie in den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts in Amerika an der Tagesordnung war. Legendar ist seine Rede in Washington D.C. „I have a dream“, in der seine Vision von einer Gesellschaft deutlich wird: „Ich habe einen Traum, dass eines Tages auf den roten Hügeln von Georgia die Söhne früherer Sklaven und die Söhne früherer Sklavenhalter miteinander am Tisch der Brüderlichkeit sitzen können.“³



Auch Malcolm X, politischer Aktivist und einer der wichtigsten Vertreter der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, setzte sich gegen die Rassentrennung in den USA ein. Doch im Gegenteil zu King strebte Malcolm X zunächst nicht die Integration der Schwarzen in die weiße Mehrheitsbevölkerung, sondern eine abgeschottete Emanzipation und einen auf Rassenzugehörigkeit basierenden Separatismus an⁴, da er davon überzeugt war, „dass es keine schwarz-weiße Einheit geben könne, bevor nicht zuerst die schwarze Einheit erreicht worden ist“.⁵

Eine wichtige Rolle in seiner Neuorientierung spielte die Pilgerfahrt 1964 nach Mekka, die ihn „gezwungen habe, viele seiner früheren Denkmuster neu zu ordnen und einige Schlussfolgerungen über Bord zu werfen.“⁶ „Zehntausende von Pilgern aus aller Herren Länder“ sorgten für diese Neuorientierung. „Sie hatten alle Farben, von blauäugigen Blondinen bis zu tiefschwarzen Afrikanern.

Aber alle nahmen an demselben Ritual teil, entfalteten einen einheitlichen Geist und eine Brüderlichkeit, von der ich nach meinen Erfahrungen in Amerika nie geglaubt hätte, dass sie unter Weißen und Nicht-Weißen existieren könnte.“⁷

Danach gründete Malcolm X die Organisation Afro-Amerikanischer Einheit (OAAU), mit der er eine internationalere Ausrichtung und eine Annäherung an die Bürgerrechtsbewegung um Martin Luther King verfolgte.

Sie stehen für den Kampf gegen Diskriminierung und Rassismus. Für beide spielt dabei der Glaube und die Religion eine Rolle: für Martin Luther King das Christentum, für Malcolm X der Islam. Die Schüler arbeiten in Kleingruppen und sollen mit Hilfe einer Internetrecherche entweder ein Erklärvideo oder ein fiktives Profil für ein soziales Netzwerk wie Facebook für Martin Luther King und Malcolm X erstellen.⁸ Die Arbeit an deren Biografien erfolgt dabei entweder nacheinander oder aber auch parallel. Folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden: biografische Lebensdaten, geschichtlicher und politischer Hintergrund, Botschaft und Vision von Martin Luther King und Malcolm X (**M2.1** und **M2.2**).

Nach der Kleingruppenarbeit werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und Bezüge zwischen beiden Bürgerrechtskämpfern bzw. zur übergeordneten Fragestellung der Unterrichtseinheit hergestellt. Folgende Fragen können dabei hilfreich sein: Welche Ziele verfolgten King und Malcolm X? Mit welchen Mitteln kämpften Sie? Was haben Sie erreicht? Welche Rolle spielte die Religion für den Widerstand von King und Malcolm X? In welcher Weise sind die Begriffe von Rassismus, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit usw. für King und Malcolm X bedeutsam? Was ist aus ihren Visionen geworden?

Kompetenzen stärken und erweitern

Lernschritt 4: „Optionen für das eigene Handeln entwickeln“

An dieser Stelle sollen die Lernenden Überlegungen anstellen, welche Möglichkeiten es gibt, Rassismus entgegenzutreten. Folgende Projekte könnten anregend wirken:

- Eine Ausstellung für die Schule erarbeiten
- Einen Schulgottesdienst zur Thematik feiern⁹
- Eine Seite in der Schülerzeitung gestalten
- Vertreter*innen von Organisationen einladen, die sich mit der Thematik beschäftigen
- Projekt „Schule ohne Rassismus“ an der Schule etablieren (<https://www.schule-ohne-rassismus.org/startseite/>)
- Eine Podiumsdiskussion über das Thema „Rassismus“ führen¹⁰

³ Zitiert nach: https://www.planet-wissen.de/geschichte/persoenlichkeiten/martin_luther_king/index.html, Zugriff am 06.07.2018

⁴ Vgl. <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/201549/1965-ermordung-von-malcolm-x>, Zugriff am 25.08.2018

⁵ Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Malcolm_X, Zugriff am 25.08.2018

⁶ Vgl. <http://www.malcolmxprojekt.de/brief-aus-mekka/>, Zugriff am 25.08.2018

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. hier den Artikel von Stefan Weusten: Religionspädagogisch arbeiten mit Erklärvideos, rpi-Impulse 3/18, S.28f., siehe auch unter www.rpi-impulse.de

⁹ Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler ausgiebig mit den Visionen von Malcolm X und Martin Luther King befasst haben, könnte ein multireligiöser Gottesdienst in der Aula der Schule stattfinden. Dabei werden Vertreterinnen und Vertreter aus verschiedenen Religionen eingeladen, die darüber berichten, wie die jeweilige Religion zum Thema „Rassismus“ steht.

¹⁰ Dabei werden Politiker und Journalisten aus der Region eingeladen, um über das Thema „Rassismus“ zu diskutieren und ihre Erfahrungen aus ihrem Metier in den Diskurs einzubringen. Auch erhalten die Lernenden die Möglichkeit, den Expertinnen und Experten Fragen rund um das Thema zu stellen.

M1 RASSISMUS IN UNSERER GESELLSCHAFT

UE „Rassismus entgegentreten“ | SEK 1 | Dr. Anke Kaloudis, Serdar Özsoy

Gruppe 5

Aufgabe

In dem Text unten findet Ihr Informationen zum Thema „Antisemitismus“.

- Lest den Text durch und gebt ihn in kurzen Thesen wieder.
- Sammelt Beispiele für „Antisemitismus“ aus dem Alltag und stellt Bezüge zu dem Text her.

Weitere Informationen findet Ihr auch in einem Videoclip der Bundeszentrale für politische Bildung:

<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/182726/erklavideos-glossar>

Antisemitismus

Antisemitismus meint verschiedene Formen von Judenfeindlichkeit. Eine eindeutige Erklärung des Begriffes gibt es nicht. Er wurde erst Ende des 19. Jahrhunderts gebildet. Dennoch reicht die Geschichte judenfeindlicher Strömungen bis in die Antike und zu den Anfängen des Christentums zurück.

Die Judenfeindlichkeit gegen Ende des 19. Jahrhunderts hatte meistens religiöse oder wirtschaftliche Gründe. Juden durften im Mittelalter viele Berufe nicht ausüben. Deshalb konzentrierten sie sich auf Finanzen und Handel. Das führte dann zu dem Vorurteil, dass Juden geldgierig und auch besonders mächtig sind. Typisch für den Antisemitismus ist deshalb das Vorurteil von der sogenannten „jüdischen Weltverschwörung“ oder die Rede vom sogenannten „internationalen jüdischen Finanzkapital“. Damit ist gemeint, dass Juden z.B. zu mächtig und einflussreich und für Wirtschaftskrisen in der Welt verantwortlich sind.

Ein wesentliches Merkmal des Nationalsozialismus in Deutschland war der Antisemitismus. Sechs Millionen europäische Juden sind während der Nazi-Zeit getötet und ermordet worden. Heute noch ist Antisemitismus ein zentrales Merkmal von rechten Positionen (findet sich aber auch bei extrem linken Einstellungen, bei Islamisten und in der Gesamtgesellschaft).

Antisemitismus kann sich in vielerlei Form äußern: In Hetze, in Drohbriefen, in Angriffen auf Menschen, die religiöse Kleidungsstücke (Kippa) tragen, im Beschmutzen von jüdischen Friedhöfen oder in Brandanschlägen. Allein im Jahr 2012 ereigneten sich jeden Monat mindestens drei antisemitische Gewalttaten in Deutschland.

Untersuchungen haben ergeben, dass die Zustimmung zu antisemitischen Aussagen nach wie vor groß ist. So stimmen 17,2 Prozent aller Deutschen überwiegend oder voll der Aussage zu, dass „auch heute noch [...] der Einfluss von Juden zu groß“ sei. Dieser Antisemitismus ist auch zu spüren. Zunehmend wird beispielsweise auf deutschen Schulhöfen die Anrede „Du Jude!“ als Schimpfwort gebraucht.

