

rpi-Impulse

3 | 19

Beiträge zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN



DA BIN ICH MIT DABEI

Zur politischen Aufgabe der religiösen Bildung

Dieser Ausgabe liegt das aktuelle Halbjahresprogramm bei.
FORTBILDUNGEN



AUGUST 2019 bis MÄRZ 2020



rpi RELIGIONSPÄDAGOGISCHES
INSTITUT
Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck
Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

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

Ein Abschied: Matthias Ullrich verlässt das RPI ■ Eröffnung neuer Räume und Möglichkeiten im RPI Nassau
 ■ 10 Jahre Kompetenzorientierung ■ Dein Glaube – Deine Demokratie ■ Menschen. Rechte. Leben.

KIRCHE & STAAT 4

Kirchenpräsident Jung führt in Gießen über 80 Lehrkräfte ein ■ Bildungskammer der EKKW: Verbindungen
 knüpfen – Bindungen stärken ■ EKKW zum Religionsunterricht von Gemeindepfarrer*innen
 ■ Stellungnahme der EKHN zu „Fridays for Future“

GRUNDSATZARTIKEL

■ Elisabeth Naurath: „Darf religiöse Bildung politisch sein?“ 6

FACHDIDAKTISCHE BEITRÄGE

■ Nadine Hofmann-Driesch: Wenn Wolf und Giraffe miteinander ins Gespräch kommen (Grundschule) 10
 ■ Susanne Gärtner: Lass ab vom Bösen, tue Gutes, suche Frieden und jage ihm nach! (Grundschule) 13
 ■ Eveline Trowitzsch: Was macht uns frei? Von der individuellen Freiheit als Grundlage
 der politischen Freiheit (Sek. I) 18

ZWISCHENRUF

■ Harmjan Dam: Wie Sensibilität für den politischen Zeitgeist Religionslehrer in die Irre führen kann 16

FACHDIDAKTISCHE BEITRÄGE

■ Anke Kaloudis: Wie öffentlich darf (meine) Religion sein? (Sek. I) 20
 ■ Tami Rickert, Anke Kaloudis: Warum Antisemitismus in einer Demokratie keinen Platz hat! (Sek. I) 21
 ■ Peter Kristen: Die 9a und der 9. November (Sek. I) 23
 ■ Karsten Müller, Jens Palkowitsch-Kühl: „Ich bin so frei“ –
 Menschenrechte und Menschenwürde im Netz (Sek. I) 24
 ■ Matthias Ullrich, Mathis Ullrich: Religion – staatstragend oder staatsgefährdend? (Sek. II) 27
 ■ Kristina Augst: Interview mit Annette Greulich (BBS) 29
 ■ Ruth Selzer-Breuning, Micha-Steffen Stracke: Wer die Spuren der Kriege kennt,
 kann Frieden und Freiheit neu gewichten (Schulseelsorge) 31

KONFIRMANDENARBEIT

■ Katja Simon, Achim Plagentz: Gerade jetzt. Dein Kreuz zählt! (Konfirmandenarbeit) 33

PRAXIS TIPPS 35

Fotogen ■ Filme zum Thema ■ Lit-Tipps ■ Bibelhaus ■ Buchbesprechungen

TIEFGANG | Katja Simon 41

Konfessionelle
Kooperation



Interreligiöses
Lernen



Digitales
Lernen



Differenzierung in
heterogenen Lerngruppen

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, Anke Kaloudis

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: 12.500 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-Lizenzierung 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,

oft haben wir das unpolitische Verhalten von Jugendlichen beklagt. Nun gehen seit einigen Wochen Schülerinnen und Schüler massenweise auf die Straße unter dem Motto „Fridays for Future“. Sie engagieren sich für konsequenten Klimaschutz. Das Thema und die Argumente sind nicht neu. Die Forderungen sind schon längst von verschiedenster Seite gestellt worden. Die Bedrohungsszenarien sind in vielfältigen Studien veröffentlicht. Die dramatischen Zahlen in Bezug auf globale Erwärmung, Artensterben und CO₂-Ausstoß sind allgemein verfügbar und Teil einer alltäglichen Debatte.

Das Thema gewinnt für die Jugendlichen heute eine so stark mobilisierende Kraft, weil es verbunden wird mit einer tiefen unmittelbaren Betroffenheit. Die aktuelle Politik sagt: „Wenn wir so weitermachen wie bisher, setzen wir die Zukunft der Menschheit aufs Spiel“. Die Schülerinnen und Schüler sagen: „Wenn ihr so weitermacht wie bisher, setzt ihr unsere, meine persönliche Zukunft aufs Spiel.“

Bereits vor „Fridays for Future“ ist eine politische Jugendbewegung entstanden, die gegen die Waffengesetze der USA protestierte. Hier treffen wir auf dasselbe Phänomen: Die Kritik an den Waffengesetzen der USA, die von den Schülerinnen und Schülern transportiert wurde, war nicht neu. Es war in erster Linie die unmittelbare persönliche Betroffenheit, die diese Protestbewegung aus-

löste: Der nächste Amoklauf könnte an meiner Schule stattfinden und mein Leben oder das Leben meiner Freunde bedrohen ...

In diesem Heft spricht Elisabeth Naurath in ihrem Grundsatzartikel von einem „political turn“ der Religionspädagogik, dem ein „public turn“ der Theologie vorausgegangen sei. Theologie und Religionspädagogik wenden sich verstärkt gesellschaftlich relevanten Themen zu. Die jeweiligen Themen können aber nur zu einer für Jugendlichen relevanten Debatte führen, wenn für diese ein „personal turn“ zu Grunde liegt, d.h. die Erkenntnis, dass das, was hier verhandelt wird, unmittelbare Auswirkungen auf sie persönlich hat.

Die Jugendlichen suchen in ihrem Protest den Dialog mit den Erwachsenen. Wir als Kirche sollten unsererseits das Gespräch mit den Jugendlichen suchen. Um sie ernst zu nehmen und um unsere eigenen Erfahrungen und unsere eigenen Perspektiven mit ihnen auszutauschen. Für den Religionsunterricht heißt das, dass wir uns deutlicher als in den letzten Jahren der politischen Dimension religiöser Bildung zuwenden und bewusst werden müssen. Dafür steht dieses Impulse-Heft.

In der Klimapolitik beispielsweise fragen wir nach der Schöpfung Gottes. Nicht das „wie“ interessiert uns dabei, sondern das „wozu“. Die Bewahrung dieser Schöpfung als eines uns von Gott anvertrauten Gutes ist eine der vornehmsten Aufgaben des Menschen. Es wäre doch toll, wenn wir mit den Jugendlichen gemeinsam über diese Schöpfung staunen könnten, sie verstehen lernen und für sie gemeinsam kämpfen, sei es im Religionsunterricht, in Jugendgottesdiensten, auf Konfi-Freizeiten oder an anderen Orten – und warum nicht auch bei einer „Fridays for Future“-Demonstration? So könnte für die jungen Menschen die Relevanz der christlichen Botschaft in der heutigen Gesellschaft erkennbar werden.

Das vorliegende Heft der RPI-Impulse versucht neben dem Thema der Klimapolitik, Themen des politisch-gesellschaftlichen Umgangs aufzugreifen, die eine breite Andockfläche für die traditionellen Themenkataloge der Religionspädagogik anbieten und gleichzeitig persönliche Betroffenheit bei Jugendlichen entstehen lassen können.

Für unsere zukünftige Gesellschaft als demokratische Gesellschaft ist es lebensnotwendig, dass die junge Generation sich einmischte: mutig, engagiert und sachkundig. Für die christliche Kirche wird es lebensnotwendig sein, dass die Jugendlichen erkennen, dass sich aus den Erkenntnissen und Debatten der christlich-jüdischen Tradition für dieses gesellschaftliche Engagement Positionierungen gewinnen lassen, die auch heute noch identitätsbildend und debattentauglich sind. Mit dem vorliegenden Heft möchten wir Material und Impulse für diese Auseinandersetzungen liefern.



Nadine Hofmann-Driesch
Nadine
Hofmann-Driesch



Christian Marker
Christian Marker



Uwe Martini
Uwe Martini



Anke Kaloudis
Anke Kaloudis

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.

EIN ABSCHIED: MATTHIAS ULLRICH VERLÄSST DAS RPI



© Foto: EKHN

Mache Abschiede fallen schwer, andere schwerer. Der Abschied von Matthias Ullrich aus dem RPI fällt besonders schwer. Matthias Ullrich kam als Studienleiter ins Team des neuen gemeinsamen RPIs der beiden Landeskirchen EKKW und EKHN in den bewegten Zeiten der Fusion 2014. Kurz darauf übernahm er die Verantwortung für die neu zugeschnittene Regionalstelle Marburg, eine der Regionen, die Gebiete in beiden Landeskirchen umfasst und fest in die unterschiedlichen Strukturen beider Landeskirchen eingebunden ist.

Alte Vertrautheiten gingen verloren und vieles musste von Grund auf neu aufgebaut werden. Heute kann man feststellen, dass der neue Standort, die neuen Personen und die Bildungsangebote des RPI Marburg sich unter der Leitung von Matthias Ullrich gut in der Region etabliert haben und immer stärker nachgefragt werden. Es bestehen vielfältige Kontakte und Kooperationen zu Fachschaften, Schulleitungen und Bildungspartnern. Und so hat sich das RPI zunehmend zu einem Netzknoten der Bildungsarbeit in der Stadt und dem Landkreis Marburg entwickelt. Das zeigt sich etwa daran, dass Universität, Bildungsdezernat Marburg, die Studienseminare, das Hessische Staatsarchiv, das Schulamt, die Kirchenkreise oder das DW (Erzieherinnen) und andere den Kontakt und die Zusammenarbeit mit der Regionalstelle suchen. Enge Beziehungen pflegte er auch mit den ökumenischen Partnern, den drei hessischen Bistümern. Unser Dank dafür an Matthias Ullrich!

Zudem war Matthias Ullrich seitens der Ev. Kirche verantwortlich für das Arbeitsfeld Krisenseelsorge an Schulen. Er betreute das Kriseninter-

ventionsteam, das damit verbundene Notfalltelefon und die Ausbildung der Krisenseelsorger*innen. Außerdem fungierte er als Ansprechpartner für die Vikar*innenausbildung innerhalb der EKHN. Als Mitglied der Redaktion hat er mit dazu beigetragen, dass die RPI-Impulse zu einem „Premiumprodukt“ des Institutes werden konnten. Und nicht zuletzt war er uns ein solidarischer Kollege, der mit seiner Freundlichkeit und seiner Lebensfreude das Klima im Marburger RPI nachhaltig prägte.

Nun geht er zum 1. September als Gemeindepfarrer zurück in die Kirchengemeinden Gladenbach und Erdhausen, wo er von 2004 bis 2014 als erster hauptamtlicher Dekan tätig war. Matthias Ullrich hat nicht nur mit großem Erfolg, sondern auch mit viel Freude und Engagement im RPI eine beachtliche Aufbauarbeit geleistet. Nun sagt er, dass sein Herz für das Gemeindepfarramt schlägt. Wir wünschen Matthias in seiner neuen Aufgabe Gottes reichen Segen.

ERÖFFNUNG NEUER RÄUME UND MÖGLICHKEITEN IM RPI NASSAU



Nadine Hofmann-Driesch mit
Michale Landgraf

© Foto: rpi

Am 11. April 2019 wurde die Eröffnung der neuen Räume im RPI Nassau gefeiert. Ein „Vormittag der Offenen Tür“ lud alle Interessierten zum Umschauen und Entdecken ein. Am Nachmittag gab es eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Fotos im Religionsunterricht“ mit Dr. Peter Kristen vom RPI Darmstadt, und am Abend versetzte Michael Landgraf alle Gäste mit einer Lesung aus seinem Jugendbuch „Felix zieht in den Krieg“ in die Zeit des ersten Weltkriegs. Viele waren gekommen – alte und neue Gesichter –, um zu sehen, wie sich die regionale Arbeitsstelle verändert hat. Oberkirchenrat Sönke Krütfeld, Bildungsdezernentin Dr. Gudrun Neebe und Direktor Uwe Martini freuten sich mit den Nassauern. Aber genauso auch die katholischen Geschwister des

Bistums Limburgs, Dr. Katharina Sauer und Franz-Josef Straßner. Landrat Frank Puchtler hob die Bedeutung der Präsenz von Kirche in der Region hervor. Studienleiterin Nadine Hofmann-Driesch und ihr Nassauer Team hießen alle gern willkommen. Die erweiterten Räume der Arbeitsstelle sollen für die Konzeption eines „Reli-Ateliers“ genutzt werden. Zweimal im Jahr werden dazu Veranstaltungen besonderen Charakters angeboten. Wie in einem Atelier, einem kreativen Arbeitsplatz, erarbeiten sich Lehrer*innen und Erzieher*innen Fähigkeiten, die sie dann wiederum ihren Schüler*innen und Kindern zum weiteren Lernen anbieten. Darunter ist z.B. das Nähen einer Erzähltasche, biblische Geschichten mit Lego bauen oder künstlerisches Handwerken zur Förderung von Resilienz zu verstehen. Godly Play oder Gewaltfreie Kommunikation zählen auch dazu.

10 JAHRE KOMPETENZORIENTIERUNG

Am 27.5.2019 lud das RPI der EKKW und der EKHN zu einem Studententag: „10 Jahre Kompetenzorientierung – eine Zwischenbilanz“. Als Referenten waren geladen Dr. Hartmut Lenhard (Nordhorn) und Prof. Dr. Matthias Hahn (Berlin). Dr. Hartmut Lenhard (Nordhorn) betonte in seinem Vortrag „Kompetenzorientierung – eine Bilanz aus Sicht eines Praktikers“, dass Kompetenzen langfristig erworben werden. Lernen im kompetenzorientierten RU knüpfe an vorhandenes Wissen, Erfahrungen und bereits erworbene Kompetenzen an, ermögliche den

Aufbau vernetzten Wissens, sei auf intelligentes Üben und Wiederholen sowie auf den Transfer in variierenden religiös relevante Anwendungssituationen (lebenspraktische Kontexte, ethische Herausforderungen, Sinn-Fragen) angewiesen. Seine zentrale Frage: „Wie geht der kompetenzorientierte RU mit der Tatsache um, dass Christentum, Glaube, Kirche, Bibel für die meisten Schüler*innen schlicht „terrae incognitae“, also fremde Gebiete, sind?“

Am Nachmittag referierte Dr. Matthias Hahn zum Thema „Kompetenzorientierung – weitere Entwicklung und Möglichkeiten“. Er legte dabei besonderen Wert auf die Herausbildung einer religiösen Sprachkompetenz. Für ihn besteht eine Basis für religiöse Sprachdidaktik in dem Bemühen um eine „einfache Sprache“. So folgte er: „Sprachsensibler Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Deuten, Verstehen, Kommunizieren, Teilhaben – all dies funktioniert nicht ohne Sprachkompetenz. Insofern ist der Religionsunterricht schulische Gesprächsgemeinschaft und entwickelt das fachliche und sprachliche Lernen weiter.“

In Arbeitsgruppen wurden die Impulse der Referenten vertieft; dabei ging es vor allem um die Frage, wie der Religionsunterricht zukunftsfähig werden und welchen Beitrag die Kompetenzorientierung dazu beisteuern kann. Insgesamt ein wichtiger Tag. Manchmal bedarf es eben dieser Zeiten des Innehaltens in der schnelllebigen Welt der Bildungsarbeit und Bildungspolitik, um sich zu orientieren und zu vergewissern, in welche Richtung der Evangelische Religionsunterricht weiterzuentwickeln ist.