Quelle: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=5>

Zugriff am 4.7.2018, für Unterrichtszwecke leicht geändert

„VIELLEICHT HAT GOTT NOCH EINEN GANZ ANDEREN NAMEN FÜR MICH ...“

Dr. Kristina Augst

Worum geht es:

In Hessen gilt seit 2016 der „Lehrplan Sexualerziehung“. Für die Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen wird u.a. die Beschäftigung mit „unterschiedliche[n] sexuelle[n] Orientierungen und geschlechtliche[n] Identitäten“ als verbindlich genannt. Ein Zugang zu der Thematik kann für den Religionsunterricht die Frage des neuen Vornamens bzw. des Namenswechsels bei Transsexuellen als elementares biografisches Ereignis sein. Im eigenen Namen verdichtet sich die Identität. Der Blick auf den Namenswechsel ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Transsexualität jenseits medizinischer Befunde und Erklärungen.

Autorin:

Dr. Kristina Augst
Studienleiterin RPI Darmstadt
kristina.augst@rpi-ekkw-ekhn.de



Klassenstufe:

Sek I, BBS

Stundenumfang:

2 Doppelstunden

Bezug zum Lehrplan:

Lehrplan für Sexualerziehung des Landes Hessen

Material:

- M1** Der eigene Name
M2 Interview mit Noah Pauli
Erklärvideo zum Thema „geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ der Fachstelle Gender & Diversität NRW (<https://www.gender-nrw.de>):
https://www.youtube.com/watch?v=THHdz20w_n8

Die Materialien sind auf unserer Website verfügbar (www.rpi-impulse.de).



Handreichung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau zum Thema Transsexualität in der Kirche. Sie kann im Internet heruntergeladen werden unter: <https://unsere.ekhn.de/themen/umgang-mit-transsexualitaet.html>

© Foto: EKHN

In meiner Alterskohorte – also vor dem Zeitalter der Ultraschallbilder – mussten Eltern immer mindestens zwei Namen aussuchen, einen weiblichen und einen männlichen. Ich hätte Alexander heißen sollen. Mich hat das als Kind immer merkwürdig berührt. Und ich habe darüber nachgedacht, wie mein Leben sich dann anfühlen würde. Ob ich ein ganz anderer Mensch wäre. Oder der gleiche Mensch – nur männlich. Ich habe mich gefragt, ob ich dann den Namen Alexander mögen würde, denn er gefiel mir damals nicht. Namen sind etwas ganz Eigenes.

Als Teenager habe ich mir dann in meinen Tagträumen Alter Egos geschaffen. Jugendliche, die mir irgendwie ähnlich waren, aber in entscheidenden Punkten eben nicht. Diese hatten auch immer eigene Namen.

Vielleicht finde ich darum die Vorstellung faszinierend, mir im Rahmen der Transition – des Wechsels von Mann zu Frau oder von Frau zu Mann – einen neuen Vornamen auszusuchen zu können bzw. zu müssen. Wie kommt man/frau/mensch dazu? Was sind die Kriterien für die Auswahl? Wie gestaltet sich dieser biografische Prozess? Was kann ich, was können wir über menschliche Identität(sentwicklung) von transsexuellen Personen lernen?

Diese Einheit zum Thema geschlechtliche Vielfalt und Transsexualität interessiert sich nicht für die medizinischen oder biologischen Vorgänge rund um das Phänomen. (Dafür sind andere Fächer sicherlich besser geeignet.) In dieser Einheit geht es um die mit dem eigenen Namen verknüpfte Identität. Damit kann das Erleben von transsexuellen Menschen erschlossen werden, gleichzeitig wird aber auch die Ausnahmesituation dieser Entscheidung deutlich.

In einer Umfrage mit 20.000 Fünftklässler*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz ergab sich, dass rund 31% der befragten Schülerinnen und Schüler ihren Vornamen nicht mögen.¹ Daher lässt sich in und mit dieser Altersgruppe gut über den eigenen Namen nachdenken und über eventuelle Alternativen sprechen. Der Lernweg besteht aus drei Schritten: Die Reflexion des eigenen Namens, die Auseinandersetzung mit Noahs Geschichte und die probeweise Wahl eines neuen / anderen Vornamens.

Der Start besteht in einem Nachdenken über den eigenen Namen. Dies kann in Einzelarbeit mit **M1** geschehen oder mit Hilfe des ABs in einem Partnerinterview durchgeführt werden. Gibt es eine Geschichte zu der Namenswahl? Gefällt der Name? Was verbindet man mit dem Namen? Wünscht man sich einen anderen? Welche Kriterien zur Namenswahl erscheinen sinnvoll?

Das Thema Transsexualität lässt sich mit Hilfe eines Erklärvideos² der Fachstelle Gender aus NRW einspielen. Das kurze Video thematisiert „geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ und berührt mehr Fragestellungen.

¹ Prof. Dr. Peter Struck, *Das Schicksal hat einen Namen*, Frankfurter Rundschau 26. Juli 2018.

² https://www.youtube.com/watch?v=THHdz20w_n8 (Aufruf am 20. August 2018)

gen als in dieser Einheit angesprochen werden (können). So geht es auch um die Phänomene Homo-, Bi- und Heterosexualität. Zentrale Figur in dem Film ist Ali, der / die sich immer wieder als Alina fühlt und gibt. Anhand von Ali / Alina werden die Begriffe Transsexualität und Transgender gut verständlich erläutert. Neben der Klärung der Phänomene kann mit den Schüler*innen über den Vornamen von Ali / Alina diskutiert werden. Wann passt welcher Name? Was bedeutet es, wenn der eigene Vorname nicht stimmt?

Anschließend folgt das Interview mit Noah Pauli. Herr Pauli erzählt, warum und wie er zu seinem neuen (männlichen) Vornamen kam (**M3**). Die Schülerinnen und Schüler können die Auswahlkriterien und Teile des Entscheidungsprozesses aus dem Gespräch erheben. Eine Frage des Interviews bezieht sich auf den biblischen Satz „So spricht Gott: Fürchte dich nicht, ich habe dich erlöst. Ich habe dich bei deinem Namen gerufen. Du bist mein.“ (Jes 43,1) Noah Pauli antwortet mit dem Gedan-

ken, dass Gott vielleicht noch ganz andere Namen für uns hat als die, die wir von unseren Eltern bekommen bzw. selbst ausgesucht haben. Dieses Zitat eignet sich zum Theologisieren mit Jugendlichen, wie und welcher Name von uns vor Gott Relevanz hat bzw. haben könnte.

Zum Abschluss der Thematik bilden die Schülerinnen und Schüler aus ihrem oder einem neu gewählten Vornamen ein Akrostichon. Ein Akrostichon ist eine Form von Gedicht, bei der jeder Buchstabe des Ursprungsworts zum Anfangsbuchstaben eines neuen Wortes wird. (Ein berühmtes Akrostichon ist das griechische Wort für Fisch (ichtys), dessen Buchstaben das Bekenntnis „Jesus Christus, Sohn Gottes, Retter“ bilden.) Die Schüler*innen suchen sich einen weiteren Namen aus und finden für jeden Buchstaben dieses Namens eine Eigenschaft, die zu ihnen passt oder die sie gerne hätten. (Eventuelle „Y“ in Vornamen werden als „Joker-Buchstaben“ benutzt, da die deutsche Sprache nicht viele Adjektive mit „Y“ kennt.)

M2 INTERVIEW

„Vielleicht hat Gott noch einen ganz anderen Namen für mich“ | Sek I - BBS | K. Augst

Kristina Augst: Lieber Herr Pauli, herzlichen Dank, dass Sie sich für dieses Gespräch Zeit nehmen. Herr Pauli, Sie haben etwas sehr Ungewöhnliches machen dürfen oder machen müssen. Sie haben einen Vornamen für sich selbst ausgesucht. Nun ist ihr Name Noah, Noah Pauli. Warum Noah?

Noah Pauli.: Ich wollte einen Namen, der mit „N“ anfang. Es gibt nicht so viele Namen mit „N“. Mein Bruder hat auch einen Namen mit „N“, deshalb waren viele schon draußen, also er heißt Nikolas. Und dann fand ich Noah tatsächlich einen der schönsten.

Kristina Augst: Und warum mit „N“?

Noah Pauli: Ich hatte früher einen anderen Vornamen und der begann mit „N“ und mein Bruder hat ebenfalls einen, der mit „N“ begann, und dann wollte ich gerne die Familientradition weiterführen.

Kristina Augst: Und gab es Alternativen zu Noah?

Noah Pauli: Nein, es gab keine echte Alternative zu Noah, weil ich tatsächlich keinen schön fand. Gefallen haben mir aber auch Vornamen wie Kasimir oder Florin. Doch irgendwann habe ich Noah ausprobiert und dann war es so.

Kristina Augst: Der passte?

Noah Pauli: Ja.

Kristina Augst: Und woran merkt man, dass der Name passt?

Noah Pauli: Ich fühle mich benannt damit. Also Namen sind eine Verdichtung von Identität und ich fühle mich da gut aufgehoben. Ich fühle mich da gut aufgehoben, weil er mit

diesem Buchstaben beginnt. Ich glaube es ist auch eine Gewöhnungssache. Aber es war gut und hat sich gut angefühlt und dann bin ich dabei geblieben.

Kristina Augst: Warum haben Sie sich überhaupt einen neuen Namen ausgesucht. Das ist ja ungewöhnlich.

Noah Pauli: Ja, also ich hatte einen Namen vorher, der ein weiblicher Vorname war und ich wollte und ich konnte nicht länger als Mädchen oder als Frau leben. Dann ist die logische Konsequenz, dass ich mir einen entsprechenden Vornamen aussuchen musste.

Kristina Augst: Irgendwann kam dann der Zeitpunkt, an dem sie den Leuten sagen mussten: „Nennt mich nicht mehr soundso, sondern jetzt heiße ich Noah.“ Wie reagierten denn da die Menschen?

Noah Pauli: Also die meisten haben freundlich reagiert und haben verstanden, warum ich das machen wollte und dann entsprechend meinen neuen Namen benutzt. Manche Menschen brauchen länger Zeit, um sich daran zu gewöhnen. Aber die meisten konnten es ganz gut verstehen oder nachvollziehen, warum ich einen anderen Namen brauchte.

Kristina Augst: Es gibt einen Satz aus der Bibel, der ganz oft bei Konfirmationen und auch Beerdigungen und Taufen gelesen wird. Der heißt: „So spricht Gott. Fürchte dich nicht. Ich habe dich erlöst. Ich habe dich bei deinem Namen gerufen. Du bist mein“. (Jesaja 34,1)

Noah Pauli: Die Frage ist: Bei welchem Namen hat Gott mich gerufen? Ist der Name, mit dem Gott mich gerufen hat, der Name, den meine Eltern mir gegeben haben? Ist es der Name, den ich mir gegeben habe? Oder ist es ein ganz anderer Name? Vielleicht hat Gott noch einen ganz anderen Namen für mich, den nur Gott kennt und den ich gar nicht kenne.

Kristina Augst: Gibt es eine biblische Geschichte oder eine Bibelstelle, die für Sie wichtig geworden ist auf ihrem Weg von einer Frau zu einem Mann?

Noah Pauli: Ich hatte mich natürlich noch einmal mit der Geschichte von der Arche Noah und mit Noah auseinandergesetzt. Einfach weil das dann mein Name war. Also ich habe den Namen nicht gewählt, weil es ein biblischer Name ist oder weil es diese Geschichte gibt, sondern weil ich den schön fand und weil niemand so heißt, den ich kenne. Denn es sollte mein Name sein. Und ich wollte niemanden kopieren oder nachmachen, sondern ich wollte ihn sozusagen für mich haben. Und da ist Noah noch ein relativ eingängiger Name. Viele sind ja aber auch schon vergeben. Ja, und ich finde das Schöne an der Noah-Geschichte ist eigentlich nicht der Anfang und was so oft ausgemalt wird mit den Tieren, sondern das Ende wenn Gott sagt: „Ich werde nicht mehr solche schlimmen Sachen machen wegen der Menschen. Ich erneuere den Bund mit den Menschen. Ich stehe zu euch und ich mache keine Katastrophen mehr.“ Das ist für mich die wichtige Aussage in der Bibel, viel wichtiger als das, was mit den Tieren so ausführlich erzählt wird.

Kristina Augst: Danke für das Gespräch und Ihre Offenheit.

I HAVE A DREAM – TODAY

Konfis erstellen ein Erklärvideo zu Leben und Werk des Martin Luther King Jr.

Achim Plagentz

Worum geht es:

An einem Konfi-Nachmittag lernen die Jugendlichen durch einen Film das Leben und das Lebensthema Martin Luther Kings kennen und versetzen sich selbst in die Rolle der „Lehrenden“, indem sie ein kurzes Erklärvideo produzieren.

Autor:

Dr. Achim Plagentz

Studienleiter am RPI der EKKW und der EKHN Marburg

achim.plagentz@rpi-ekkw-ekhn.de



Zielgruppe:

Konfirmandenarbeit



Kompetenzen:

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden

- kennen wichtige Stationen aus dem Lebenslauf von Martin Luther King Jr.,
- können benennen, wofür sich Martin Luther King Jr. eingesetzt hat und was davon heute noch relevant ist,
- können zusammen mit anderen ein Erklärvideo erstellen,
- können schriftlich (Skript) und visuell (Bildelemente) Lebensstationen Kings mit eigenen Ausdrucksformen gestalten.

Zeitungfang:

Ein Konfi-Nachmittag (ca. 4 Zeitstunden inklusive Abendessen; Alternativ: Konfi-Tag oder Einheit auf einer Konfi-Freizeit)

Material:

- M1** Portrait MLK
- M2** Namenszug „Martin Luther King Jr.“ auf DinA4
- M3** Kärtchen Kompetenzerwartungen
- M4** Anleitung Stöckespiel
- M5** Lebensstationen auf DinA4-Zetteln (3-5 Farben, je nach Anzahl der Gruppen)
- M6** Übersicht Lebensstationen
- M7** Arbeitsauftrag
- M8** Benötigtes Arbeitsmaterial

Die Materialien sind auf unserer Website verfügbar (www.rpi-impulse.de).

Auch 50 Jahre nach seiner Ermordung hat das Engagement des Martin Luther King Jr. wenig an Aktualität eingebüßt. Der Kniefall von US-amerikanischen Sportlern beim Abspielen der Hymne und die mediale Präsenz von Fremdenfeindlichkeit, das eigene Erleben von alltäglichen Rassismen in Schule und im öffentlichen Raum aber auch die Beispiele gelingenden Zusammenlebens zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Hautfarbe sind Beispiele dafür, wie den Konfirmandinnen und Konfirmanden Kings Traum begegnet – zwischen Erfüllung und bleibender Herausforderung.

Bei der Auseinandersetzung mit Leben und Engagement Martin Luther Kings sollen nicht ein großes Idol, sondern die Beweggründe und Motive im Fokus stehen, die diese Biografie geprägt haben. Durch die Methode „Erklärvideo erstellen“ können die Jugendlichen selbst entscheiden, wie sie Leben und Wirken Kings interpretieren und zum Ausdruck bringen, was in ihren Augen relevant ist.

Einstieg – Lernausgangslage, Aktivierung (10 Minuten)

Vor dem Einstieg wird das benötigte Arbeitsmaterial bereitgestellt (M8). Als stummer Impuls wird die Kopie eines Fotos von Martin Luther King Jr. in die Mitte gelegt (M1).

Die Konfis äußern sich und benennen, was sie ggf. bereits über ihn wissen. Der Namenszug (M2) wird zu dem Foto gelegt. Der Leiter oder die Leiterin ergänzt das Gesagte: 50. Todestag im März 2018, Martin Luther King Jr. war Pfarrer und setzte sich in den 1960er Jahren gewaltfrei für die Bürgerechte der Schwarzen in den USA ein.

Transparenz der Lernerwartung (10 Minuten)

Die Lernerwartungen werden mit Hilfe der Kärtchen erläutert (M3) und an der Pinwand oder auf einem Whiteboard untereinander aufgehängt. Während einer späteren Phase wird für das Feedback am Ende ein Raster ergänzt mit den Überschriften: gar nicht – mittel – gut gelernt.

Film – Lernwege eröffnen: Instruktion (45 Minuten)

Der Film „Martin Luther King: Ich wollte kein Zuschauer sein“ (30 Min.) wird vorgeführt.

Es ist sinnvoll den Film etwa in der Mitte kurz anzuhalten, um zu fragen, ob es Klärungsbedarf gibt. Bei der „Berggipfelrede“ wird zusätzlich die Filmsequenz „Die letzte Rede“ aus „Martin Luther King: I have a dream“ (ca. 45 Sek.) eingespielt



Spiel (15 Minuten)

Das Stöckespiel wird gespielt (Beschreibung **M4**)

In einem kurzen Auswertungsgespräch („Was braucht es in dem Spiel, damit die Gruppe weit kommt?“) werden von den Konfis Stichworte wie Disziplin, aufeinander achten, Konzentration genannt. Die Leiterin oder der Leiter erläutert, dass dies auch für die Bürgerrechtsgruppen wichtige Dinge waren.