Dr. Matthias Hahn

© Foto: rpi

DEIN GLAUBE – DEINE DEMOKRATIE

Mitmach-Aktion der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend

„Dein Glaube – Deine Demokratie!“. Unter diesem Titel hat die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend einen „Protestantischen Aufruf zur Stärkung der Demokratie“ verfasst. Er beschreibt in sieben Thesen, warum sich evangelische Christen aus ihrem Glauben heraus leidenschaftlich und streitbar für die Demokratie einsetzen sollten. Mit dem Aufruf verbindet sich eine Einladung zu Beteiligung und kreativer Mitgestaltung. Über Facebook, Twitter und die Webseite können eigene Beiträge eingestellt und geteilt werden, die sich mit den Thesen aktiv und multimedial auseinandersetzen. Informationen zur Mitmach-Aktion finden sich unter <https://glaube-demokratie.de/>



© Foto: ekd

Download aller Thesen als PDF über QR Code oder auf www.rpi-impulse.de



MENSCHEN. RECHTE. LEBEN.

Die Wanderausstellung zur Menschenrechtsinitiative #freundgleich

Seit Frühjahr 2019 befindet sich die Wanderausstellung „MENSCHEN. RECHTE. LEBEN“ zur Menschenrechtsinitiative #freundgleich auf Deutschlandtour. Kirchengemeinden oder Schulen haben die Möglichkeit sie auszuleihen. Die Ausstellung ist gleichermaßen für Jugendliche, Erwachsene und Familien konzipiert. Sie spricht einzelne Besucherinnen und Besucher an, ist aber auch für den Besuch durch kleinere Gruppen geeignet.

© Foto: ekd



Mit informativen und interaktiven Elementen führt die Ausstellung an das Thema Menschenrechten heran und bereitet die Thematik anschaulich und erlebnisnah auf. Die verschiedenen Objekte bieten Raum zum eigenen Nachempfinden und laden ein zur Selbstreflexion.

Die Ausstellung möchte:

- informieren: Was sind Menschenrechte und wie werden sie umgesetzt?
- zum Nachdenken anregen: Was haben die Menschenrechte mit mir und meinem Umfeld zu tun?
- aktivieren: Wie kann ich mich selbst in meinem Alltag für die Rechte anderer einsetzen?

Inklusion

Alle Ausstellungsobjekte sind barrierefrei für Rollstuhlfahrerinnen und Rollstuhlfahrer zu erreichen.

Zur Ausstellung gehört der Bildungsrucksack, der alle Methoden und Materialien enthält, um kurze

Impulse und mehrtägige Bildungseinheiten zum Thema „Menschenrechte“ umzusetzen. Der Rucksack ist ab sofort bestellbar, kostet 49,90 Euro und wird ab 1. September 2019 ausgeliefert: freundgleich@ekd.de

Besuchen können Sie die Ausstellung mit Ihrer Lerngruppe oder Konfigruppe, aber auch mit einer Erwachsenenengruppe der Gemeinde im RPI Marburg vom 16. – 28.3.2020. Bitte melden Sie sich vorher an: info@rpi-ekkw-ekhn.de

Wenn Sie selbst als Veranstalter die Ausstellung ausleihen möchten, wenden Sie sich bitte an Frau Nienhaus, RPI Marburg: info@rpi-ekkw-ekhn.de oder 06421 – 969100

Alle Infos zur Ausstellung unter www.freundgleich.info.

KIRCHE & STAAT

KIRCHENPRÄSIDENT JUNG FÜHRT IN GIESSEN ÜBER 80 LEHRKRÄFTE EIN



© Foto: Katrina Frieze

Über 80 evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer aus dem gesamten Einzugsbereich der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) sind am 22. Mai 2019 in der Gießener Marktkirche in ihren Dienst eingeführt worden. Bei einem feierlichen Gottesdienst überreichte ihnen der hessen-nas-

sauische Kirchenpräsident Volker Jung die sogenannte Bevollmächtigungsurkunde.

In seiner Predigt hob der hessen-nassauische Kirchenpräsident Volker Jung die Bedeutung des Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen hervor. Das Fach ermög-

liche es, grundsätzliche Lebensfragen zu stellen und Antworten zu entdecken. Es sei falsch, Religionsunterricht als Fach zu begreifen, „in dem kirchliche Lehren als dogmatische Richtigkeiten an Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden“. Es sei dagegen wichtig, sich „mit den Schülerinnen und Schülern auf den Weg zu machen, Fragen zu stellen, die Traditionen des Glaubens zu erkunden und Antworten kennenzulernen und zu erproben“. Dabei sollten Lehrende und Lernende immer wieder „selbst Fragende und Entdeckende“ sein. Das mache den Religionsunterricht anspruchsvoll, aber auch „so spannend und auch so wunderbar“.

EKHN Pressemitteilung 41 / 2019

BILDUNGSKAMMER DER EKKW: VERBINDUNGEN KNÜPFEN – BINDUNGEN STÄRKEN



Unter dem Titel „Verbindungen knüpfen – Bindungen stärken“ hat die Bildungskammer der EKKW ein Arbeitspapier veröffentlicht, das sich mit kirchlicher Bildungsarbeit in Zeiten zunehmender Konfessionslosigkeit auseinandersetzt. Für einen schnellen, ersten Überblick wurde ein Thesenpapier erstellt, das das Arbeitspapier zusammenfasst. Die Thesen greifen unterschiedliche Zielgruppen – Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und Erwachsene – sowie verschiedene Arbeitsfelder – Konfirmandenarbeit, Schule und Kirchengemeinde, Kasualien, Kirchenmusik und Seelsorge – auf. Für eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema wird das Arbeitspapier empfohlen.

Das Arbeitspapier können Sie in beliebiger Stückzahl kostenlos bestellen unter bildungsdezernat@ekkw.de

Download über QR Code.



EKKW ZUM RELIGIONSUNTERRICHT VON GEMEINDEPFARRER*INNEN

In einer Rundverfügung des Prälaten der Landeskirche wird daran erinnert, dass die Erteilung von schulischem Religionsunterricht auch zukünftig zum Dienstauftrag jeder Gemeindepfarrerin und jedes Gemeindepfarrers gehört. Für immer mehr Schülerinnen und Schüler seien die Begegnungen mit Pfarrern und Pfarrerinnen im schulischen Zusammenhang eine gute Möglichkeit, mit evangelischer Kirche oder

christlichem Glauben in Kontakt zu kommen. Daher komme der kirchlichen Präsenz in den Schulen durch Pfarrerinnen und Pfarrer eine hohe Bedeutung zu.

Die Bildung von Kooperationsräumen biete jetzt die Chance, auch das Handlungsfeld Religionsunterricht noch einmal neu wahrzunehmen. Für einen Kooperationsraum sei von einer Unterrichtsverpflichtung von vier Wochenstunden pro gan-

ze Pfarrstelle auszugehen. Bestehe seitens der Schulen im eigenen oder angrenzenden Kooperationsraum kein Bedarf an von Gemeindepfarrer*innen erteilten RU-Stunden, so seien auch andere Angebote für die Schulen möglich (z. B. Aufbau einer Gottesdienstkultur an der Schule, seelsorgerliche Begleitung und Beratung, Mitgestaltung der Schulkultur oder Nachmittagsangebote an Ganztagschulen).

STELLUNGNAHME DER EKHN ZU „FRIDAYS FOR FUTURE“

Das Referat Schule und Religionsunterricht der Kirchenverwaltung und die Kirchlichen Schulämter der EKHN haben eine Stellungnahme zu den Demonstrationen von Schülerinnen und Schülern für eine zukunftsfähige Klimapolitik unter dem Motto „Fridays for Future“ abgegeben. Darin begrüßt die Ev. Kirche in Hessen und Nassau das Engagement der Schüler*innen ausdrücklich. Zur Frage der Schulpflicht: „Wir sehen derzeit die Gefahr, dass die öffentliche Debatte um die Freitagsdemonstrationen zu sehr auf schulrechtliche Perspektiven verengt wird, so dass dabei das Anliegen der Schülerinnen und Schüler aus dem Blick gerät. ... Deshalb treten wir dafür ein, dass die Freitagsdemonstrationen zuallererst als Lernchance eines Dialogs aufgegriffen werden. ...“ Auch im Unterricht soll das Anliegen der Schüler*innen aufge-

nommen werden. Bußgeldforderungen werden als nicht zielführend gekennzeichnet. Schüler*innen werden aufgefordert einen Antrag auf Befreiung vom Unterricht stellen, wenn Demonstrationen während der Unterrichtszeit stattfinden. Schulen werden aufgefordert, ihr Ermessen so auszuüben, dass auch die Grundrechte der Schülerinnen und Schüler auf freie Meinungsäußerung und Versammlungsfreiheit berücksichtigt werden.

Download der Stellungnahme auf der Webseite des RPI oder QR Code



DARF RELIGIÖSE BILDUNG POLITISCH SEIN?

Zur politischen Dimension des Religionsunterrichts

Elisabeth Naurath

Erste Annäherungen aus lebensweltlicher Perspektive

Die Reaktionen auf diese Fragestellung, ob religiöse Bildung politisch sein dürfe, sind sehr unterschiedlich: selten gleichgültig, sondern eher von engagierter Emotionalität. Da gibt es nach meiner Erfahrung eine große Gruppe derer, die entschieden verneinen, dass Glaube etwas mit Politik zu tun haben dürfe. Folglich fordern sie eine politische Neutralität religiöser Bildung. Insbesondere der Religionsunterricht, der ja bekanntermaßen als „res mixta“ von Kirche und Staat verantwortet wird, solle im Kontext von Schule keine Politik und auch keine politische Bildung betreiben. Das leuchtet auf den ersten Blick unweigerlich ein – insbesondere, wenn wir von der landläufigen Meinung ausgehen, dass Glaube in erster Linie als etwas ausgesprochen Subjektives gesehen wird. Die Befürworter*innen dieser Sichtweise sind daher eher Kirchendistanzierte, die dem Religionsunterricht tendenziell skeptisch gegenüberstehen.

Auf der anderen Seite wird diese Einstellung jedoch auch im freikirchlichen, sich selbst als eher fromm verstehenden, christlichen Flügel engagiert vertreten. Denn nicht selten findet sich eine Intensivierung dieser strikten Trennung von Glauben und politischer Meinungsbildung in Kreisen, die sich im Zuge einer Ausrichtung auf vorrangig individuell verstandene Frömmigkeit aus den Weltgeschehnissen und der großen Weltpolitik heraushalten wollen. Man muss hier von einem Wirklichkeitsverständnis ausgehen, das eher ein Inselbewusstsein – durchaus auch im Sinne einer kritischen Abgrenzung – für sich und die Seinen beansprucht.

Diese hier etwas klischeehaft vorgebrachten Eindrücke sind selbstverständlich in ihrer Heterogenität zu differenzieren, fungieren einleitend jedoch als tendenzielle Verortungen derer, die sich strikt gegen eine politisch qualifizierte religiöse Bildung aussprechen.

Im Gegenzug stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich ist, religiöse von politischen Haltungen zu trennen. Kann man sich überhaupt politisch neutral verhalten? Diejenigen, die es boykottieren, von ihrem Bürgerrecht Gebrauch zu machen und zur Wahl zu gehen, leisten im Grunde auch ihren Beitrag zum Wahlergebnis. Nicht politisch sein ist eben auch: politisch sein! Die schon von Platon als „Idioten“ benannten Menschen, die sich allein auf ihren Privatbereich zurückziehen wollen, schaden daher dem sozialen Zusammenhalt, indem sie zwar ihre Bürgerrechte, nicht aber ihre Bürgerpflichten wahrnehmen wollen. Wer sich dem öffentlichen Diskurs entzieht, trägt dazu bei, dass andere mehr Freiheit, Raum und Macht zur Gestaltung haben und diesen eben auch in ihrem Sinne nutzen.

So wundert es nicht, dass die Frage nach der politischen Dimension religiöser Bildung in unseren gegenwärtigen, politisch überaus unruhigen Zeiten an Brisanz gewinnt und die Zahl derer steigt, die dies engagiert aus christlicher Überzeugung bejahen.

Christlicher Glaube bezieht Position

„Christlicher Glaube basiert sowohl in der Hebräischen Bibel als auch im Neuen Testament auf der Grundüberzeugung eines dem Menschen zugewandten, liebenden und mitfühlenden Gottes.“¹ Ausgehend vom biblischen Gottesbild in beiden Testamenten ist leicht ersichtlich, dass sowohl Barmherzigkeit als auch Gerechtigkeit als wesentliche Kriterien der Gottesbeziehung auszumachen

¹ Naurath, Elisabeth: *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen, 3. Aufl., 2010, S. 41.

² Ebd.



Dr. Elisabeth Naurath ist Professorin für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.



chen sind: „Diese Beziehungsqualität ist nur lebendig vorstellbar: die biblischen Schriften sprechen von Gott in leidenschaftlich emotionalen Bildern.“²

Das aber bedeutet, dass es dem biblisch fundierten Selbstverständnis christlichen Glaubens genuin zueigen ist, sich für Werte wie Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Frieden zu positionieren. Ob der Exodus als Urberkenntnis der Hebräischen Bibel die Befreiung aus der Sklaverei und damit die klare Parteinahme gegen Unterdrückung und Ausbeutung signalisiert, ob der Dekalog grundlegende ethische Regeln des Zusammenlebens als segensreich verheißt, ob die prophetischen Bücher der Bibel klare Worte zur Sozialkritik äußern, ob sich Jesus vehement für das Doppelgebot der Liebe – eingeschlossen der Feindesliebe! – einsetzt und die gesellschaftlich Marginalisierten wertschätzend in die Mitte seines Handelns und Redens stellt – all diese Beispiele zeigen deutlich, dass das Bekenntnis zu Jesus Christus ein an Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Frieden orientiertes Engagement unabdingbar einschließt.

³ Vgl. z.B. das aktuelle Themenheft ‚Religionspädagogik und Politik‘ In: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM 27 (2019); <http://www.oerf-journal.eu/index.php/oerf/issue/view/2/12> (letzter Zugriff am: 25.5.19).

⁴ Grümme, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten. Religionspädagogik innovativ Bd. 9, Kohlhammer 2015.

⁵ Vgl. zum Beispiel: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn 2017 sowie: Trautmann, Matthias; Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden 2011.

Damit ist die Zuwendung des Menschen zum Nächsten – unabhängig von Geschlecht, Alter, Herkunft, Nationalität, sozialem Status o.ä. exkludierenden Hierarchisierungen – gelebter Ausdruck und damit gelebte Antwort auf die Zuwendung Gottes zum Menschen, die allein aus Gnade (sola gratia) im Glauben geschenkt ist, um als Lebenseinstellung quasi weitergegeben zu werden, d.h. mit offenen Augen und engagiertem Herzen der Stadt und der Welt Bestes zu suchen (Jeremia 29,7).

Was bedeutet dies für den Kontext religiöser Bildung, konkret: für den Religionsunterricht, der an unseren Schulen dem allgemeinen Bildungsauftrag verpflichtet ist? Die tendenziell stärker ästhetische und performative Ausrichtung der Religionspädagogik seit den 1980er Jahren hat faktisch ethische und politische Fragestellungen eher aus dem Blick geraten lassen – auch wenn dies konzeptionell nicht unmittelbar intendiert war oder sein muss. Dieses politische Defizit religiöser Bildung kommt nun jedoch zum Tragen angesichts einer gesellschaftlichen Großwetterlage, die die Subjekte religiöser Bildung, nämlich die Schüler*innen, aus eigenem Antrieb politisch auf die Straße bringt und gleichzeitig die Legitimationskrise eines sich unpolitisch erweisenden Religionsunterrichts verstärkt.

Es ist daher höchste Zeit, die Frage der politischen Dimension religiöser Bildung nicht nur zu stellen, sondern eingehend zu diskutieren und hinsichtlich des Bildungsauftrags eines durch Theologie und Pädagogik gleichermaßen begründeten Faches zu Positionierungen zu kommen.

Wiederentdeckung der politischen Dimension religiöser Bildung

Gegenwärtig wird von einer Wiederentdeckung des Politischen in der Religionspädagogik gesprochen³: Der „political turn“ der Religionspädagogik ist dabei zunächst als „public turn“ auszumachen, denn das Thema einer ‚Öffentlichen Religionspädagogik‘⁴ fragt nach der Rolle der Religionen für die Zivilgesellschaft und demzu-

folge auch nach der Herausforderung religiöser Bildung zur Befähigung an gesellschaftlicher Teilhabe.

Auch wenn um Klärungen des Öffentlichkeits- bzw. des Politikbegriffs gestritten wird, bleibt doch unangefochten, dass entgegen den Annahmen der Säkularisierungstheorie das Phänomen des Religiösen nicht aus den modernen Gesellschaften verschwunden ist, sondern vielmehr die (auch dunkle) Macht der Religion – spätestens seit dem 11. September 2001 – zum gesellschaftlichen Megathema avancierte. Unübersehbar ist der Einfluss der Religion(en) auf postmoderne Gesellschaften und damit auch eines gesellschaftlichen Umgangs mit Religion bzw. religiösen Menschen wie auch der Stellung und Positionierung der Religion(en) zur Gesellschaft.

Man spricht aktuell von rasanten gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die eine Pluralisierung der Lebenswelten und -formen auch in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht mit sich bringen und die Heterogenitätsforschung für die Pädagogik zur zukunftsweisenden Frage erklären. Heterogenität meint hierbei eine vom Ursprung her gegebene Andersartigkeit, Fremdheit und Verschiedenheit. In der Pädagogik hat dieser Begriff seit einigen Jahren Hochkonjunktur, indem er hilft, die Verschiedenheit der Schüler*innen mit Blick auf deren Alter, Geschlecht, Begabung, sozialer und kultureller Herkunft, Sprachfähigkeit etc. zu fokussieren und Bildungsprozesse zu differenzieren.⁵ Diese soziokulturellen Betrachtungen nehmen nun auf eine neue Art und Weise die Religionen wahr und führen beispielsweise auch in den Erziehungswissenschaften zu einer Trendwende, die in wachsendem Maße den Bereich der interkulturellen Pädagogik um die Perspektive der interreligiösen Bildung weitet.

In evidenter Weise kommt hierbei zum Tragen, dass die gesellschaftlich sichtbare Pluralisierung von Religion einer aktualisierenden Klärung der im Grundgesetz in Artikel 4 verankerten Religionsfreiheit bedarf, die den sozialen Frieden dahingehend im Blick hat, dass sowohl die positive wie auch die negative Religionsfreiheit als Grundrechte garantiert sein müssen. Dies bedeutet, dass gleichermaßen die Freiheit zum Ausdruck religiösen Bekenntnisses wie auch die Freiheit, hiervon Abstand zu nehmen, gegeben sein müssen.

Religiöse Bildung ist für alle – religiöse wie auch nicht-religiöse Menschen – insofern ein evidenten Grundanliegen, um dieses Grundrecht als Menschenrecht, das auch völkerrechtlich durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UNO in Artikel 18 festgelegt ist, konstruktiv wahrnehmen zu können. Konfessioneller, d.h. nach den Grundsätzen einer Religionsgemeinschaft erteilter Religionsunterricht hat daher nicht nur die Aufgabe religiöser bzw. konfessioneller Identitätsbildung, sondern intendiert auch das Bildungsziel „Pluralitätsfähigkeit“, um mit dem Fokus der Gerechtigkeitssensibilität das Grundrecht einer allen Menschen garantierten Religionsfreiheit wahrnehmen zu können: „Zu den Aufgaben eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichts muss es deshalb gehören, die Wurzeln von Pluralitätsfähigkeit,

Toleranz, Respekt und Anerkennung für den anderen in der eigenen religiösen Tradition zu identifizieren und auf diese Weise als Orientierungsressource verfügbar zu machen.“⁶

Von daher ist es auch ein gesellschaftspolitischer Gewinn, wenn im schulischen Bildungsauftrag das Angebot eines katholischen, evangelischen, jüdischen wie islamischen oder alevitischen Religionsunterrichts institutionell verankert ist und auch der Ethikunterricht einen religiösen Bildungsauftrag intendiert.

Religiöser Bildung wohnt eine politische Dimension inne, die sich dem allgemeinen Bildungsauftrag verpflichtet weiß und daher dem Gemeinwohl im Sinne der Wahrung und Förderung des sozialen Friedens dient.

Friedenspädagogik als Beispiel politischer Profilierung des Religionsunterrichts

Selbstverständlich lassen sich aus diesem Grundanliegen verschiedene Bildungsziele ableiten, die religiöse Bildungsprozesse auch politisch profilieren: So ist es angesichts des rasant fortschreitenden Klimawandels – einhergehend mit einem aktuell äußerst bedrohlichen Aussterben von Pflanzen- und Tierarten – dringend an der Zeit einer dezidiert schöpfungstheologisch begründeten Umweltbildung⁷.

Religiöse Bildung ist hier gefordert, im Sinne einer didaktisch intendierten Subjektorientierung, die Ängste der nachwachsenden Generationen, wie sie in der „Fridays for Future“ – Bewegung zum Ausdruck kommen, ernst zu nehmen, aber auch zu zeigen, dass Religionen einen genuine Auftrag zur Verantwortung für die Schöpfung und ihre Mitgeschöpfe haben.⁸

⁶ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche Deutschland (Hg.): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloh 2014.

⁷ Naurath, Elisabeth: *Umweltethik als Weg zu einer praxisrelevanten Jugendtheologie*, in: Schlag, Thomas; Schweitzer, Friedrich; Bucher, Anton A. (Hg.): *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Neukirchen-Vluyn 2012, S. 59-69.

⁸ Naurath, Elisabeth: *Mehr als Öko-Idylle: Religionsunterricht auf dem Bauernhof*, in: *KatBL* 144 (2019) S. 192-195.

⁹ Könnemann, Judith: *Bildungsgerechtigkeit als Moment einer politischen Religionspädagogik*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* Jg. 27 (2019), S. 42-56.

¹⁰ Prengel, Annedore: *Egalitäre Differenz in der Bildung*. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001, S. 93-107.

¹¹ Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Wiesbaden, 4. Aufl. 2019.

¹² Naurath, Elisabeth: *Gewaltpräventives Lernen*, in: Eisenhardt, Saskia; Kürzinger, Kathrin; Naurath, Elisabeth; Pohl-Patalong, Uta (Hg.): *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich*, Göttingen 2018, S. 214-221.

¹³ Naurath, Elisabeth: *Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation – ein Angebot für alle Lehramtsstudierenden an der Universität Augsburg*. In: Eisenhardt, Saskia; Kürzinger, Kathrin; Naurath, Elisabeth; Pohl-Patalong, Uta (Hg.): *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich*, Göttingen 2018, S. 330-333.

Ein weiterer Beitrag einer sich selbst auch politisch verstehenden Religionspädagogik wendet sich dem Themenfeld „Bildungsgerechtigkeit“ zu und fordert Bildung als Menschenrecht für alle, um mit der Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung auch gesellschaftliche Partizipation zu generieren bzw. zu optimieren. Hintergrund ist der Zusammenhang von Bildung und christlichem Freiheitsverständnis: Jedem Menschen wird die Möglichkeit eines selbst bestimmten Lebens als Person – in Unabdingbarkeit seiner in der Gottebenbildlichkeit begründeten Würde – zugestanden, um im Sinne von Bildung als Selbst-Bildung zu einem sinnerfüllten Leben zu kommen. Die religionspädagogische Forderung von Bildungsgerechtigkeit meint auch „Bildung zur Gerechtigkeit“. Bildungsprozesse selbst sollen zu gerechtem und auch solidarischem Handeln befähigen.⁹

Die Bejahung einer grundsätzlichen Anerkennung der Würde eines jeden Menschen – unabhängig von Gesundheit, Alter, Herkunft, Geschlecht oder sexueller Orientierung, nationaler oder religiöser Zugehörigkeit – schließt eine Positionalität zugunsten des Inklusionsgedankens ein. Dies intendiert eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik mit einem Perspektivenwechsel hin zur „egalitären Differenz“¹⁰ einer Pädagogik der Vielfalt¹¹, die die Vielfalt und Buntheit des Lebens als Normalfall sieht und die Verschiedenheit nicht hierarchisierend abwertet. Damit wird Heterogenität zum grundlegenden und begründenden Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens und der friedliche Umgang mit Verschiedenheiten zur (religions-)pädagogisch gesellschaftspolitischen Aufgabe.

Dies gilt auch in religiöser Hinsicht: Mehr denn je ist der soziale Friede durch wachsende Vorurteile und Feindbilder gegenüber religiösen Minderheiten bedroht. Insbesondere im schulischen Kontext heißt es daher, die Kompetenzen interreligiöser Bildung zu fördern.

Dies bedeutet konkret: Tragen differierende konfessionelle, religiöse oder weltanschauliche Glaubens- und Le-

bensformen ein Konfliktpotenzial in sich, das von Lehrkräften stärker wahrgenommen werden sollte? Kann religiöse bzw. interreligiöse Bildung eine Chance bzw. ein Garant für gewaltpräventives Lernen¹² am Lern- und Lebensort Schule sein? Wie kann es gelingen, die Vielfalt der religiösen Einstellungen, Lebensformen und Wertvorstellungen als Fülle und Bereicherung des Lebens wahrzunehmen statt mit Orientierungslosigkeit, Irritationen oder gar Abgrenzungen und Fundamentalismen zu reagieren? Wie können religiös bedingte Konfliktthemen (Ernährung, Kleidung, Fest- und Feiertage, Geschlechterverhältnis etc.) in der Schule so geklärt werden, dass auf Wertschätzung und Respekt basierende Lösungswege gefunden werden?

Lehrkräfte sind schon während des Studiums so auszubilden, dass sie Kompetenzen interreligiöser Bildung und Mediation erwerben¹³, um die Dialogfähigkeit der Schüler*innen zu fördern, das friedenspädagogische Potential der Religionen zu betonen und religiöses Mobbing zu verhindern. Auf diese Weise könnte eine religionsensible Schule – beispielweise in der Organisation von interreligiösen Projekttagen oder in der Einrichtung von interreligiösen Lernwerkstätten – viel zum sozialen Klima beitragen. Dem Religionsunterricht kommt hierbei eine schul- wie auch gesellschaftspolitische Schlüsselrolle zu.

Im Kontext religiöser Bildung geht es auf der Basis christlicher Parteilichkeit für grundlegende Werte wie Nächstenliebe, Gerechtigkeit, Frieden und Solidarität um eine kritische Sichtung gesellschaftlicher Wirklichkeiten und eine Sensibilisierung für die Würde eines jeden Menschen. Dieses dem Religionsunterricht eigene Proprium kann nicht unpolitisch gesehen werden.

„Als politische Religionspädagogik wird ihr das Politische zum Ausgangs- und Reflexionshorizont und ist dementsprechend ein Handlungs- und Reflexionsprinzip ihrer selbst.“¹⁴ Dass diese theologische wie auch bildungstheoretische Verortung nicht mit einer Politisierung des Religionsunterrichts gleichzusetzen ist¹⁵, wurde offensichtlich. Ebenso klar ist jedoch, dass es auf der Basis des Evangeliums um christlich verantwortete und zugleich gesellschaftspolitisch evidente Bildungsprozesse, Einstellungen und Haltungen geht, die ihr Licht eben nicht unter einen Scheffel, sondern auf einen Leuchter setzen.



¹⁴ Kōnemann, Judith: Politische Religionspädagogik, In: wirelex <http://www.biblewissenschaft.de/stichwort/100114/> (abgerufen am 23.5.19).

¹⁵ Vgl. auch Grümme, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, Grundsatzüberlegungen. Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.

WENN WOLF UND GIRAFFE MITEINANDER INS GESPRÄCH KOMMEN

Einüben von Empathie und Perspektivenübernahme anhand der Gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule

Nadine Hofmann-Driesch

Worum geht es:

Die Kinder lernen die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg kennen, um Empathie und Perspektivenübernahme einzuüben. Die vier Schritte des Modells – formulieren von Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis und Bitte – dienen dabei als Orientierung und mögliches Sprachraster. Sie helfen, ein Handlungsmuster auszubilden, das sowohl die eigenen Gefühle und Bedürfnisse als auch die Sicht des anderen berücksichtigt.

Autorin:

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



Klassenstufe:

Jahrgang 3-4

Stundenumfang:

10-12 Stunden

Kompetenzen¹:

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit Hilfe der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg ihre Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken und konkrete Bitten formulieren,
- die Sicht ihres Gegenübers wahrnehmen und im Gespräch miteinander berücksichtigen.



Material:

- M1** Der Streit um den Stift
- M2 – M4** Giraffen- und Wolfssprache
- M5 – M10** Beobachtungen und Gefühle
- M11 – M13** Bedürfnisse
- M14 – M17** Bitten
- M18 – M19** So geht „Giraffisch“

Zusammen geht es leichter

Schon bei Kindern im Alter von 18 Monaten kann man beobachten, dass sie anderen helfend zur Seite eilen. In Untersuchungen wurde gezeigt, wie sie jemanden, der beide Hände voll hat und eine Tür zu öffnen versucht, unterstützen möchten. Doris Bischof-Köhler sieht in der Fähigkeit, sich gedanklich und emotional in die Situation eines anderen hineinzuversetzen die Grundlage für kooperierendes Verhalten. „Dabei geht es darum, die Intention eines anderen zu verstehen und aufzugreifen, um ihm durch komplementäre Aktionen zu helfen, ein Ziel zu erreichen.“² Kinder beobachten die Fehlversuche des Erwachsenen, identifizieren sich mit seiner Situation, ahmen sein Verhalten nach und führen die Handlung zu Ende. Bischof-Köhler spricht von „identifikatorischem Mitvollzug“ als Basis für Kooperation. Dieses Verhalten hat seine Wurzeln in „grauer Vorzeit“ und sicherte das Überleben der Individuen in der Gruppe. Zur erfolgreichen Kooperation wurden Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme und Empathie entwickelt. „Stellvertretendes bzw. kooperierendes Problemlösen zählt sicher zu den prosozialen Konsequenzen von Empathie.“³ Auch im Sinne politischer und demokratischer Bildung sind diese beiden Fähigkeiten unerlässlich.