© Fotos: privat

Erarbeitung von Lebensstationen und Lebensthemen des Martin Luther King Jr. – Lernwege gestalten: Konstruktion (20 Minuten)

Die Jahreszahlen aus **M5** werden als Zeitstrahl ausgelegt. Je nach Größe der Gruppe und Einschätzung der Differenzierungsfähigkeiten kann eine Auswahl erfolgen. Mit Hilfe der Lebenslaufzettel wird nun die Biografie von Martin Luther King Jr. rekonstruiert. Die Jugendlichen erhalten Ereignisse (einzeln oder zu zweit) und sollen sie auf dem Zeitstrahl den passenden Jahreszahlen zuordnen. Die Zettel mit den Hintergründen (vgl. rechte Spalte in **M6**) können von der Leitung ergänzt werden.

Martin Luther Kings Traum heute? Situierung (10 Minuten)

Auf einem Plakat steht mittig: „I have a dream ... und heute?“ (dazu kann das Zitat aus **M6** gehängt werden). Die Konfis werden aufgefordert, Beispiele aus den USA aber auch aus Deutschland zu überlegen, wo sich Martin Luther Kings Traum erfüllt hat und wo nicht. Die Konfis beraten zuerst in Murrengruppen zu zweit (2-3 Minuten). Dann werden ihre Äußerungen in Stichworten auf das Plakat geschrieben. Auf die eine Seite mit grüner Farbe die Aspekte der Erfüllung (farbiger US-Präsident, gleiche Rechte, Vielfalt im Sport ...), auf die andere Seite in roter Schrift das, was sich nicht erfüllt hat (Unruhen nach Erschießungen Schwarzer in den USA, Streit um

Kniefall bei US-Hymne, Fremdenfeindlichkeit in Deutschland, Diskriminierung bei Job- und Wohnungssuche ...).

Die gemeinsame Betrachtung der Ergebnisse unterstreicht, dass der Einsatz von Menschen wie Martin Luther King Jr. etwas erreichen kann. Gleichzeitig bleibt es eine Aufgabe, sich für die Gleichberechtigung aller Menschen einzusetzen.

Gruppenbildung (5 Minuten)

Per Klebeband werden 3-4 Lebensphasen auf dem gelegten Lebensweg unterschieden (z.B. Ausbildung und Busboykott/ Birmingham und Marsch auf Washington / Black-Panther-Bewegung und Ermordung). Die Jugendlichen ordnen sich in Kleingruppen den Lebensphasen zu.

Pause (gegebenenfalls wird die Pause dazu genutzt, die Filmsets aufzubauen).

Einführung „Erklärvideo“ – Lernwege eröffnen: Instruktion (15 Minuten)

Den Jugendlichen wird ein vorhandenes Erklärvideo vorgeführt. (Zum Beispiel Erklärvideo „Martin Luther auf dem Reichstag in Worms“ (2 Min.) auf www.neumedier.de).

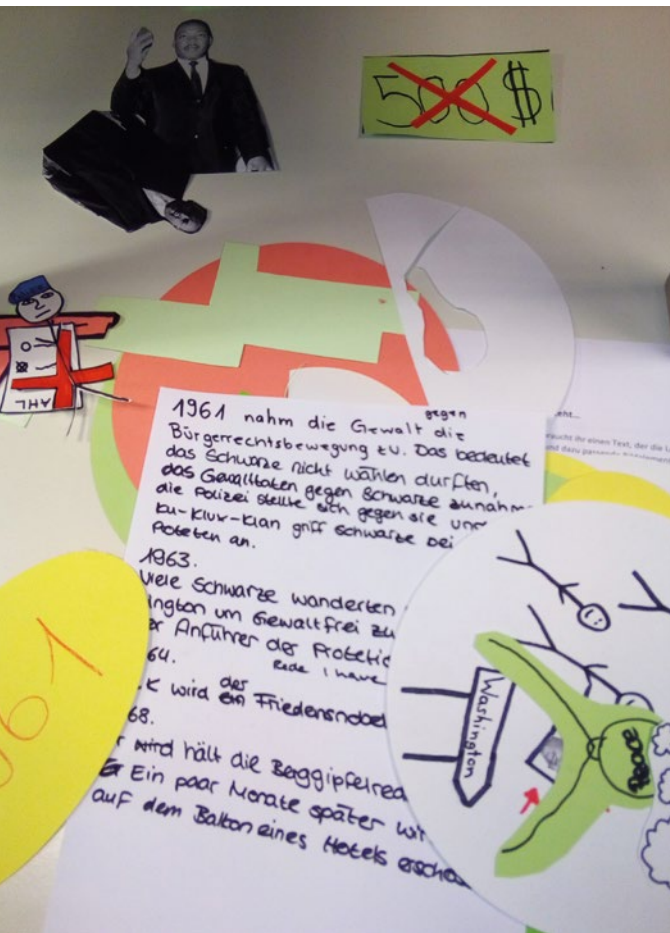
Der Arbeitsauftrag für die Gruppen (**M7**) wird erläutert. An einem der Filmsets wird die Aufnahmetechnik kurz demonstriert.

Den Gruppen werden Blätter, Stifte und Scheren zur Verfügung gestellt, außerdem Fotomaterial mit Abbildungen Martin Luther Kings, um seine Darstellung zu erleichtern.



Produktion von Erklärvideos – Kompetenzen stärken und erweitern (50 Minuten)

Die Gruppenphase stellt an die Jugendlichen differenzierte Anforderungen. Sie müssen diskutieren, schreiben, grafisch gestalten und die Technik handhaben. Vor allem aber müssen sie Entscheidungen treffen, sich einigen und werden dabei unterschiedliche Rollen ausagieren (Leitfigur, Bremser*in, Ablenker*in, Einzelkämpfer*in ...). Die Gruppen sollen aber so autonom wie möglich



arbeiten können, damit sie zu ihren eigenen Ergebnissen kommen. Daher ist es für die Leiterin/den Leiter wichtig, eine gute Balance an Unterstützung und Zurückhaltung zu finden. Wo Konfi-Teamer*innen mitarbeiten, können auch sie mit der Begleitung der Gruppen betraut werden. Dann ist es wichtig, vorher mit ihnen zu besprechen, wie sie ihre Aufgabe wahrnehmen (zum Beispiel als Zeitwächter) und dass sie nicht die Leitung der Gruppe übernehmen.

Pause/Essen (30 Minuten)

Während der Pause werden die Videoclips auf das Laptop übertragen.

Warm-Up (15 Minuten)

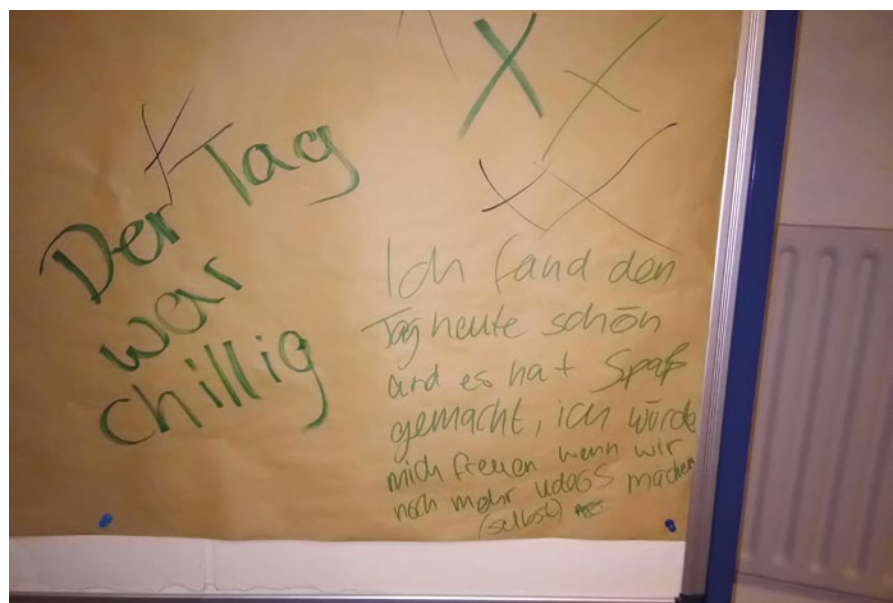
Präsentation der Clips und gegenseitiges Feedback – Lernen bilanzieren (20 Minuten)

Nach der Präsentation der Clips geben die anderen Konfis in einer ersten Runde jeweils ein Feedback auf die Stärken des Videos. Danach können auch Schwächen benannt werden. Dazu fragt die Leiterin oder der Leiter danach, ob es noch Dinge gibt, bei denen die Konfis den Eindruck haben, man könnte sie ohne großen Aufwand verbessern (zum Beispiel Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Beleuchtung ...). Gemeinsam wird überlegt, ob die Gruppe zu einem späteren Zeitpunkt einen erneuten Dreh macht.