Aufeinander hören und miteinander sprechen lernen

Wie können die eigenen Bedürfnisse des Einzelnen so ausgedrückt und gehört werden, dass es im Interesse der ganzen Gruppe ist, sie zu erfüllen – friedlich miteinander und ohne Konflikte? Ausgehend von dieser Frage hat Marshall Rosenberg die Gewaltfreie Kommunikation entwickelt, wobei er maßgeblich durch die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre beeinflusst wurde.⁴ Im Modell der Gewaltfreien Kommunikation geht es um das Ergründen dessen, was mich und den anderen bewegt. Welche Gefühle bringen zum Ausdruck, dass grundlegende Bedürfnisse erfüllt bzw. nicht erfüllt sind, und wie sieht eine Verständigung über einen Weg des Miteinanders aus? Besonders im Konfliktfall ermöglicht die Gewaltfreie Kommunikation eine Haltung, die eine für alle Beteiligten tragbare Strategie zur Bedürfniserfüllung anstrebt.

¹ Im rheinland-pfälzischen Rahmenplan für die Grundschule heißt es: „Im Zusammenleben in der Gemeinschaft begegnen sie [die Kinder] anderen offen und wertschätzend und entwickeln Empathie. In Konfliktsituationen suchen sie gemeinsam und gewaltfrei nach Lösungen. Sie lernen ihre eigenen Meinungen und Standpunkte, gegebenenfalls auch gegen Widerstände, angemessen zu vertreten und lernen Grundprinzipien des demokratischen Miteinanders.“ Rheinland-pfälzisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: Rahmenplan Grundschule. Allgemeine Grundlegung. Mainz. 2014. S. 12.

² Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart 2011, S. 284.

³ Ebd.

⁴ Siehe auch den Artikel von Prof. Gottfried Orth „The Lord will satisfy your needs – Gewaltfrei kommunizieren nicht nur im RU“ in: RPI-Impulse 2/2017.



Die Materialien sind auf unserer
Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de



© Foto:
Nadine Hofmann-Driesch

Rosenberg verwendet Wolf und Giraffe als Symboltiere für die unterschiedlichen Arten des Kommunizierens. Der Wolf sieht nur seine eigene Perspektive, er schimpft und beleidigt, verteidigt sich und beschuldigt andere, er fordert und befiehlt. Die Giraffe als das Tier mit einem großen Herzen sieht sich und den anderen aus ganz anderer Perspektive. Sie hört zu, begegnet anderen teilnehmend (empathisch), sagt, was sie braucht und bittet den anderen konkret um Mithilfe. Mit wölfischer Kommunikation sind wir vertraut. Das „giraffische“ Hören und Sprechen müssen wir nach Rosenberg mühsam lernen. Dazu hat er vier Schritte beschrieben.

Die vier Schritte sind hilfreich zum Einüben einer wertschätzenden Haltung, die eine Verständigung untereinander überhaupt erst ermöglicht. Die vier Schritte sind: Was beobachte ich? Was fühle ich? Was brauche ich? Worum bitte ich (dich)?

Diese Unterrichtseinheit beginnt damit, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern einer dritten Jahrgangsstufe, diese Schritte einzuüben. Prinzipiell muss die Sprache der Gewaltfreien Kommunikation mit den Kindern immer wieder erprobt und thematisiert werden, damit sie verinnerlicht werden kann. Die beiden Handpuppen Wolf und Giraffe – hier: Lumpi und Kira – veran-

schaulichen die unterschiedlichen Kommunikationsstile und motivieren die Kinder zur Auseinandersetzung damit.

Mit Lumpi und Kira Gewaltfreie Kommunikation lernen

In der ersten Stunde wird ein Konflikt zweier Mädchen um einen Stift beschrieben (**M1**). So wie er jeden Tag in der Schule vorkommen kann. Dann wird die beschriebene Situation besprochen: „Beschreibe, wie es Tina und Sarah jetzt geht. Was erzählen die beiden zu Hause? Wie kann es weitergehen am nächsten Tag? Wie hätte der Streit vermieden werden können?“ Eine Möglichkeit mit solchen Situationen umzugehen ist die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg. Rosenbergs Name und seine Lebensdaten (1934-2015) mit einem Foto von ihm werden der Lerngruppe vorgestellt. Rosenberg hat eine Sprache entwickelt, wie Menschen miteinander sprechen können, ohne einander zu verletzen und wo jeder das bekommen soll, was er benötigt. Die zwei Symboltiere der Sprache, der Wolf und die Giraffe, werden eingeführt. In der Lerngruppe wird überlegt, welche Merkmale die Wolfssprache und die Giraffensprache haben könnten (**M2**). Anschließend werden die Ergebnisse ins Giraffensprachbuch übertragen. (**M3** als Faltbüchlein auf DIN A3 für alle kopiert).

Die Giraffensprache mit ihren vier Schritten und dem jeweiligen Symbol wird an der Tafel veranschaulicht (**M4**):

Was sehe ich? Was höre ich? => Auge und Ohr
Was fühle ich? => Herz
Was brauche ich? => Mund
Worum bitte ich? => Hand

Die beiden Handpuppen Lumpi und Kira stellen sich den Kindern als Unterrichtsbegleiter der nächsten Stunden vor.

Beobachten

In der nächsten Stunde wird nach Massage von Augen und Ohren überlegt, was eine Beobachtung sein könnte (**M5**). Die Ergebnisse werden ins Giraffensprachbuch (**M3**) übertragen und mit Hilfe eines Spieles verdeutlicht: Die Lehrkraft verändert etwas an sich, ohne dass die Kinder es sehen, z.B. Absetzen der Brille. Durch aufmerksames Beobachten finden die Schüler*innen schnell heraus, was passiert ist. Das Spiel kann im Klassenverband oder in Kleingruppen fortgeführt werden.

In der dritten Stunde geht es darum, eine Beobachtung von einer Bewertung zu unterscheiden. Die Schüler*innen positionieren sich anhand von ausgewählten Sätzen (**M6**) im Raum. Anschließend erfolgt eine Bearbeitung von **M6** in Einzelarbeit. Es ist auch möglich zwei Gruppen zu bilden. Als abschließende Übung kann im Sinne einer Schärfung der Beobachtungskompetenz „Ich sehe was, was du nicht siehst“ gespielt werden.

Gefühle

In der vierten Stunde kommt nach Augen und Ohren das Herz mit dazu. Die Kinder spüren ihr Herz und fühlen ihren Puls. Wer möchte, kann den Puls beim Partnerkind suchen, und eine halbe Minute werden die Herzschläge gezählt.

„Welche Gefühle kennst du?“. In der Lerngruppe werden angenehme und unangenehme Gefühle gesammelt. Als Unterstützung dienen Gefühle-Karten (**M7**). Einige Gefühle werden pantomimisch dargestellt: Wie geht jemand der stolz / ängstlich ist? Wie steht jemand, der glücklich / traurig ist? Wie läuft jemand, der fröhlich / wütend ist? In Einzel- oder Partnerarbeit werden weitere Gefühle gesucht (**M8**).

Die nächste Stunde beginnt mit einer Gefühlsrunde. „Hand aufs Herz: Ich bin fröhlich. Wie geht es dir?“ Die Schüler*innen schreiben angenehme bzw. unangenehme Gefühle ins Giraffensprachbuch. In einem weiteren Schritt werden Beobachtungen mit Gefühlen verknüpft. Beobachtungen lösen Gefühle im Menschen aus. Die Satzkarten (**M9**) werden kopiert, auseinander geschnitten und in Gruppenarbeit wieder zusammengefügt. Durch diesen Arbeitsschritt erkennen die Kinder: Es gibt kein Richtig oder Falsch. Gleiche Beobachtungen können unterschiedliche Gefühle auslösen. Jeder Schüler und jede Schülerin erprobt für sich das noch einmal anhand von **M10** „Verbinde die Beobachtung mit einem Gefühl“.

Bedürfnisse

Im nächsten Schritt geht es um das Betrachten der Bedürfnisse. „Was brauche ich?“ Rosenberg hat gesagt, Gefühle helfen, darauf zu hören, was man zum Leben braucht. Angenehme Gefühle sagen: Mein Bedürfnis ist erfüllt – ich bin „satt“ (Mund als Symbolkarte für diesen Schritt **M4**). Wenn mein Bedürfnis nicht erfüllt ist – ich also irgendwie „hungrig“ bin, spüre ich ein unangenehmes Gefühl in mir. Was sind also überhaupt Bedürfnisse? Die Lerngruppe sammelt Ideen und notiert diese ins Giraffensprachbuch. Ergänzend überlegen die Kinder für sich, um welche unterschiedlichen Bedürfnisse es sich wohl handelt (**M11** „Was braucht du?“). Zum Festigen der Wörter kann man Bingo mit den Bedürfnissen spielen.⁵

Der darauffolgende Schritt beginnt mit einem Rollenspiel⁶ der beiden Handpuppen Lumpi und Kira (**M12**). Die Kinder überlegen, wie Lumpi und Kira gemeinsam Spaß haben können und ermitteln so unterschiedliche Strategien dieses Bedürfnis zu erfüllen. Beim anschließenden Strategie-Spiel (**M13**) erhält jede Gruppe verschiedene Bedürfnis-Situationen, zu denen eine bzw. mehrere Strategien überlegt werden sollen. Die anschließende Besprechung zeigt: Es gibt viele verschiedene Lösungen für einzelne Bedürfnisse. Das Giraffensprachbuch fragt nach meiner Lieblingsstrategie, wenn ich Ruhe und Entspannung brauche. Auch das löst jeder und jede anders.

Bitten

Ein weiteres Rollenspiel mit Lumpi und Kira (**M14**) beschreibt das Formulieren einer Bitte. Was ist eine Bitte? (**M15** „Worum bitte ich?“) Die Kinder übertragen die Merkmale ins Giraffensprachbuch. Das Symbol der Hand verdeutlicht, dass mit einer Bitte auch ein konkretes Tun oder eine gegenseitige Hilfeleistung verbunden ist. Anhand der Sätze von **M16** beschäftigen sich die Schüler*innen mit der Frage: Höre ich eine Bitte oder eine Forderung? In Einzelarbeit übt jeder und jede noch einmal für sich (**M17**).

So geht „Giraffisch“!

In einem Rollenspiel mit Lumpi und Kira (**M18**) wird es vorgemacht: So klingt die Giraffensprache. Die Lerngruppe vergegenwärtigt sich wiederholend die einzelnen Schritte und überträgt das Gelernte auf konkrete Situationen (**M19**).

Download eines Erzählvideos mit Lumpi und Kira auf <https://youtube/8HVZjJ0elo0> oder über QR Code.



Materialseiten zum Artikel auf www.rpi-impulse.de

⁵ Nach einer Idee von Marion Müller „Wertschätzende Kommunikation in der Grundschule. Ein erlebnis- und sprachorientiertes Handbuch in neun Modulen.“ Leipzig 2016.

⁶ Ein ähnliches Spiel findet sich bei: Evelyn und Sven Schöllmann „Respektvoll miteinander sprechen – Konflikte vorbeugen. 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule.“ Mülheim an der Ruhr 2014. S. 32.

LASS AB VOM BÖSEN, TUE GUTES, SUCHE FRIEDEN UND JAGE IHM NACH! (PSALM 34,15)

Mit Kindern über Frieden ins Gespräch kommen

Susanne Gärtner

Worum geht es:

Die jüdisch-christlichen Vorstellungen von Frieden wahrzunehmen und in Alltagssituationen zu bewerten, fördert die (Glaubens-)Mündigkeit in Bezug auf existentielle Themen unserer demokratischen Gesellschaft. Die aus anderen Fächern bekannte und für das Fach Ev. Religion leicht abgeänderte „ICH-DU-WIR“-Methode wird neben anderen Gesprächstechniken zur Anbahnung der individuellen und kooperativen Sprachfähigkeit genutzt. Ich-Phasen ermöglichen neben dem Wahrnehmen und Informieren über Fremdes auch die Entwicklung der eigenen Positionierung. Du-Phasen geben Raum für das Anhören des Partners oder der Gruppe, dienen aber auch dem Austausch über die Sache und somit dem Erwerb neuer Perspektiven. In der Wir-Phase wird Eigenes und Fremdes verglichen, geordnet und diskutiert. Damit bildet sich in der methodischen Konturierung der Einheit das inhaltliche Programm des Lernweges, die Schulung von Friedens- und Demokratiefähigkeit, ab.

Autor:

Susanne Gärtner
Studienleiterin RPI Mainz
susanne.gaertner@rpi-ekkw-ekhn.de



Klassenstufen:

Jahrgang 3-7

Stundenumfang:

5-6 Unterrichtsstunden

Kompetenzen:

Die Schüler*innen

- beschreiben ansatzweise christliche Friedensvorstellungen und positionieren sich dazu,
- üben kooperative Gesprächstechniken ein und unterscheiden bzw. bewerten dabei Eigenes und Fremdes,
- deuten und verstehen biblische Texte und stellen Bezüge zum eigenen Leben her.

Material:

- M1** Psalm 34,15 (Jahreslosung in Gesten)
- M2** Erzählskizze und Kopiervorlagen
- M3** Die „Ich-Du-Wir“ Methode
- M4** Die „Ich-Du-Wir“ Methode Kopiervorlage
- M5** Gestaltung der ICH- und DU-Phase und Kopiervorlage
- M6** Sätze für Plakate
- M7** Erzählskizze: König Salomos Wunsch und Kopiervorlagen
- M8** Gesprächsimpulse
- M9** Frieden verlieren, Frieden suchen und finden / Skizze
- M10** Wie stellt sich Jesus den Frieden vor? Skizze
- M11** Wir-Phase im Plenum / Skizze

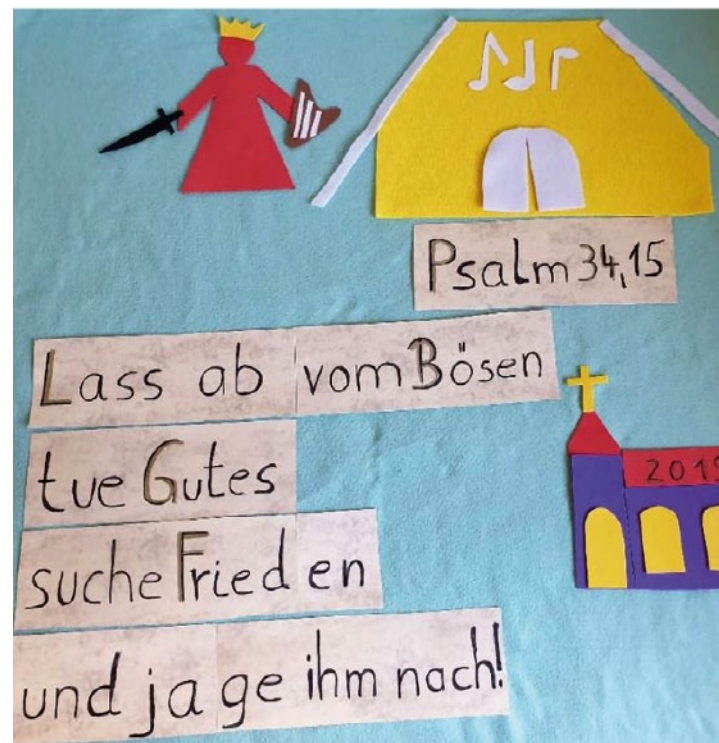


Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Thematische Einführung

Das Wochenblatt „Die Zeit“ diagnostizierte: Die Deutschen reden zu wenig miteinander. Vor allem mit Menschen außerhalb des eigenen politischen und gesellschaftlichen Weltbildes. Deshalb initiierte das Hamburger Wochenblatt die Aktion: „Deutschland spricht“, in der sich einander fremde Menschen freiwillig zum Austausch über gegensätzliche Positionen trafen. Die meisten Gespräche liefen sehr erfolgreich, einige jedoch mussten abgebrochen werden¹. Dies stellte einen deutlichen Hinweis auf fehlende Werkzeuge und Methoden dar, um in einer Diskussion adäquat und für alle Beteiligten gewinnbringend miteinander zu kommunizieren bzw. Streitgespräche zu führen. Dies aber ist eine Fähigkeit, die „als Basiselement der Demokratie“ begriffen werden muss und im Rahmen der Kompetenzorientierung Einzug gehalten hat – auch in die Grundschule. Deshalb ist zu fragen: Sachlich diskursiv miteinander in der Grundschule reden, wie geht das eigentlich? Die aktuelle Jahreslosung weist darauf hin, dass schon im Alten Testament Worte über ein friedliches Zusammenleben zu finden sind: **Lass ab vom Bösen, tue Gutes, suche Frieden und jage ihm nach** (Psalm 34,15).



¹ <https://www.grimme-online-award.de/archiv/2018/preistraeger/p/d/deutschland-spricht-1/>

Dieses Unterrichtsvorhaben will Anregungen geben, wie der Erwerb von Gesprächsmethoden auch in großen Gruppen zu elementaren Fragen des friedlichen Zusammenlebens in ersten Schritten angebahnt werden kann.

Lernschritt 1: Böses tun, Gutes tun, Gerechtigkeit und Frieden bedeuten für mich ...

Eigenes und Fremdes unterscheiden und bewerten

Der erste Lernschritt dient dazu, einerseits mit dem Inhalt der Einheit vertraut zu machen und andererseits die „ICH-DU-WIR“-Methode vorzustellen. Vier unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten bieten sich dazu an:

- Um in das Thema einzuführen, wird zunächst der Psalmvers 34,15 (**M1**) mit Gesten dargestellt. Die Lerngruppe stellt dabei Bezüge zwischen Inhalt des Psalmwortes und Gestik her.
- Danach erfolgt eine Klärung zum „Sitz im Leben“ des Psalmwortes in Form einer Erzählung über König David. Als didaktische Unterstützung zum Verständnis der Geschichte dient ein Bodenbild (**M2**). In einem weiteren Arbeitsgang stellt die Lehrperson die „ICH-DU-WIR“-Methode vor (**M3**). Diese Methode taucht in den folgenden Lernschritten immer wieder auf und dient der Einübung kooperativer Gesprächsführung (**M4**).
- Anschließend erprobt die Lerngruppe in ersten Ansätzen die Methode: An Stationen (*Böses tun, Gutes tun, Gerechtigkeit und Frieden bedeutet für mich*) werden im Rahmen der ICH-Phase vorhandene Kompetenzen schriftlich und zeichnerisch ausgedrückt (**M5**). Dann werden an vier Stellen an die Wand Plakate mit denselben Sätzen angehängt (**M6**) und Textmarker bereitgelegt. An 4 Tischen werden weiße Zettel zu den Begriffen für das Zeichnen der Symbole gelegt. Die Klasse wird in acht Teams (je nach Lerngruppe durch die Lehrerin oder durch das Los) geteilt und den acht Stationen zugewiesen. Der Wechsel erfolgt nach wenigen Minuten gemeinsam im Uhrzeigersinn. Beim Schreiben und Malen kommen die Schüler*innen miteinander ins Gespräch. Gleiche Wörter und Symbole der ICH-Phase werden nur einmal gut lesbar notiert. Bezüge zu **M1** sind vorstellbar. Es hat sich gezeigt: je kleiner die Teams, umso wertvoller die Gespräche. Diese Sequenz endet mit einer Rückmeldung zum Gelingen der Gesprächsmethode (**M3**).



Lernschritt 2: Mit den Augen sehen, mit dem Herzen sehen

Materielle und immaterielle Werte wahrnehmen und unterscheiden

Nach dem Eingangsritual mit Psalm 34,15 wird die Geschichte von Salomos ungewöhnlichem Wunsch mit Hilfe von Legekarten erzählt (**M7**). Die Erzählung wird unterbrochen, damit die Schüler*innen auf Sternen notieren können, was sie sich von Gott an Salomos Stelle gewünscht hätten. Dann wird später ein zweites Mal die Erzählung unterbrochen und ein Herz mit Augen und Ohren mit der Antwort Salomos in die Mitte gelegt. (**M7**)

Als Impulsfragen bieten sich an: „Warum wünscht sich Salomo ein hörendes und sehendes Herz? Gibt es Dinge, die wir mit unseren Augen nicht sehen können?“ Anschließend ordnen die Schüler*innen in einer Tabelle materielle und immaterielle Dinge (Ich-Phase), andere ergänzen (DU-Phase). Zum Abschluss entscheiden die Schüler*innen (WIR-Phase) durch Punktesetzung über die drei wichtigsten Dinge und kommen zu der Erkenntnis, dass man *Liebe, Frieden, Gerechtigkeit* nicht kaufen kann, sondern als Geschenk erhält; dass diese Werte etwas mit unserer Herzenshaltung zu tun haben: „Man sieht nur mit dem Herzen gut, das Wesentliche ist für das Auge unsichtbar.“²

Als vertiefender Gesprächsgang eignet sich an dieser Stelle ein Austausch zur Frage, in welcher Beziehung eine „Herzenshaltung“ und das Tun des Guten bzw. das Unterlassen des Bösen stehen.

Lernschritt 3: Böses lassen, Gutes tun, Frieden suchen

Am Guten teilnehmen und teilhaben

Der dritte Lernschritt bündelt die beiden ersten Lernsequenzen und fragt nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten im Alltag.

Das Zitat „Man sieht nur mit dem Herzen gut, das Wesentliche ist für das Auge unsichtbar“ und die Herzensfigur werden aufgehängt. Die Wortkarten zu Psalm 34,15 werden ausgelegt. Die Lerngruppe erhält die Aufgabe zu überlegen, welche Relevanz die ausgelegten Materialien für das eigene Leben haben. Dies geschieht zuerst in Form eines Gespräches zu folgenden Fragen (M8):

- *Wem könnte ich in der Familie, im Freundeskreis etwas Nettes sagen?*
- *Wem möchte ich diese Woche etwas Gutes tun?*
- *Warum fällt es mir manchmal schwer, etwas Gutes zu tun oder zu sagen?*
- *Nachdenkstation: Salomo möchte ein guter und gerechter König sein. Was und wie möchtest du werden? Was wünschst du dir dazu von Gott?*

Danach beschäftigen sich die Schüler*innen mit einem konkreten Fallbeispiel: Ein Bild zweier streitender Kinder wird aufgehängt und die Szene erläutert (M9). Mit Hilfe der „ICH-DU-WIR“-Methode wird nach Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt gesucht. Dabei spielt der Gedanke einer friedlichen Beendigung des Streites eine wichtige Rolle.

Lernschritt 5: Dem Frieden nachjagen

Eigene und christliche Perspektiven zum Frieden wahrnehmen und unterscheiden

In dieser Unterrichtssequenz deuten die Kinder die biblische Vorstellung von Frieden, indem sie sich mit zentralen Aussagen der Bergpredigt auseinandersetzen. Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf dem Aspekt der Vergeltung als einer wesentlichen Dimension von Friedensfähigkeit.

Nach dem Eingangsritual wird die Wortkarte **und jage ihm nach!** mit folgendem Impuls ergänzt: *Wie geht das „dem Frieden nachjagen“?* Unter das Bild der streitenden Kinder aus dem vorhergehenden Lernschritt wird folgender Satz gehängt: *„Wenn dich jemand auf die Wange schlägt, halte ihm die andere hin.“* Mit Hilfe von M10 kommt die Lerngruppe über die Bedeutung der Worte Jesu aus der Bergpredigt ins Gespräch und diskutiert mit Hilfe von M11 deren Umsetzbarkeit im Alltag. Dabei orientiert sich die Lehrkraft an der „ICH-DU-WIR“-Methode.

Möglichkeiten zur Weiterarbeit

Am Ende der Unterrichtseinheit liegt es nahe, nach der Tragfähigkeit der „ICH-DU-WIR“-Methode zu fragen. Die Lehrkraft kommt mit den Schüler*innen rückblickend darüber ins Gespräch, ob und wie die Methode eine friedliche Diskussions- und Gesprächskultur in der Klasse fördert.

Darüber hinaus kann in inhaltlicher Hinsicht der Zusammenhang von Gerechtigkeit und Frieden problematisiert werden.

Materialseiten zum Artikel auf www.rpi-impulse.de

² frei nach „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint-Exupéry

WEITERE ARTIKEL ZUM THEMA „POLITISCHE DIMENSION DES RU“ AUS BISHERIGEN IMPULSE-HEFTEN

In den bisherigen Heften der „RPI Impulse“ sind bereits eine ganze Reihe von fachdidaktischen Materialien erschienen, in denen die politische Dimension des Religionsunterrichtes eine zentrale Rolle spielt. Konkret gehören diese Artikel zu den Themenfeldern Islam, Sexualität und Gender, Migration, Friedenserziehung, Demokratie, Nationalsozialismus, Gerechtigkeit und Euthanasie.

Eine Aufstellung mit Quellenhinweisen all dieser Materialien finden Sie auf der Seite Impulse 3/19 auf unsere Webseite: www.rpi-impulse.de

WIE SENSIBILITÄT FÜR DEN POLITISCHEN ZEITGEIST RELIGIONSLEHRER IN DIE IRRE FÜHREN KANN

Das Beispiel Hermann Schuster und Walter Franke

Harmjan Dam

Aktualität ist bei Religionslehrerinnen und -lehrern in evangelischen Kreisen hoch angesehen. Sie wollen wissen, womit die Schülerinnen und Schüler sich beschäftigen, sie müssen wissen, was sich in der Welt abspielt, welche Herausforderungen die Zeit stellt. Die Religionspädagogik ist sehr sensibel für das, was jeweils „dran“ ist. Das gilt für die Inhalte, wie zum Beispiel in den 1970er Jahren „Jesus als Revolutionär“, Drogen und Sekten. Das gilt auch für die Didaktik; sehr schnell wurde Ende der 1960er Jahre die Curriculumtheorie mit ihren Zielformulierungen rezipiert. Ebenso schnell wurde nach 2003 die Kompetenzorientierung umgesetzt. Vielleicht spielt hier auch manchmal die Angst mit, das Fach Religion könnte in dem hoch säkularen Umfeld der öffentlichen Schule der Rückwärtsgewandtheit bezichtigt werden? Leider finden wir in der Geschichte des Religionsunterrichts auch Beispiele, wie diese Sensibilität für den Zeitgeist drastische negative Auswirkungen hatte: die Schulbuchautoren Hermann Schuster (1874-1965) und Walter Franke (1885-1942).

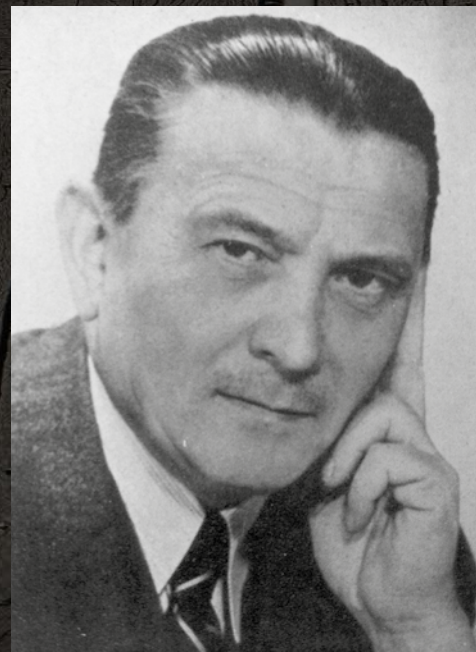
Hermann Schuster und Walter Franke

Hermann Schuster war von 1904 bis 1910 Lehrer am Lessing-Gymnasium in Frankfurt, danach an der Leibniz-Schule in Hannover. Im Jahr 1924 wurde er in Göttingen der erste (Honorar-)Professor für Religionspädagogik in Deutschland. Schuster war Vorsitzender des Verbandes für Ev. Religionslehrer an Höheren Schulen, Herausgeber der bekannten Schulbuchreihe „Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen“ und der „Zeitschrift für evangelische Religionspädagogik“. Kaum war Adolf Hitler am 30. Januar 1933 Reichskanzler, wurde Hermann Schuster Mitglied der NSDAP. In der ersten Ausgabe seiner Zeitschrift nach Hitlers Machtwechsel schrieb Schuster über die Aufgaben „die dem evangelischen Religionsunterricht aus der gewaltigen Flutwelle der die ganze Nation mitreisenden völkischen Bewegung erwachsen.“ (1933, Jahrgang 44, S. 171). Vor allem der christlich motivierte Pazifismus, so Schuster, habe seine Zeit gehabt und der Christ solle sich nun zu Volk und Vaterland bekennen und – wenn es nötig sei – in einem gerechten Krieg zur Hingabe seines Lebens bereit sein.

Walter Franke war promovierter Historiker und arbeitete ab 1911 ebenfalls am Lessing-Gymnasium in Frankfurt. Auch er wurde im Frühjahr 1933 Mitglied der NSDAP. Für Hermann Schusters Religionsbuchreihe schrieb Franke 1926 das Mittelstufenbuch „Helden und Werke der

Kirche“. Das reich bebilderte, lebendig erzählende Schulbuch erschien 1938 schon in einer 18. Auflage und ist damit eins der meist aufgelegten Kirchengeschichtsbücher für Schulen.

Im Jahr 1933 erneuerte Hermann Schuster den Vorstand seines Verbandes für Ev. Religionslehrer an Höheren Schulen und besetzte ihn ausschließlich mit Mitgliedern der NSDAP, darunter Walter Franke. Unter Hochdruck arbeiteten sie an einem „zeitgemäßen“ Richtlinienentwurf für Lehrpläne der Evangelischen Religion an Höheren Schulen. Der Entwurf der Richtlinie im September 1933 endete mit dem Satz: „[Der RU kann] an der Volkswerdung der deutschen Nation nicht vorbeigehen.“ Trotz dieses Bekenntnisses zum Nationalsozialismus gingen derartige Formulierungen den NS-Behörden nicht weit genug.



Walter Franke

Säuberungen

Am Lessing Gymnasium in Frankfurt beteiligte Walter Franke sich an der Säuberung von jüdischen und sozialdemokratischen Lehrkräften. Kaum war im April 1933 das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ verabschiedet worden, wurde u.a. durch Frankes Wirken schon im Juni 1933 der liberale, jugendbewegte Direktor und Lehrer für Evangelische Religion, Dr. Ernst Majer-Leonhard, vom Dienst suspendiert. In dem Untersuchungsbericht des Beauftragten zur Durchführung des „Berufsbeamtengesetzes“ in Frankfurt wurde als Begründung erwähnt, dass der Direktor mit einer Jüdin verheiratet sei und jüdische und kommunistische Kollegen gefördert habe. Seine Frau nahm sich daraufhin das Leben.

Im Juli 1933 wurde Oberstudienrat Walter Franke als Mitglied der Deutschen Christen in die Frankfurter Landeskirchenversammlung gewählt. Ab November 1933 war er Mitglied der Synode der Evangelischen Landeskirche Nassau-Hessen. So konnte er für die Deutsche Reichskirche in der Richtlinienarbeit aktiv bleiben. 1936 wurde er Direktor der als links verrufenen Liebig-Schule in Frankfurt-Bockenheim.