Mit der Gruppe wird besprochen, ob und wie die Video-Serie veröffentlicht wird. In einem der nächsten Gottesdienste? Bei einem Elternabend? Auf der Homepage der Gemeinde? Auf Youtube?

Abschluss mit dem üblichen Segensritual (Alternativ ein Wort aus einer Rede Martin Luther Kings).

Während die Konfis den Raum verlassen, können sie auf der Metaplan-Wand ankreuzen, wie ihr Lernertrag in den einzelnen Feldern war.



FILME ZUM THEMA

Arlette. Mut ist ein Muskel

Dokumentarfilm von Florian Hoffmann, Schweiz
2015, 53 Min., Eignung: ab 14 Jahren

Eine Reise nach Berlin soll die 15-jährige Arlette wieder gesund machen und wird unerwartet zu einer Reise aus der Kindheit ins Erwachsenenleben. Arlette stammt aus einem Dorf in der Zentralafrikanischen Republik und leidet, seit sie fünf Jahre alt ist, an einer schweren Schussverletzung, die nie richtig ausgeheilt ist. Ihr Knie soll durch eine Operation in der Berliner Charité behandelt werden. Doch die Reise aus ihrem Dorf ins winterliche Berlin, die Trennung von ihrer Familie, die Hightech-Behandlung, die vielen Ärzte und die fehlende Sprache sind große Herausforderungen. Arlette ist selbstbewusst, neugierig auf den ersten Schnee und sie versteht sich gut mit einer Pflegerin, die sich besonders um sie kümmert. Aber sie ist auch traurig, ja wütend, wenn es wieder nicht gelingt, ihre Familie telefonisch übers Internet zu erreichen. Nach einer mehrwöchigen Reha-Behandlung ist Arlette geheilt. Sie könnte zurück. Doch nun entflammt in ihrer Heimat erneut der Krieg. Aber Arlette zieht es nach Hause und sie kehrt zurück. Mit Arbeitsmaterialien.



chen Menschen. „Ich hörte Judith spielen und habe geweint!“ sagt Emge. Mit Arbeitsmaterialien.

Die Unsichtbaren – Wir wollen leben

Doku-Drama von Claus Räfle, Deutschland
2017, 106 Min., Eignung: ab 14 Jahren (FSK: 12)

Im Jahr 1943 wird Berlin von den Nazis offiziell für „judenrein“ erklärt. Doch etwa 7000 Menschen jüdischen Glaubens leben zu dem Zeitpunkt noch in Berlin. Sie sind untergetaucht, leben mit falschen Pässen, sind für die Behörden unsichtbar. Vier dieser Menschen haben der Regisseur und die Ko-Autorin interviewt. Das Drehbuch für den Film basiert auf diesen Interviews. Durch eine gelungene Montage werden sie mit Spielfilmszenen und zeitgenössischen Aufnahmen verbunden. Eine authentische, berührende Begegnung mit den Lebensgeschichten von Cioma Schönhaus, der sich mit dem Fälschen von Pässen durchschlägt, Hanni Lévy, die sich die Haare blondiert und sich als Arierin ausgibt, Eugen Friede, der sich tags versteckt hält und nachts am Widerstand beteiligt und Ruth Gumpel, die sich als Kriegswitwe ausgibt.



Krokodile ohne Sattel

Dokumentarfilm von Britta Wandaogo, Deutschland
2012, 15 Min., Eignung: ab 12 Jahren

Kaddi ist 15, ihre Mutter ist Deutsche, der Vater stammt aus Ghana. Sie macht sich Gedanken über die Zukunft der Welt und über ihre eigene Identität. Als kleines Kind fühlte sie sich gleichermaßen afrikanisch und deutsch, und heute? Ihre afrikanische Familie ist ihr fremder geworden, aber richtige Freunde hier hat sie auch nicht. Trotz ihrer Ratlosigkeit und mancher Traurigkeit zeigt der Film ein junges Mädchen, das Stärke ausstrahlt und dem man zutraut, dass es seinen Weg machen wird. Wie genau der aussehen wird, bleibt offen. Auszeichnungen: 1. Preis des NRW-Wettbewerbs bei den Kurzfilmtagen Oberhausen 2013; Große Klappe für Politischen Kinder- und Jugenddokumentarfilm 2013; Special Jury Award – Best Live Action Short beim New York International Children's Film Festival 2014. Mit Arbeitsmaterialien.



Kleine graue Wolke – Leben mit Multipler Sklerose

Dokumentarfilm von Sabine Marina, Deutschland
2014, 85 Min., Eignung: ab 12 Jahren

„Da gibt es eine kleine graue Wolke an deinem blauen Himmel.“ So umschreibt der Arzt die Diagnose Multiple Sklerose. Für Sabine Marina war es ein furchtbares Gewitter – bis sie beschloss, einen Film über sich und ihre Krankheit zu drehen. Statt wegzulaufen, stellt sich die Filmemacherin existenzielle Fragen: Auf was könnte ich am ehesten verzichten? Sehen? Hören? Laufen? Sie trifft andere Menschen, die mit Multipler Sklerose leben und lernt ihre ganz unterschiedlichen Lebensstrategien kennen. Berührende Begegnungen, die Sabine Marina ermutigen, ihr Schicksal aktiv in die Hand zu nehmen. „Kleine graue Wolke“ ist ein persönlich erzählter Dokumentarfilm über eine starke junge Frau und ihren Weg aus der Angst zurück ins Leben.



Judith und der Mann von Schindlers Liste

Dokumentarfilm von Martin Buchholz, Deutschland
2010, 44 Min., Eignung: ab 14 Jahren

Als Judith im Internet zum ersten Mal die Titelmelodie des Films „Schindlers Liste“ hörte, war sie zu Tränen gerührt. „Ich wollte das Stück unbedingt spielen“, sagt die 12-jährige hochbegabte Geigerin. „Aber ich kannte die Geschichte dazu nicht!“ Nun wollte Judith alles darüber wissen. Über Freunde der Familie kam sie in Kontakt mit einem der letzten Zeitzeugen: Der 80-jährige Michael Emge überlebte, weil er auf Schindlers Liste stand. Der alte Mann war bereit, sich mit dem wissbegierigen Mädchen zu treffen. Sie zeigt ihm ihre erste Geige, mit der sie als Dreijährige angefangen hatte, spielt für ihn. Und ihre Musik baut die Brücke zwischen diesen beiden so unterschiedli-



Evangelische Medienzentrale Frankfurt

Irina Grassmann
Rechneigrabenstr. 10, 60311 Frankfurt,
Tel. 069-92107-100, www.medienzentrale-ekhn.de



Evangelische Medienzentrale Kassel

Sabine Schröder
Heinrich-Wimmer-Straße 4, 34131 Kassel,
Tel. 0561-9307-157, www.medienzentrale-kassel.de



Weitere Medientipps finden Sie online unter
www.rpi-impulse.de

LIT-TIPPS

Robert Seethaler, *Das Feld*, Hanser



Ein Mann namens Harry sitzt auf einer Bank auf einem Friedhof und betrachtet die Grabsteine. Und diese fangen an, die Geschichte der Menschen zu er-

zählen, die unter ihnen liegen. Nun reiht Robert Seethaler eine Lebensgeschichte an die andere, manche kurz, nicht einmal eine Seite, manche lang, ausführlich. Zuerst sind es nur lose Puzzleteile, weit verstreut.

Die Toten selbst erzählen ihr Schicksal und das findet Harry richtig: „Er dachte, dass der Mensch vielleicht erst dann endgültig über sein Leben urteilen konnte, wenn er sein Sterben hinter sich gebracht hatte.“ Ganze Biografien werden nicht erzählt. Was aber erzählt wird, folgt keiner Regel, sogar die Sprache wechselt von Geschichte zu Geschichte.

Am Anfang kennt man nur den Namen der Stadt, in der diese Leben gelebt werden: Paulstadt. Im Kopf hatte ich eine leere Karte. Die feine Kunst des Autors besteht darin, auf dieser Karte Bilder entstehen zu lassen, von Häusern, Stuben, Arbeitsplätzen, vom Lehrer, Finanzbeamten, Gemüsehändler, von der Schuhladenbesitzerin. Die Geschichten sind überschaubar und der Stil im guten Sinne schlicht: Seethaler hat einmal von sich gesagt, er schreibe wie ein Holzschnitzer schnitzt. Alles Überflüssige komme weg.