Autor:Harmjan Dam
Studienleiter i. R.

(RPI der EKKW und der EKHN)



Das Evangelium im deutschen Volk

Im Jahr 1938 erschien eines der wenigen neuen Kirchengeschichtsschulbücher in dieser Zeit. Es wurde verfasst von Walter Franke und Hermann Schuster und trug den Titel *„Das Evangelium im deutschen Volk“*. Das Buch atmet ganz den Geist des völkischen Denkens. In neun der zwölf Kapitelüberschriften kam schon das Wort „deutsch“ vor. Zum Beispiel: 1. Der Eingang des Christentums in Deutschland, 2. Deutsche Frömmigkeit in der Nachfolge Christi, 3. Martin Luther und die deutsche Erneuerung der Kirche, 7. Deutscher Christenglaube in der Zeit deutscher Not und Größe.

Über Luther schreiben Schuster und Franke: „Immer mehr durchdringt sich Luther mit dem Bewusstsein, dass er [...] berufen ist, gerade als Deutscher dem deutschen Volke eine religiöse Erneuerung zu bringen. Eine tiefe Liebe zum deutschen Volk, dem er angehört, ein starker Glaube an dieses Volkes Sendung trägt sein Wirken und Kämpfen.“ In der Theologischen Literaturzeitung von 1939 wird das Schulbuch als „zeitgemäß“ hoch gelobt! Der Schritt von Frankes *„Helden und Werke der Kirche“* im Jahr 1926 zu einer völkischen und pro-nationalsozialistischen Haltung 1938 war nur ein kleiner.

Gut und Böse

Auch nachdem Walter Franke unerwartet im Jahr 1942 gestorben war, blieb Schuster als Schulbuchautor aktiv, und sein Name wurde zur Schulbuch-Marke. Das 1933 mit Franke geschriebene *„Quellenbuch zur Kirchengeschichte für die Oberstufe“* wurde nach dem Krieg überarbeitet und erschien noch 1976 in einem 9. Druck. In der Ausgabe nach 1950 wurden 25 Seiten der Zeit des Nationalsozialismus gewidmet. Diese Seiten hatten als Titel „Die völkische Ersatzreligion und der christliche Glaube“. Hier zeigte sich nun ein klares Gut-Böse Denken: Die Kirche war durch die nationalsozialistische totalitäre Staatsidee verführt worden, aber die meisten Christen wollten dies nicht. Als „Beweis“ dafür gibt es 18 Seiten mit Texten von Karl Barth, Martin Niemöller, Pius XI, Theophil Wurm und Dietrich Bonhoeffer. Der Abschnitt endet mit der Stuttgarter Schulderklärung aus dem Jahr 1945. Erst langsam sollten die Verstrickungen der Kirche zwischen 1933 und 1945 aufgedeckt werden. Auch das einfache Gut-Böse-Geschichtsbild, mit dem die Schulbuchautoren und Religionslehrer ihre eigene „zeitgemäße“ Vergangenheit verschwiegen hatten, wurde entlarvt.

Wir leben in einer Zeit, in der rechtes und nationales Gedankengut wieder salonfähig geworden ist und die Gräueltaten des Nationalsozialismus als „Vogelschiss“ in der sonst glorreichen deutschen Vergangenheit bezeichnet wurden.

Ich wünsche mir, dass wir als Religionspädagoginnen und -pädagogen unsere Sensibilität für die Zeit, in der wir leben, bewahren, uns aber nicht an menschenverachtenden Bewegungen orientieren, sondern uns nach dem Evangelium und nach einem christlichen Menschenbild richten. Das gilt auch, wenn man vorsichtig sein muss mit dem, was man aus der Geschichte lernen kann.



QUELLENBUCH
ZUR
KIRCHENGESCHICHTE
III

DIESTERWEG

WAS MACHT UNS FREI? VON DER INDIVIDUELLEN FREIHEIT ALS GRUNDLAGE DER POLITISCHEN FREIHEIT

Eine Unterrichtseinheit für die Sek I

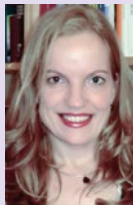
Eveline Trowitzsch

Worum geht es:

„Greta, Greta, Greta“, rufen 2019 Tausende vor dem Brandenburger Tor. Schulstreik für das Klima. 30 Jahre zuvor: „Macht das Tor auf“, rufen ebenfalls Tausende. Am 22.12.1989 hob sich am Brandenburger Tor der Eisener Vorhang. Der vorliegende Beitrag ermöglicht den Schüler*innen, sich mit diesen zentralen Ereignissen von demokratischer Freiheit auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden Bezüge zur biblisch-christlichen Freiheitsvorstellung gezogen.

Autorin:

Dr. Eveline Trowitzsch
Dozentin des Pädagogisch-
Theologischen Institutes der EKM
eveline.trowitzsch@ekmd.de



Klassenstufen:

Jahrgang 7-8 (Gymnasium)

Stundenumfang:

10 Unterrichtsstunden

Kompetenzen:

Die Schüler*innen können:

- unterschiedliche Freiheitsvorstellungen beschreiben, deuten und sich dazu in Beziehung setzen,
- nach der Relevanz der biblisch-christlichen Freiheit für ihr eigenes Leben und für gesellschaftliches Handeln fragen,
- die Themen „Leistung“ und „Würde des Menschen“ neu zuordnen,
- ihre eigene Position zum Thema Freiheit benennen und begründen.

Material:

- M1** Was bedeutet persönliche Freiheit für mich?
- M2** Was ist gesellschaftliche Freiheit für mich?
- M3** Zwischen Freiheit und Abhängigkeit unterscheiden
- M4** Was leiste ich und wozu eigentlich?
- M5** Die Perspektive wechseln und von Gott aus sehen I
- M6** Die Perspektive wechseln und von Gott aus sehen II

Außerdem:

- Videoclip „Freiheit“ von Christopher Hönig (<https://www.youtube.com/watch?v=ay2ph-p4Qok>)
- 80 Bild-Impulse für Religion und Ethik



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Thematische Einführung

Wenn ich mich zu einem politisch interessierten Menschen entwickeln will, muss ich zuerst wissen, was Freiheit für mich persönlich bedeutet. Folglich darf die Bearbeitung des Themas der individuellen Freiheit als Grundlage politischer Freiheit nicht fehlen.

Freiheit ist darüber hinaus aber auch ein urbiblisches Thema und ein urevangelischer Begriff. Als Kirche leisten wir nicht nur einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen, sondern tragen zu einem stabilen gesellschaftlichen Miteinander bei. Im Religionsunterricht muss deshalb neben der individuellen Freiheit auch die religiös verantwortete Freiheit besprochen werden.

Als eine Anforderungssituation, die beide Dimensionen des Freiheitsbegriffes berücksichtigt, eignet sich folgende: „*Stell dir vor, du bist mit deiner Schulklasse auf Klassenfahrt in Berlin unterwegs. Ihr sitzt im Bus bei einer Stadtrundfahrt. Der Reiseleiter macht euch auf die Menschenmenge am Brandenburger Tor und natürlich auf das Tor selbst aufmerksam. „Greta, Greta, Greta“, rufen die Menschen. Ihr erinnert euch an die Freitagsdemos, die im Moment an vielen Orten stattfinden. Deine beste Freundin, die neben dir sitzt, ist in Ostdeutschland aufgewachsen. Ihre Mutter hat ihr vor der Klassenfahrt von der Öffnung des Brandenburger Tores vor 30 Jahren erzählt. Du bist erstaunt über so viele Freiheitsbestrebungen an diesem Ort. Ihr redet darüber, dass es eure Aufgabe ist, im Schüler*innenblog eurer Schule zu berichten, was euch an Berlin am meisten beeindruckt hat. Ihr entscheidet euch für das Thema „Freiheitsgefühle am Brandenburger Tor“.*“

¹ Zum Beispiel: 80 Bild-Impulse für Religion und Ethik. Mühlheim an der Ruhr 2012.

² Luther, Martin: Großer Katechismus. In heutiges Deutsch übertragen von Detlef Lehmann, Berlin 2014

³ Als biblischen Referenztext bietet das Kerncurriculum Röm 3,21-28 an. Aus Gründen der Differenzierung und des Niveauspektrums sollten die biblischen Texte nach der Lernstandserhebung speziell für die jeweilige Lerngruppe ausgewählt werden.

⁴ Empfohlen wird für diesen Text die Lutherübersetzung 2017.

⁵ Für die Verständlichkeit des Textes wird beim Römerbrieftext auf die kommunikative Bibelübersetzung „Hoffnung für alle“ zurückgegriffen.

⁶ Das Material für die Gestaltung sollte den verschiedensten Gefühlsausdrücken Raum geben und deshalb vielfältig sein (Wasserfarben, Buntstifte, Klebematerialien etc.)

⁷ Gräß, Wilhelm: Magazin für Theologie und Ästhetik. Band 13, in: <https://www.theomag.de/13/wg1.htm>

Didaktische Umsetzung

Lernschritt 1: Vorstellungen von Freiheit in der Lerngruppe erheben

Zum Einstieg bietet sich eine differenzierte Lernstandsanalyse an. Durch Wahl entscheiden sich die Schüler*innen für eine der beiden Aufgaben zum Thema Freiheit:

- a) persönliche Freiheit: Die Schüler*innen schauen den Kurzfilm „Freiheit“ von Filmemacher Christopher Höning an und analysieren, welche Vorstellungen von persönlicher Freiheit in diesem vorkommen. Anschließend erarbeiten sie anhand der Fragestellungen erste eigene Vorstellungen von Freiheit. **(M1)**
- b) gesellschaftliche Freiheit: Die Schüler*innen analysieren anhand der Zitate und des Bildes vom Brandenburger Tor auf dem Arbeitsblatt **(M2)**, welche Vorstellungen von gesellschaftlicher Freiheit dort vorkommen. Anschließend erarbeiten sie anhand der Fragen auf dem Arbeitsblatt erste eigene Vorstellungen von gemeinschaftlicher Freiheit

Lernschritt 2: Zwischen Freiheit und Abhängigkeit unterscheiden

Freiheit ist in den Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen immer auch mit Abhängigkeiten verbunden. Um diese zu reflektieren, werden verschiedene Bilder einer Bildkartei¹ im Raum auf dem Boden verteilt. Zur Aussage „Ich möchte frei werden von ...“ und anschließend zur Aussage „Ich möchte freierwerden für ...“ positionieren sich die Schüler*innen zu den Bildern entsprechend ihrer Antwort und kommen miteinander ins Gespräch. Anschließend wird als eine Art Provokation (ohne allzu moralisch den Zeigefinger zu erheben) Luthers Überlegung zum 1. Gebot im Großen Katechismus von 1529 „Woran du nun, so sage ich, dein Herz hängst und worauf du dich verlässt, das ist eigentlich dein Gott.“² eingeführt. **(M3)**

Lernschritt 3: Leistungsanspruch erkennen und relativieren

In einem folgenden Lernschritt vertiefen die Schüler*innen das bisher Erarbeitete am konkreten Beispiel. Sie gehen der Frage nach: Wie viel Selbstwert hängt von meiner Leistung ab? Dazu tragen die Schüler*innen in ein Arbeitsblatt **(M4)** ihre Leistungen der letzten Wochen ein. Anschließend gibt es die Möglichkeit, in Partner*innenarbeit (unbedingt Selbsteinwahl) durch Diskussion oder Schreibgespräch zu benennen, in welchen Situationen es einem wichtig ist, Leistung zu erbringen und in welchen nicht.

Lernschritt 4: die Perspektive wechseln und von Gott aus sehen

Ein weiterer Lernschritt findet durch den Blick in die biblischen Texte statt. Ein erster Perspektivwechsel wird geübt. In dieser Phase der Einheit bietet es sich (beson-

ders in einer religiös indifferenten Gruppe) an, nach dem Stand der biblischen Textkenntnis³ und dem Lernstand zu differenzieren.

- a) Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32)⁴: Die Schüler*innen gestalten nach der Lektüre des Textes einen Bibliolog und schlüpfen in die verschiedenen Rollen. Dabei sollten vor allem die Perspektiven der Söhne herausgearbeitet werden. **(M5)**
- b) Gottes Botschaft hat große Kraft (Röm 1,16-17)⁵: Die Schüler*innen erhalten nach Lektüre des Textes die Möglichkeit, in die Rolle des Paulus zu schlüpfen. Was empfand er, als er diesen Abschnitt in einem Brief schrieb?⁶ Die Schüler*innen gestalten die Gefühlsempfindungen künstlerisch in einem Bild.

Im Sinne einer inhaltlichen und didaktischen Vertiefung lesen die Schüler*innen danach einen Text von Wilhelm Gräß⁷ und setzen sich mit diesem auseinander **(M6)**. Ziel ist, die Erfahrungen der biblischen Textarbeit mit der Lektüre des Artikels zu verbinden, um einen Perspektivwechsel zu dem hin, was Gott ohne Leistung schenkt, anzubahnen.

Lernschritt 5: Aus Liebe zum Handeln befreit – Freiheit durch Liebe

In einem letzten Lernschritt kann der Blick wieder von den Schüler*innen weg auf die gesellschaftliche Perspektive gelenkt werden. Durch die Liebe und mein „Sein-dürfen“ werde ich zum Handeln in Freiheit ermutigt. Die Frage: „Was können wir mit dieser Freiheit tun?“ wird mit Beispielen aus der Anforderungssituation beantwortet. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit ist es die Aufgabe, einen Blogartikel zum Thema „Freiheitsgefühle am Brandenburger Tor“ zu schreiben und dabei eigene Positionen zu benennen und zu begründen.

Materialseiten zum Artikel auf www.rpi-impulse.de

© Foto: Trowitsch



WIE ÖFFENTLICH DARF (MEINE) RELIGION SEIN?

Anke Kaloudis

Worum geht es:

Die Präsenz von Religion im öffentlichen Raum ist nicht unumstritten. Nicht selten ist zu hören, dass Religion in den privaten Bereich verlegt werden müsste, um religiös motivierten Konflikten in unserer Gesellschaft vorzubeugen. Anhand ausgewählter Beispiele (das Kreuz im öffentlichen Raum, die Kippa als Bekleidungsstück, Ramadan und Schule) wird der Frage nachgegangen, wie die Präsenz von Religion in der Öffentlichkeit in unserer Gesellschaft diskutiert wird. Dabei werden auch Bezüge zur Religionsfreiheit hergestellt, wie sie in Artikel 4 des Grundgesetzes verankert ist.

Autorin:

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



Klassenstufen:

Jahrgang 7-10,
je nach Lernstand

Stundenumfang:

ca. 8 Stunden



Kompetenzen:

Die Schüler und Schülerinnen können

- unterschiedliche Formen von Religion in der Öffentlichkeit beschreiben,
- die Diskussionen um die Öffentlichkeit von Religion in unserer Gesellschaft erläutern,
- ansatzweise eine eigene Position zur Fragestellung entwickeln.

Material:

Videoclip zum Streit um das Kreuz in Bayern
<https://www.zdf.de/kinder/logo/streit-um-kreuze-in-bayern-102.html>



- M1** Das Kreuz mit dem Kreuz
- M2** Die Kippa als religiöses Bekleidungsstück
- M3** Ramadan und Schule
- M4** Was ist Religionsfreiheit?



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Lernschritt 1: Wo nehme ich Religion in meiner Umgebung wahr?

Im Sinne einer Lernstandserhebung ist für diesen ersten Arbeitsschritt vorgesehen, dass sich die Schüler*innen darüber verständigen, wo und wie sich Religion in ihrem Lebensumfeld zeigt. Es geht darum, die „explizite“ Seite von Religion wahrzunehmen, wie sie z.B. symbolhaft in Kreuzen, Kirchen, Synagogen, Moscheen, religiös begründeten Bekleidungs- oder sogar auch Speisevorschriften zum Ausdruck kommt. Dies geschieht entweder mit Hilfe eines Brainstormings an der Tafel oder einer Abfrage mit Moderationskarten, die nach den entsprechenden Erscheinungsformen von Religion geclustert werden. Als Unterstützung für diesen Lernschritt kann die Lehrkraft auch bestimmte Begriffe wie Kreuz, Kippa, Moschee oder dgl. vorgeben; die Schüler*innen äußern dazu ihr Vorwissen.

Lernschritt 2: Wenn Religion zum Streitfall wird

Der zweite Lernschritt entfaltet die Anforderungssituation und führt in die Erarbeitungsphase ein. Mit Hilfe eines Videoclips bei ZDFtivi/logo¹ zum Streit um Kreuze in den bayerischen Amtszimmern wird die Frage in den Raum gestellt, wie öffentlich Religion sein kann und darf. Nach einer ersten Gesprächsrunde, die auch Rückbezüge zu Lernschritt 1 ermöglicht, wird die Fragestellung an drei Beispielen entfaltet:

- das Kreuz mit dem Kreuz (**M1**),
- die Kippa als religiöses Bekleidungsstück (**M2**),
- Ramadan und Schule (**M3**).

Die Lerngruppe ordnet sich je nach Neigung einem Thema zu. Ziel ist, zu den jeweiligen Beispielen zu recherchieren und anschließend im Plenum darüber ins Gespräch zu kommen. Die Lernkarten im Anhang dienen dabei als Hilfestellung (**M1-M3**). Deutlich werden sollte bei diesem Lernschritt, wie unterschiedlich das Zeigen von Religion im öffentlichen Raum in unserer Gesellschaft diskutiert wird.

Lernschritt 3: Was heißt Religionsfreiheit?

Nachdem anhand der genannten Beispiele der Frage nachgegangen wurde, wo und wie Religion im öffentlichen Raum zur Disposition steht, soll an dieser Stelle im Sinne einer Vertiefung überlegt werden, wie aus Sicht der im Grundgesetz verankerten Religionsfreiheit die drei Beispiele zu bewerten sind. Als Hilfestellung dient dazu M4.

Lernschritt 4: Wie öffentlich darf Religion sein?

Der letzte Lernschritt greift die im Vorfeld genannte Anforderungssituation auf. Die Lerngruppe führt in Form einer Pro- und Contra-Diskussion Argumente für und gegen die Öffentlichkeit von Religion zusammen und bündelt damit die Ergebnisse des zurückgelegten Lernweges. Hilfreich könnten in diesem Zusammenhang folgende Fragen sein:

- Was wäre, wenn jeder gläubige Mensch seine Religion nur zu Hause ausüben dürfte?
- Gibt es eine Grenze für die Ausübung von Religion in der Öffentlichkeit?

Es bietet sich ggf. an, Vertreter*innen der ortsansässigen christlichen, muslimischen und jüdischen Gemeinden einzuladen und mit ihnen über diese Fragen ins Gespräch zu kommen.

¹ Quelle: (<https://www.zdf.de/kinder/logo/streit-um-kreuze-in-bayern-102.html>), abgerufen am 25. Mai 2019

WARUM ANTISEMITISMUS IN EINER DEMOKRATIE KEINEN PLATZ HAT!

Tami Rickert und Anke Kaloudis

Worum geht es:

Hakenkreuzschmierereien in der Schule, antisemitische Inhalte in WhatsApp-Gruppen, Beschimpfungen wie „Du Jude!“, Angriffe auf jüdische Menschen in der Öffentlichkeit: Antisemitismus hat viele Facetten. Die Unterrichtseinheit geht vor dem Hintergrund eines sich in der Gesellschaft entwickelnden Antisemitismus der Frage nach, was diesen ausmacht, in welchem Verhältnis er zur Demokratie steht und was man im pädagogischen Raum dagegen tun kann.

Autorinnen:

Tami Rickert

Referentin Bildungsstätte Anne Frank,
Frankfurt

trickert@bs-anne-frank.de



Dr. Anke Kaloudis

Studienleiterin RPI Frankfurt

anke.kaloudis@rpi-ekkw-ekhn.de



Klassenstufe:

Jahrgang 9/10

Stundenumfang:

ca. 8 Stunden



Kompetenzen:

Die Schüler*innen können

- Erscheinungsformen von Antisemitismus beschreiben und in Beziehung zu einem demokratisch verfassten Staat setzen,
- die eigene Haltung reflektieren und nach Handlungsoptionen gegen Antisemitismus fragen.

Material:

- M1** Was ist Antisemitismus?
- M2** Was sind demokratische Werte?
- M3** Was kann ich gegen Antisemitismus tun?
Die Courage-Übung
- M4** Ausführlicher Artikel von Tami Rickert:
„Antisemitismus im pädagogischen Raum mit demokratischem Anspruch“

Thematische Einführung

Durch die Beratungs- und Bildungsarbeit der Bildungsstätte Anne Frank ist deutlich geworden, dass jüdische Jugendliche ihre Identität nicht für alle sichtbar machen und Pädagog*innen z.T. nicht wissen, dass sie jüdische Jugendliche in der Schule begleiten oder unterrichten.¹ Hier wird spürbar, was es bedeutet, in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft zu leben; einer Gesellschaft in der die nationalsozialistische Ideologie und deren rassistische und antisemitische Bestandteile fortwirken und in der „die Verbrechen Geschichte als angemessen aufgearbeitet repräsentiert wird.“ (Messerschmidt). Dabei beschreibt sich diese Gesellschaft als eine demokratische, in der Antisemitismus abgelehnt und verpönt wird. Konträr dazu schildern Pädagog*innen, dass sie offene Abneigungen gegenüber Juden in ihrer Institution erleben, ebenso Anspielungen, Witze und positive Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah. Die Unterrichtseinheit setzt sich mit Erscheinungsformen eines gegenwärtigen Antisemitismus auseinander und fragt nach Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Raum.

Lernwege vorbereiten und initiieren

Lernschritt 1: Wo erkenne ich Antisemitismus? Cluster

Wichtig ist, dass es nicht um Bewertungen oder Hierarchisierungen von Situationen geht, sondern um eine möglichst unkommentierte Sammlung. Zu Beginn schreibt die Lehrperson die Fragen „Wo begegne ich Antisemitismus? Wo nehme ich Antisemitismus wahr?“ auf eine Flipchart. Die Schüler*innen werden gebeten, mit spontanen Äußerungen zu reagieren. Die Lehrperson clustert diese. Nachfragen erleichtern es, ins Gespräch mit den Schüler*innen zu kommen. Am Ende stehen Verständnisfragen und/oder Ergänzungen. Je nach Lerngruppe kann es hilfreich sein, den Begriff Antisemitismus kurz zu erklären. Alternativ zum Flipchart können die Schüler*innenäußerungen auch auf Kärtchen für eine Pinnwand gesammelt werden. Diese Variante hat den Vorteil, dass die Schüler*innen sich zunächst in Ruhe für sich Gedanken machen können.

Abschließend zur Übung kann der Kurzfilm „So fühlen sich junge Juden in Deutschland“ (<https://www.youtube.com/watch?v=T5OV4XR3u-A>) gezeigt werden und im Blick auf die Folgen von Antisemitismus für die betroffenen Personen deren Ängste und Wünsche analysiert werden.

Lernwege eröffnen und gestalten

Lernschritt 2: Was ist Antisemitismus?

Eigene Vorstellungen werden reflektiert, wo und wie man unbewusst oder auch bewusst antisemitische Zuschreibungen befördert. Die Schüler*innen setzen sich in Kleingruppen mit Bildern der Broschüre

¹ Die folgenden Ausführungen sind entnommen aus: Tami Rickert, Antisemitismus im pädagogischen Raum mit demokratischem Anspruch, S. 1. Der Artikel von Tami Rickert liegt ungekürzt auf der Webseite des RPI vor (M4).



Die Materialien sind auf unserer
Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

„Gekonnt Handeln“ („NS-Krake“ und „Facebook-Krake“) auseinander (**M1**). Wichtig ist der Hinweis, dass es bei allen Darstellungen um Bilder mit diskriminierenden Inhalten geht. So fühlt sich niemand entlarvt, wenn die Bilder nicht als solche erkannt werden. Die Moderation zeigt die Schwierigkeit auf, mitunter diskriminierende Inhalte zu entschlüsseln. Die Formulierung „Was genau ist an dem Bild antisemitisch?“ (siehe **M1**) verhindert, über die Perspektive, Gefühle und Verletzungen anderer zu spekulieren und diese nicht ernst zu nehmen. Es geht nicht darum, **ob** die Bilder problematisch sind, sondern **was** die problematischen Inhalte der Bilder sind. Zudem soll eine Reflexion von „Absicht“ und „Wirkung“ bezüglich antisemitischer Aussagen im pädagogischen Raum stattfinden. Es kann etwas antisemitisch auf Betroffene wirken, obwohl keine antisemitische Absicht dahintersteckt.

Es sollten nur so viele Bilder verwendet werden, wie für den Klärungsprozess gebraucht werden, um eine Inflation antisemitischer Bilder zu vermeiden und um genügend Zeit zu haben, die Bilder zu dekonstruieren.

Nach der Arbeit in den Kleingruppen werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt:

- Wie war es, sich mit diesen Bildern zu beschäftigen?
- Was haben Bilder für eine Wirkung? Beeinflussen sie die Ideen und Gedanken von Menschen?
- Wieso sind tradierte Bilder so langlebig?
- Was ist an diesen Darstellungen diskriminierend?
- Sind die Menschen, die betroffen sind, eigentlich vor Diskriminierung geschützt?²

Lernschritt 3: Antisemitismus und Demokratie

Nun wird das Thema Antisemitismus in den Kontext demokratischer Werte und Prinzipien gestellt. Am Beispiel von Artikel 1 – die Würde des Menschen ist unantastbar – und Artikel 3 – Gleichheit aller Menschen – gehen die Schüler*innen in Kleingruppen der Frage nach, warum Antisemitismus in der Demokratie keinen Platz hat (**M2**). Im Anschluss an die Gruppenarbeitsphase erfolgt in Form eines Fishbowls eine Diskussion zur Frage: „Warum hat Antisemitismus in der Demokratie keinen Platz?“ Die Lerngruppe überträgt dabei das Wissen, das sie sich zuvor im Hinblick auf die demokratischen Grundwerte „Würde des Menschen“ und „Gleichheit aller Menschen“ erworben hat, auf die Frage des Antisemitismus.

Kompetenzen stärken und erweitern

Lernschritt 4: Was kann ich gegen Antisemitismus tun? Die Courage-Übung

Der letzte Lernschritt bündelt und vertieft die bislang erworbenen Kenntnisse, indem die Schüler*innen komplexe Situationen aus dem Alltag reflektieren, in denen es um Diskriminierungserfahrung und Antisemitismus geht. Dies erfolgt durch die so genannte Courage-Übung³.

Im Zentrum der Übung steht die Auseinandersetzung mit drei Situationen (**M3**): Übergriffe in einem jüdischen Geschäft, Konflikte bei der Verlegung von Stolpersteinen und prekäre Momente bei der Vorstellung eines deutsch-israelischen Buchprojektes. Jede Situation ist aus der Perspektive einer fiktiven Hauptperson zu betrachten und endet mit der Frage nach möglichen Handlungsoptionen.

Die Schüler*innen setzen sich in Kleingruppen mit den Situationen auseinander, diskutieren und formulieren Antworten. Gesucht werden drei Handlungsoptionen, wie potentielle Helfer durch zivilcouragiertes Verhalten auf eine Situation konstruktiv einwirken und diese entsprechend verändern können. Dabei ist es wichtig, dass die Helfer die Bedürfnisse potentiell Betroffener im Blick behalten. Die in den Kleingruppen entwickelten Handlungsoptionen werden in Stichworten auf eine Karte geschrieben. Eine Gruppe beginnt und stellt ihre Ausgangssituation vor und erläutert die von ihr entwickelten Ideen. Dabei wird jede Idee einer Ecke im Raum zugeordnet. Die freibleibende vierte Ecke im Raum hat den Titel „Keins von alledem“ und lädt ein, noch weitere konstruktive Handlungsoptionen einzubringen. Sind alle Ecken erläutert, sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich einer Ecke zuzuordnen. Wer mag, kann seinen Standort erläutern, dies sollte in einer Ich-Perspektive geschehen: „Ich stehe hier, weil ...“. Die verbale Begründung des Standorts ist freiwillig. Die Moderation sollte während der Übung allparteilich und wertschätzend sein. Durch entsprechende Fragen können Selbstreflexion angeregt und Konsequenzen der Handlungsmöglichkeiten (angstfrei) diskutiert werden.⁴

Nachdem alle Kleingruppen ihre Ideen zur Diskussion gestellt haben, wird nach Sinn und Zweck der Courage-Übung gefragt. Deutlich werden kann dabei die Komplexität der Herausforderung, der man sich gegenübergestellt sieht: „Die Wahrnehmung (...) der Problematik, in der ein Unrechtsgeschehen deutlich wird und die zunächst neben der Empörung darüber sicher auch Gefühle der Angst, Hilflosigkeit und Ohnmacht auslösen kann [...]“.⁵

Materialseiten zum Artikel auf www.rpi-impulse.de

² Eine über **M1** hinausgehende Bildauswahl ist in der Handreichung „Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus“ der Bundeszentrale für politische Bildung zu finden unter: <http://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/236021/handreichung-kritische-auseinandersetzung-mit-antisemitismus>

³ Vgl. hier: Christa Kaletsch, Methodenbeschreibung Courage-Übung, in: *Weltbild Antisemitismus*, S. 69-71.

⁴ Christa Kaletsch, Methodenbeschreibung Courage-Übung, in: *Weltbild Antisemitismus*, S. 69 f

⁵ Christa Kaletsch, Methodenbeschreibung Courage-Übung, in: *Weltbild Antisemitismus*, S. 70

DIE 9A UND DER 9. NOVEMBER

Ein Denkmal-Wettbewerb in Arheilgen

Peter Kristen



© Fotos: Kristen

80 Jahre danach haben sich die Schüler*innen der G9a der Stadtteilschule in Darmstadt/Arheilgen mit der Reichspogromnacht nicht nur theoretisch befasst. Ihre Kunstlehrerin Frau Ruschke, die Klassenlehrerin Frau Bär, der Leiter des Gymnasialzweiges und Geschichtslehrer Herr Dr. Noback haben sie im Rahmen eines schulischen Wettbewerbes auf dem Weg, eigene Denkmäler für diesen besonders erschütternden Tag in der Deutschen Geschichte zu gestalten, begleitet. Eingebettet war dieses fächerübergreifende Projekt in ein umfassendes Erinnerungsprojekt in Darmstadt zum 80. Jahrestag der Novemberpogrome, an dem Darmstädter Schulen, die TU Darmstadt und das Zentrum für Lehrerbildung der TU teilgenommen haben. Grundwissen haben die Schüler*innen im Unterricht erarbeitet und dann hat sich die Klasse aufgemacht zu Denkmälern, die es in ihrer Stadt schon gibt. In Darmstadt sind das mindestens das steinerne Denkmal für die orthodoxe Synagoge und die Gedenkstätte für die liberale Synagoge, um die herum die städtischen Kliniken erweitert worden sind.