Dennoch verlangt das Buch hohe Aufmerksamkeit: Denn Seethaler spinnt die Fäden zu einem lebendigen Bild einer kleinen Stadt. Aber das scheint nicht sein eigentliches Ziel zu sein – er erzählt von der Gelassenheit und Sanftheit des gelebten Lebens, obwohl sich neben den stillen Geschichten ohne Höhen und Tiefen auch dramatische Schicksale finden. Am Ende klappt man das Buch sehr langsam zu, legt es vor sich und sagt: „Ja, so ist es!“

Stephan Hermesen, *Woran wir glauben*, Klartext



„14 Gespräche über die religiöse Vielfalt Nordrhein-Westfalens“, so lautet der Untertitel. Das ist an dieser Stelle aber nicht nur ein Gruß an die Enklave der

Rheinischen Kirche um Wetzlar. Die hier beschriebene religiöse Landkarte erinnert stark an Hessen, an das multikulturelle Rhein-Main-Gebiet, an die ländlichen Teile, an katholische und evangelische Gegenden. Der Journalist Hermesen zeichnet die Landschaft des Glaubens anhand sehr persönlich geführter Interviews, Wohnzimmergespräche, bei denen man die Kaffeetasse klappern hört. Er besucht einen katholischen Bischof und den evangelischen Präses, lädt sich ein bei einem Schauspielintendanten, einem Banker und einem Humanisten, klingelt bei einer Buddhistin und einem Religionssoziologen, ist zu Gast bei Muslimen, Bahai, Juden, Hindus.

Sehr feinfühlig hält er die Waage zwischen der Religion als solcher und dem je persönlichen Weg der interviewten Personen. Oder anders gesprochen: Es wird sehr deutlich, welches der vielen Zimmer im Lehrgebäude der jeweiligen Religion bewohnt wird und wie es ausgestattet ist. Einen nicht unwichtigen Beitrag dazu leisten die guten Fotos im Buch. Die Texte eignen sich also gut, um Schülern und Schülerinnen einerseits einen Blick auf die Religion als Ganzes zu eröffnen, gleichzeitig aber das Augenmerk auf die biografischen Besonderheiten zu richten. Nicht einfach, aber gelungen!

Ach, eines noch: der Pfarrer auf Schalke kommt auch vor.

José Saramago, *Das Evangelium nach Jesus Christus*, Atlantik



Zugegeben, kein neues Buch, nur neu herausgegeben. Zugegeben, kein einfaches Buch: Man braucht seine Zeit, um sich in die Sprache des Nobelpreisträgers einzulesen. Aber dann ist es wie in Trance, das Buch packt einen am Wickel und lässt nicht mehr los.

Wird im NT wenig erzählt von der Geschichte Jesu bis zu seinem öffentlichen Auftreten, so ist es im Buch umgekehrt. Saramago entfaltet Geburt, Kindheit und Jugend und bleibt am Ende eher zurückhaltend. Nach der Geburt steht Josef im Vordergrund: er ist der Vater von Jesus und prägt seinen Sohn. Saramago verweltlicht theologische Aussagen: So hat Josef keinen Traum, der ihn vor dem Kindermord in Bethlehem warnt, sondern er lauscht bei Soldaten. Das Ergebnis ist das gleiche. Er versteckt seine kleine Familie, flieht also nicht nach Ägypten. Aber das entscheidende ist, dass er Zeit seines Lebens darunter leidet, die anderen in Bethlehem nicht vor dem Kindermord bewahrt zu haben. Er hat fortan jede Nacht einen Albtraum, der ihn quält. Quasi als Buße dafür geht er in den Tod und wird als vermeintlicher Aufständischer von den Römern gekreuzigt. Und von diesem Tag an erbt Jesus seinen Traum und seine Schuhe.

Der Verkündigungengel ist eine rätselhafte Gestalt. Als Hirte taucht er bei Maria auf, später, nach Josefs Tod, geht Jesus bei ihm in die Lehre. Er verrichtet keine Gebete, weiß alles über Jesus, scheint sowohl Fluch als auch Segen zu sein. Ganz biblisch ist die Gottesbegegnung in der Wüste. Gott verlangt von ihm das Opfer des geliebten Schafes.

Mit wunden Füßen von der Wüstenwanderung kommt er zum See Genezareth, wo er der selbstbewussten Prostituierten Maria aus Magdala begegnet, die ihm nicht nur die Füße pflegt. Sie verlieben sich, Maria gibt ihren Beruf auf. Jesus träumt nicht mehr den schrecklichen Traum, muss aber fortan mit der Prophezeiung Gottes leben und letztlich sterben.



Dr. Volker Dettmar
ist Schulpfarrer in Frankfurt
VDettmar@aol.com

Noch mehr Bücher und
aktuelle Hinweise finden Sie
online unter www.lit-tipps.de



BUCHBESPRECHUNGEN

GOTT IM SPIEL

Godly Play weiterentwickelt¹

GOTT IM SPIEL ist die Weiterentwicklung des in den USA entwickelten Godly Play-Ansatzes. Dieses innovative Konzept spiritueller Bildung wird in Kirchengemeinden, Kindergärten und Schulen auch in Deutschland erfolgreich durchgeführt. Durch die Begegnung mit biblischen Geschichten und Symbolen sowie mithilfe einer ansprechenden Gestaltung von Raum, Zeit, Materialien und Beziehungen können sich Kinder in einem geschützten Raum mit ihren Fragen auseinandersetzen und eigene Antworten finden. GOTT IM SPIEL eignet sich besonders für Kinder zwischen 2 und 12 Jahren.

Unkompliziert lässt es sich variabel auch an Bildungspläne anschließen und berücksichtigt aktuelle fachdidaktische Grundsätze. Unterschiedliche Aneignungsformen bieten die fünf Kommunikationswege: Rituales Element,



Geschichten, materialgestütztes Spiel, kreativ-gestalterischer Ausdruck und Stille. Das Konzept ermöglicht in idealer Gleichbehandlung sowohl christlich sozialisierten als auch kirchenfernen Kindern individuelle und gemeinschaftliche Glaubenserfahrungen zu machen. Die hier vorgestellten Bücher bieten hilfreiches didaktisches Material, das Lehrkräften hilft, den heutigen Herausforderungen des Unterrichtes gerecht zu werden.

Die Reihe GOTT IM SPIEL besteht aus drei Teilen: Das „**Handbuch für die Praxis**“² folgt dem Ablauf einer Gott im Spiel-Einheit („Bereit werden“ – „Eine Geschichte erzählen und präsentieren“ – „Ergründen“ – „Die Spiel- und Kreativphase“ – „Das Fest“).

Der Praxisband „**Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament**“³ enthält 17 Darbietungen. Sie schließen teilweise an bekannte Godly Play-Geschichten an, öffnen darüber hinaus auch neue Themenbereiche.

Der Praxisband „**Jesusgeschichten**“⁴ ist erweitert um 25 neu entwickelte Darbietungen.

Susanne Gärtner

¹ Martin Steinhäuser (Hg.): *Gott im Spiel; Godly Play weiterentwickelt (Reihe, 2018)*

² Ursula Ulrike Kaiser, Ulrike Lenz, Evamaria Simon, Martin Steinhäuser: *Handbuch für die Praxis*, EVA/Calwer, 2018, 292 S., 24,95 EUR.

³ Martin Steinhäuser (Hg.): *Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament*, EVA/Calwer, 2018, 220 S., 19,95 EUR.

⁴ Martin Steinhäuser (Hg.): *Jesusgeschichten*, EVA/Calwer, 2018, 320 S., 22,95 EUR.

STANDARDWERK FÜR DIE KONFIRMANDENARBEIT

Das „Handbuch Konfi-Arbeit“ ist erschienen

Wer sich bisher einen Überblick über das Feld Konfirmandenarbeit verschaffen wollte, war auf das zwanzig Jahre alte „Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“ angewiesen. Nicht nur die bundesweiten Studien zur Konfirmandenarbeit seit 2009, auch die Entwicklungen der vergangenen Jahre (Arbeit mit Teamern, Konfi-Camp, handlungs- und erlebnisorientierte Didaktik, Verknüpfung mit der Jugendarbeit, digitale Medien – um nur einige Stichworte zu nennen) haben für eine neue Diskussionslage gesorgt. Darauf reagiert das neue „Handbuch Konfi-Arbeit“.

Veröffentlicht wird es von den für Konfirmandenarbeit verantwortlichen Referent*innen der RPI's und dem Comenius-Institut.

Die fast 50 Artikel des Handbuchs umfassen unter anderem Beiträge zur Welt der Jugendlichen, zu den Verantwortlichen und Mitwirkenden (Kirchenvorstände, Ehrenamtliche, Jugendarbeiter*innen und Pfarrer*innen) und zu Didaktik und Methodik. „Klassische“ und neue Themen und Inhalte werden in Auswahl als Gestaltungsaufgaben aufgegriffen, immer aus der Perspektive der Konfis.

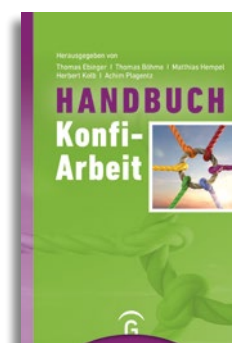
Hintergründe, Kontexte sowie konzeptionelle und organisatorische Themen werden erörtert. Das Handbuch schließt mit drei Provokationen, die auf die Zukunft der Konfi-Arbeit ausblicken.

Die Artikel bringen in kompakter Weise auf den Stand der gegenwärtigen Diskussion. Für Praktiker*innen bieten sie das nötige Hintergrundwissen und Anregungen für die Praxis.

Matthias Ullrich

Handbuch Konfi-Arbeit

Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts und der ALPIKA-AG Konfirmandenarbeit, hg. von Thomas Ebinger, Thomas Böhme, Matthias Hempel, Herbert Kolb und Achim Plagentz Gütersloher Verlagshaus 2018. 512 S. ISBN 978-3-579-08248-6. 29,99 EUR



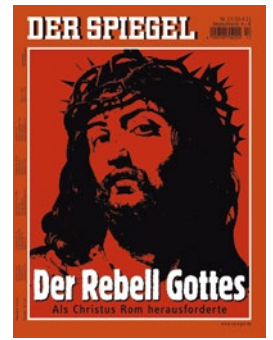
BIBELHAUS

JESUS UND QUMRAN

Unterrichtsideen mit vergleichender Textarbeit

Die Begegnung mit seiner Biografie lässt keinen unberührt. Wer war dieser Jesus Christus? Wie haben ihn seine Zeitgenossen gesehen – mutmaßlich? Was ist aus den Aussagen von Jesus Christus in der Lehre der Kirche geworden? Wie sehen Nicht-Christen den Messias? Wie kann für mich als moderner Mensch des 21. Jahrhunderts Jesus Christus eine Bedeutung gewinnen und behalten? – Das Bibelhaus Erlebnis Museum bietet Unterrichtsideen zur Auseinandersetzung mit Jesus Christus und lädt zu Exkursionen ins Bibelhaus nach Frankfurt ein. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Erschließung der Aussagen über den Christus aus seiner Zeit. Archäologische Fundstücke werfen ein neues Licht auf die Texte des Neuen Testaments, immer auch mit Blick auf die als Verheißung verstandenen Texte der hebräischen Bibel.

Die Unterrichtsideen zu „Jesus - ein Rebell“ geben als Impuls zum Einstieg in die Diskussion ein Cover des Magazins DER SPIEGEL mit demselben Titel. Wie stark die neutestamentlichen Texte auf damalige politische und gesellschaftliche Bedingungen im römischen Reich reagieren, lässt sich mit Textbeispielen der Kalenderinschrift von Priene (9 v.Chr.) beispielhaft erschließen. Diese griechische Inschrift ist im Original im Bibelhaus in Frankfurt zu entdecken – zusammen mit anderen archäologischen Fundstücken der Zeit.



Die Unterrichtsideen zu „Jesus und Qumran“ folgen neueren Erkenntnissen der Erforschung der Schriftrollen vom Toten Meer. Im Unterricht kann ein Textvergleich die Unterschiede der Vorstellungen von einem „Messias“ der damaligen Zeit erschließen. Gerade die Textfunde vom Toten Meer der Zeitenwende zeigen, wie vielfältig die Vorstellungen von einem Retter Israels waren – und welche besondere Stellung darin das Neue Testament mit seiner Rede von Jesus einnimmt. Beim Besuch im Bibelhaus kann von dem originalgetreuen Faksimile der Großen Jesajarolle auf die unterschiedlichen religiösen wie politischen Vorstellungen von dem Messias-Christus damals und heute eingegangen werden.

Weitere Unterrichtsideen unter
www.bibelhaus-frankfurt.de/download.html

**Didaktische Beratung:**

Veit Dinkelaker
dineklaker@bibelhaus-frankfurt.de
 Tel.: 069/66426525

ANREGUNGEN FÜR BIOGRAFISCHES LERNEN
IM MATERIALBEREICH DES RPI

Für Begegnungslernen und biografisches Lernen eignen sich im Besonderen offene Unterrichtsmethoden wie Stationenarbeit und Freiarbeit, weil sie den Schülerinnen und Schülern einen größtmöglichen Freiraum zur eigenen und selbstbestimmten biografischen Begegnung verschaffen. Auf eine Stationenarbeit über Elisabeth von Thüringen und eine Freiarbeit über Martin Niemöller wird hier exemplarisch verwiesen. Stöbern lohnt sich aber allemal im umfangreichen Materialbereich des RPI (www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/rpi-links/rpi-material/)!

Elisabeth von Thüringen – Eine Unterrichtseinheit für Klasse 3 / 4**Erarbeitet von Anne Klaußen**

Auch nach dem Jubiläumsjahr zu ihrem 800. Geburtstag bleibt Elisabeth von Thüringen eine Gestalt, die uns immer wieder zum Nachdenken herausfordern kann. Was bedeutet Verzicht? Was bedeutet Nachfolge? Wie kann man das Motto Elisabeths „Was ihr einem unter meinen geringsten Brüdern und Schwestern getan habt, das habt ihr mir getan!“ heute verstehen und ansatzweise selbst leben? Fragen, denen sich auch die Kinder in der Grundschule stellen, wenn sie mit der Person und dem Leben der Elisabeth konfrontiert werden. Die vorliegende Unterrichtseinheit mit der dazugehörigen Stationenreihe ist in einem 4. Schuljahr erprobt worden.



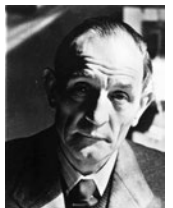
<https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/rpi-arbeitsbereiche/grundschule/elisabeth-von-thueringen/>

Martin Niemöller – Verantwortlich leben und handeln – Eine Unterrichtseinheit

für die 9./10. Jahrgangsstufe

Erarbeitet von Matthias Ullrich und Dr. Reiner Braun

Mit Martin Niemöller lernen Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtseinheit aus dem RPI der EKKW und der EKHn einen Menschen und Christen kennen, der immer deutlicher in seiner Lebensgeschichte die Frage nach seiner Verantwortung für andere gestellt hat.



Unter diesem Leitgedanken erschließen sie sich in einer Freiarbeit die Biografie und die Überzeugungen Niemöllers. Die Stationen bieten exemplarische Lebens- und Entscheidungssituationen Niemöllers, die die Schülerinnen und Schüler auf ihr eigenes Handeln übertragen und diskutieren können. Die Ergebnisse der Freiarbeit werden von den Jugendlichen in einem von ihnen erstellten Heft festgehalten. Mit der Methode des „Historiologs“ werden sie in vier für Niemöller wichtige Lebensabschnitte hineingenommen.

<https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/rpi-orte/marburg/verantwortlich-leben-und-handeln/>

„DAMIT ES NICHT NOCH EINMAL KRIEG GIBT“

Fast 90 Jahre war er alt. Kleiner geworden mit den Jahren, gebrechlich. Für Wege, die er nicht mehr zu Fuß oder mit dem Rad schaffte, nahm er ein Taxi. Wache helle Augen. Das Gesicht voller Falten. Lachfalten und auch andere. Lehrer wollte er eigentlich werden. Doch der Krieg durchkreuzte seine Pläne. Er wurde Soldat und erlebte mehr als seine Seele verkraften konnte.

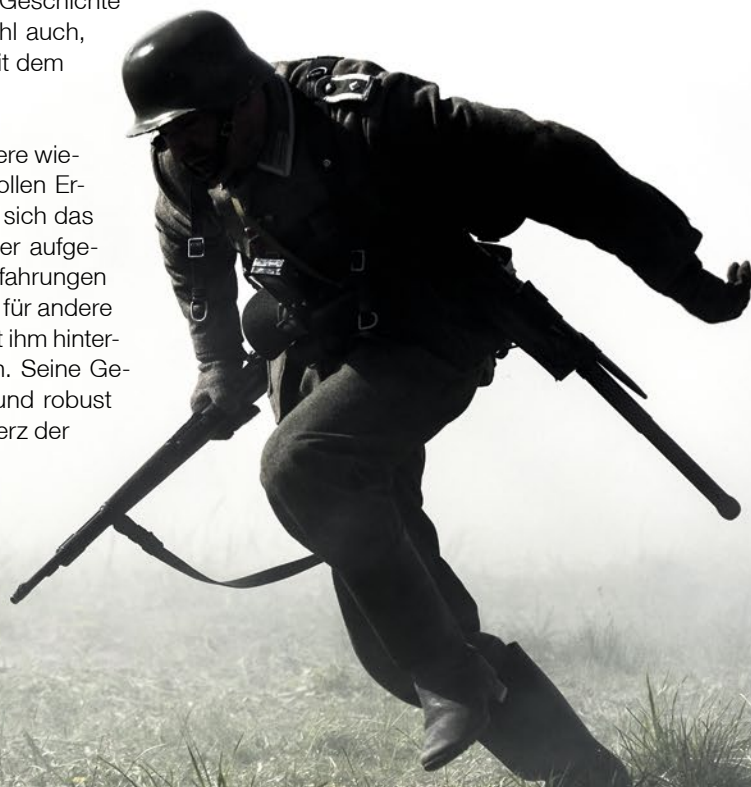
Als alles vorbei war, nahm er sich etwas vor: *„Ich werde doch noch Lehrer. Mein zweites Leben nutze ich dazu, jungen Leuten von meinen Erfahrungen zu erzählen. Damit es nicht noch einmal einen Krieg gibt.“* Er erzählte seine Geschichte – jahrelang, jahrzehntelang.

Fast 90 Jahre alt war er, als ich ihn kennenlernte – ganz engagiert in unserer Kirchengemeinde und darüber hinaus. Meine Freundin erzählte mir, sie habe ihn in ihre Berufsschulklasse eingeladen. Ich war erschrocken: Dieser zerbrechliche alte Mann vor einer bunten Gruppe Jugendlicher, die das Zuhören nicht zu ihrer großen Leidenschaft erhoben hatte? Das klappt nie!

Wie sehr hatte ich mich geirrt. Mucksmäuschenstill wurde es im Raum, als er anfang zu erzählen: „Als ich neun Jahre alt war, begrüßte uns unser Lehrer mit ‚Guten Morgen‘. Als ich 10 war begrüßte er uns mit ‚Heil Hitler‘.“ Niemand musste ermahnt werden zuzuhören. Niemand machte irgendwelche Sprüche. Die Jugendlichen ließen sich berühren von der Geschichte des alten Mannes. Sie spürten wohl auch, wie verbunden ihre Lehrerin sich mit dem alten Mann fühlte.

Ob sich wohl die eine oder der andere wiedergefunden hat mit eigenen leidvollen Erfahrungen? Hat eine gespürt, dass sich das Leben wandeln kann; oder hat einer aufgehört, wie sich aus schlimmen Erfahrungen heraus ein bewusstes Engagement für andere entwickeln kann? Eine Schülerin hat ihm hinterher einen langen Brief geschrieben. Seine Geschichte, er selbst – zerbrechlich und robust zugleich – hatte in jedem Fall das Herz der Schülerinnen und Schüler erreicht.

Anke Trömper



WAS IST EIGENTLICH WAHR?

DIDAKTISCHE KONZEPTE UND MATERIALIEN FÜR DEN OBERSTUFENKURS „DEUTUNGEN DER WIRKLICHKEIT UND DIE BIBEL“ (E2)

Die Kursthemen des neuen Kerncurriculum für die Oberstufe im Fach Ev. Religion korrelieren im Wesentlichen mit denen des vorausgegangenen Lehrplans. Lediglich im Kurshalbjahr E2 wird ein in gewisser Weise „neues“ Thema in den Vordergrund gerückt – „Deutungen der Wirklichkeit“ – und mit biblisch-hermeneutischen Fragestellungen verknüpft. Auch wenn die Auseinandersetzung mit Fragen der Wirklichkeitsdeutung und des Wahrheitsverständnisses zuvor schon eine Rolle spielte, so kommt ihr nun zentrale Bedeutung in einem Kurshalbjahr zu.

Das vorliegende Themenheft vermittelt vor diesem Hintergrund eine Reihe von didaktischen Anregungen und praxisbezogenen Impulsen, um die eigene Unterrichts- und Kursplanung im Blick auf die E2 zu unterstützen. Ausgangspunkt war für die Autoren die Wahrnehmung, dass die Themenfelder, um die es in der E2 geht, in ganz unterschiedlicher Weise angeordnet und aufeinander bezogen werden können. Entsprechend werden drei unterschiedliche didaktische Konzepte zur Gestaltung der E2 (mitsamt Materialien) vorgestellt, die sich in manchem berühren, aber auch eigene Akzente setzen. Unterschiedlich ist vor allem der Ausgangspunkt, der jeweils gewählt wird: Harmjan Dam geht in seinem Beitrag unmittelbar von den unterschiedlichen Wirklichkeitszugängen in Naturwissenschaft und Theologie aus; Jochen Walldorf schließt allgemeiner bei der Frage nach der Wirklichkeit und ihrer Wahrnehmung an, während Ursula Reinhardt Fragen der Wirklichkeitsdeutung in anthropologische Grundfragen einbettet.

Allen Beiträgen gemeinsam ist das Anliegen, im Gespräch mit den Naturwissenschaften den spezifischen und unverzichtbaren Zugang zur Wirklichkeit zu verdeutlichen, für den Religion, Glaube und Theologie stehen. Ergänzt werden die didaktischen Beiträge durch einen Grundsatzartikel, der sich mit der Wahrheitsfähigkeit des Menschen beschäftigt: „Ist die Wahrheit nur (m)eine Erfindung?“



Was ist eigentlich wahr?

Didaktische Konzepte und Materialien für den Oberstufenkurs
„Deutungen der Wirklichkeit und die Bibel“ (E2)

Herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Redaktion: Harmjan Dam, Ursula Reinhardt, Jochen Walldorf
Marburg 2018

Gegen eine Schutzgebühr von 5 Euro zu bestellen über:

info@rpi-ekkw-ekhn.de

oder:

Religionspädagogisches Institut der EKKW und der EKHn

Rudolf-Bultmann-Str. 4

35039 Marburg

„MEIN KIND MACHT KONFI – UND WAS MACHE ICH?“

PRAXISMATERIAL FÜR DIE KONFI-ELTERNARBEIT

Wer in der Konfirmandenarbeit tätig ist, weiß: Der familiäre Hintergrund der Konfirmandinnen und Konfirmanden hat einen erheblichen Einfluss darauf, wie sie die Konfi-Zeit erleben. Das bestätigen auch die bundesweiten Studien zur Konfirmandenarbeit. Konfi-Elternarbeit fördert daher die Konfi-Arbeit insgesamt.

Ein guter Kontakt zu den Eltern ist aber auch um ihrer selbst willen wünschenswert: Schließlich bietet die Konfi-Zeit Gelegenheit, einer Altersgruppe zu begegnen, die sich in den kirchlichen Angeboten sonst oft nicht wiederfindet. Dabei ist es wichtig, die Perspektive der Eltern in den Blick zu nehmen. Dass das eigene Kind „Konfi macht“, kann ein Anlass sein, sich selbst zu fragen, was Kirche und Glaube mit dem eigenen Leben zu tun haben. Darauf spielt der Titel dieses Heftes an.

Das Heft gibt praktische Anregungen für Angebote, die sich an Eltern richten. Den Schwerpunkt bilden daher Entwürfe für Elternabende und Veranstaltungen für interessierte Eltern. Gleichzeitig möchte es anregen, die Konfi-Elternarbeit in der eigenen Gemeinde konzeptionell zu entwickeln. Grundlegende Überlegungen dazu und Hinweise zu unterschiedlichen Aspekten und Möglichkeiten der Konfi-Elternarbeit sollen dazu helfen.

Ausführliche Literaturhinweise ergänzen das Heft.

Das Arbeitsmaterial zu den Entwürfen wird auf der Webseite des RPI zur Verfügung gestellt (www.rpi-konfirmandenarbeit.de unter Themenseite „Konfi-Elternarbeit“).



Mein Kind macht Konfi – Was mache ich?

Praxismaterial für die Konfi-Elternarbeit

Herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Redaktion: Katja Friedrichs-Warneke und Achim Plagentz
Marburg 2018

Gegen eine Schutzgebühr von 5 Euro zu bestellen über:
info@rpi-ekkw-ekhn.de

oder:

Religionspädagogisches Institut der EKKW und der EKHn

Rudolf-Bultmann-Str. 4

35039 Marburg