Was gibt es zu bedenken, wenn man ein Denkmal erstellen möchte? Eine ungewöhnliche Frage für Fünfzehnjährige. Was empfinden die Schüler*innen als angemessen und würdevoll, was ist ihnen wichtig, auszudrücken? In Gruppen haben sie ihre Ideen und Konzepte schließlich entwickelt und als Modell gebaut: in Stein und Glas, Holz und Metall.

Wie Schüler*innen heute auf ihre Art auf den 9. November 1938 schauen, zeigt schließlich ihre Ausstellung. Ausgesprochen und nur in Gedanken wird es (wie für

wohl jedes Kunstwerk) dafür Lob und Kritik gegeben haben – für Inhalte und deren künstlerische Umsetzung.

Als ich die Wettbewerbsbeiträge im Dialog mit den Schüler*innen fotografiert und so dokumentiert habe, haben die Schüler*innen einiges davon erzählt, was sie in ihren Werken zeigen möchten und was sie selbst auf dem Weg zu ihrem Denkmal erlebt haben. Was hat ihre Entscheidungen geleitet, wo haben sie vielleicht auch handwerklich-künstlerische Grenzen gespürt? Was haben Menschen in ihren Denkmälern gesehen, ohne dass sie selbst das so gedacht haben?

Die gesamte Ausstellung wird noch einmal am ökumenischen Starkenburger Lehrer*innentag am 23. Oktober in Darmstadt Kranichstein zu sehen sein. Die Schüler*innen werden mit den Teilnehmenden über ihre Werke sprechen.

Wir dokumentieren auf dieser Seite das Denkmal, das den Wettbewerb gewonnen hat. Außerdem zeigen wir ein Foto eines der Denkmäler gemeinsam mit denen, die es geschaffen haben – so wie die Schüler*innen es gut fanden. Dadurch geht dieses Foto über die reine Dokumentation hinaus. Darf man das oder überschreitet man damit die Grenzen der „Gedächtnisarbeit“? Wird die Shoa damit verharmlost und auf ein Unterrichtsprojekt reduziert? Aufgrund neuer (gemeinsamer) Entscheidungen ist das Foto neu ansprechend, neu zu diskutieren und neu zu kritisieren. So können aber auch Sie als Leser*innen unserer Zeitschrift an der Diskussion zum Thema teilhaben und werden mit hineingenommen in das Gedenken an einen Tag, der nicht vergessen werden darf.



„ICH BIN SO FREI“ – MENSCHENRECHTE UND MENSCHENWÜRDIGKEIT IM NETZ

Karsten Müller und Jens Palkowitsch-Kühl

Worum geht es:

In der hier vorliegenden Unterrichtsskizze loten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten digitaler Tools für das eigene politische Engagement aus, enttarnen Mechanismen der Manipulation und stärken die eigene Souveränität im Netz. Darüber hinaus werden Begegnungen im Zeitalter der Digitalisierung unter ethischen und religiösen Gesichtspunkten reflektiert, indem auf das biblische Menschenbild und einen barmherzig zugewandten Gott Bezug genommen wird.

Autoren:

Karsten Müller
Studienleiter RPI Kassel
karsten.mueller@rpi-ekkw-ekhn.de



Jens Palkowitsch-Kühl
Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für
Ev. Theologie und Religionspädagogik.
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
jens.palkowitsch-kuehl@uni-wuerzburg.de



Klassenstufen:

Jahrgang 8-10

Stundenumfang:

6-8 Stunden

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Situationen in ihren mediatisierten Alltagserfahrungen benennen, in denen sie verdeckte und offensichtliche Einschränkung ihrer Freiheit erfahren haben,
- ihr Handeln in Bezug auf das biblische Menschenbild und die Rechtfertigungslehre (Gottesbild) ins Verhältnis setzen.
- zu aktuellen gesellschaftspolitischen Prozessen Stellung nehmen, indem sie sich kreativ mit partizipativen Tools äußern.



Material:

- M1** Was ist Freiheit?
- M2** „Die Gedanken sind frei“
- M3** Privatsphäre auf Social-Media-Plattformen
- M4** Grundrechte
- M5** Cyberspace-Declaration
- M6** Im Internet-Forum
- M7** Bibel-Recherche
- M8** Politisch aktiv im Netz
- M9** Social Media unter der Lupe
- M10** Toolbox – Digitaler Werkzeugkasten



Die Materialien
sind auf unserer
Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Thematische Einführung

Ein „Like“ als Zeichen der Zustimmung ist im Internet schnell gesetzt. Plattformen wie Facebook, Instagram und Twitter leben vom Teilen von Informationen, meist Meinungen und Erfahrungen – nicht nur mit den Freunden, sondern auch mit Bekannten oder gar ganz Fremden. Diese oftmals (teil-)öffentliche Kommunikation verbindet in ihrer Wirkung die physische Realität und das virtuelle Internet. (Beispiel: Das „Rezo“-Video, das kurz vor der Europawahl 2019 veröffentlicht wurde und Positionen und Handlungen etablierter Parteien kritisch zur Schau stellte.) Dient das Netz als Werkzeug zur Ausübung von demokratischen Prozessen oder eher als Werkzeug der Manipulation? Werden wir von Großunternehmen in unserer politischen Meinungsfindung beeinflusst und gesteuert?

Didaktische Umsetzung

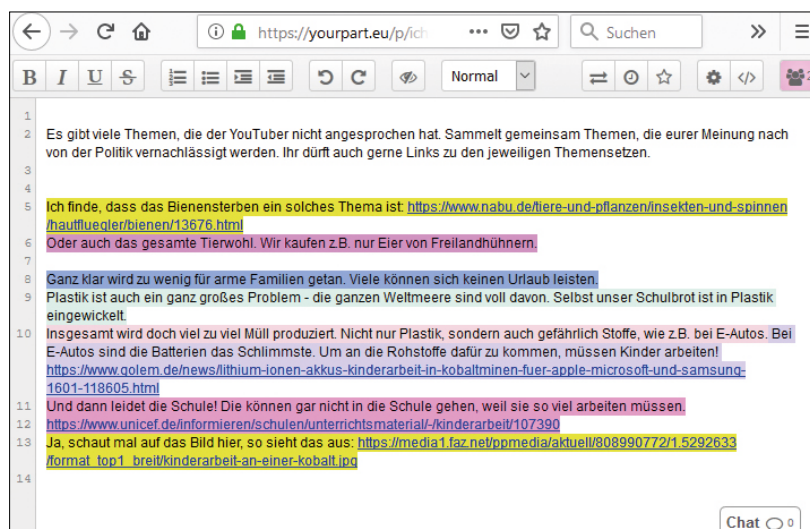
Lernschritt 1: Was bedeutet „Freiheit“ unter dem Vorzeichen der Digitalisierung?

In Auseinandersetzung mit dem Freiheitsbegriff werden die Vorstellungen der Schüler*innen zum Begriff „Freiheit“ eingefangen und die Lernausgangslage geklärt. Als Impuls wird das Bild **M1** mit der Frage „Ist das Freiheit?“ gezeigt. Die Schüler*innen sammeln und clustern ihre Antworten. Die Bildbetrachtung ermöglicht eine differenzierte Erörterung des Freiheitsbegriffs, der am Beispiel des Astronauten mit einem Versorgungsschlauch sowohl „*Loslösung von*“ als auch „*Bindung an*“ impliziert. Es sollte bereits hier deutlich werden, dass es keine absolute Freiheit gibt – schon gar nicht im menschlichen Miteinander.

Alternativ (produzieren und) präsentieren die Schüler*innen jeweils ein eigenes Bild, das für sie Freiheit symbolisiert. Eine Zusammenschau kann über die digitale Anwendung „Padlet“ (**M10**) auf Ähnlichkeiten und Unterschiede untersucht werden.

In der folgenden Erarbeitung einer weiteren Freiheitsdimension wird den Schüler*innen das Lied „Die Gedanken sind frei“ ohne Video vorgespielt (<https://youtu.be/MKSJ56odw5E>). Es stammt aus der Zeit der französischen Revolution und wurde immer wieder in Zeiten politischer Unterdrückung gesungen. In der Gedankenfreiheit gegenüber allen äußeren Zwängen soll ein Refugium und eine Ressource der Freiheit entdeckt werden. In der Transferphase beschreiben sie eigene Beispiele, in denen der Liedtext noch heute seine Aussagekraft entfalten könnte.

Im Kontext der Diskussion über die gedankliche Freiheit wird der Begriff „Privatsphäre“ eingeführt. Beispiele für die



Etherpad mit einer Themensammlung von Schüler*innen)

eigene Interpretation von „Privatheit“ wird mit dem Arbeitsauftrag „Erläutere, was für dich privat ist!“ in einem Brainstorming (Mindmap: **M10**) gesammelt.

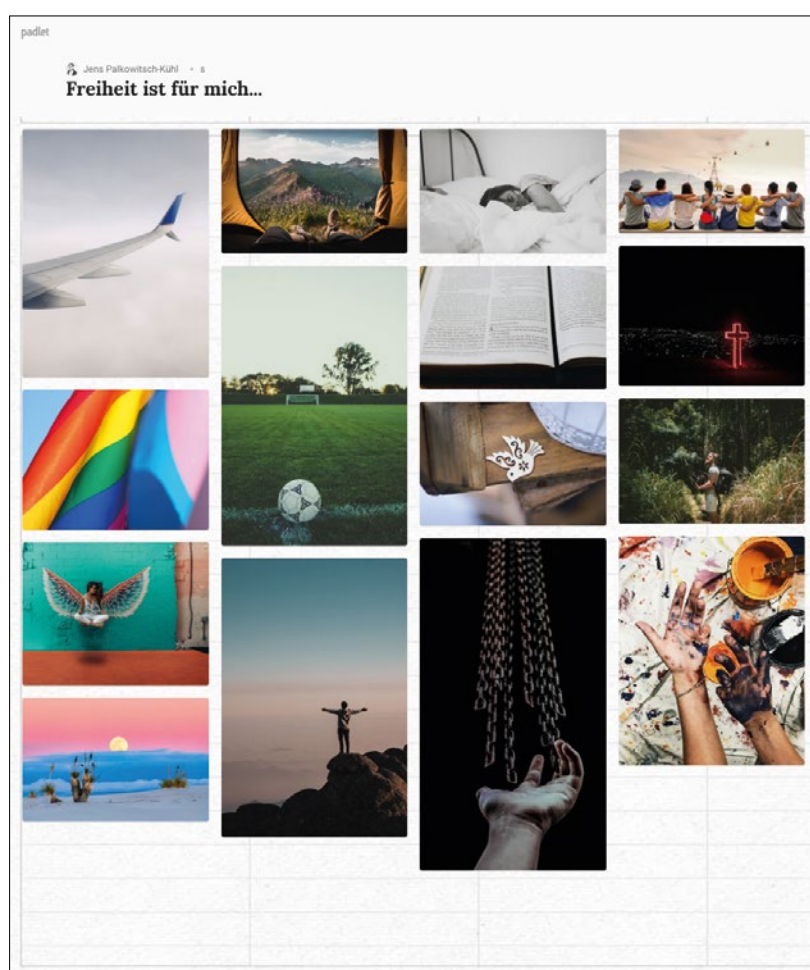
Die Lerngruppe wird mit dem Zitat eines Facebook-Anwalts konfrontiert: „Es gibt keine Verletzung der Privatsphäre, da es [auf Social-Media-Plattformen] überhaupt keine Privatsphäre gibt!“ (**M3**). Die Schüler*innen diskutieren das Für und Wider einer veränderten Einstellung zum Teilen von Daten und bringen ihre Erfahrungen ein. Bezugnehmend auf eingeleitete Gerichtsverfahren gegen Facebook & Co seitens der EU (**M3**) stellen die Schüler*innen Vermutungen an, welche Grundrechte von Bürger*innen möglicherweise verletzt werden; mit **M4** stellen sie dabei einen Bezug zum Grundgesetz her. Gleichzeitig wird in diesem Arbeitsschritt deutlich, dass der virtuelle Raum nicht von der nicht virtuellen gesellschaftlichen Realität losgelöst betrachtet werden kann.

Lernschritt 2: Wo begegnet mir Freiheit? Lebensweltliche und theologische Erkundungen

Mit John Perry Barlows „A Declaration of the Independence of Cyberspace“ wird bewusst (s)eine Utopie des Cyberspace (**M5**) vorgestellt. Er trennt dabei die herrschende, körperliche Regierung von der materielosen Gemeinschaft im Netz. Dieser könne sich ohne Bevorzugung oder Vorurteile angeschlossen werden und schaffe eine humanere und gerechtere Welt. In den Zitaten von **M6** wird diese Utopie entzaubert. Die Schüler*innen überprüfen kritisch die Netz-Wirklichkeit. Die Bearbeitung der Zitate erfolgt in Kleingruppen, deren Kommentare (z.B. in einem echten Moodle-Forum) gesammelt und ausgewertet werden können.

Die massive Datensammlung durch Internet-Konzerne und die subjektiv empfundene Überwachung im Netz werden nun mit dem durch den Psalmbeter/Chorleiter formulierten Gottesbild in Psalm 139 verglichen (**M7**). Schüler*innen ermitteln durch diesen Vergleich das tiefe Vertrauen des Betenden, der sogar Gott auffordert ihn zu erforschen, damit sein Leben gelinge (Ps 139,23f.). Weitere Bibelstellen können exemplarisch benannt werden, die ein Gottesbild verfestigen, das dieses Vertrauen rechtfertigt (z.B. Gleichnis vom verlorenen Sohn, Lk 15, 11-32). In diesem Zusammenhang kann mit Verweis auf die Rechtfertigung verdeutlicht werden, dass des Menschen Wert sich für Gott nicht aus dessen Leistung oder gar wirtschaftlichen Kaufkraft etc. ergibt, sondern, dass er sich stattdessen selbst für ihn in Christus gibt (Joh 12, 47). Dieser Gedanke kann durch Verweis auf des Menschen Gottebenbildlichkeit verfestigt werden (Genesis 1,26). Hieran sollte die besondere Würde des Menschen und seine daraus resultierenden Menschenrechte aus biblischer Perspektive herausgearbeitet werden.

Darüber hinaus lernen die Schüler*innen, dass aus der besonderen Zuwendung Gottes zum Menschen auch Verantwortung resultiert (Nächstenliebe, Mt 22,37-39; Bewahrende Gestaltung der Schöpfung, Gen 1,27).



Padlet mit Bildsammlung zum Thema „Freiheit ist für mich“ / Palkowitsch-Kühl

In diesem Zusammenhang wird der biblische Freiheitsbegriff konkretisiert: Dies kann unter Zuhilfenahme von kurzen Texten der EKD erfolgen („Freiheit“: <https://www.ekd.de/Freiheit-11179.htm>; vgl. auch „Verantwortung“: <https://www.ekd.de/23006.htm>).

Alle Texte liegen in **M7** gesammelt vor und können so zur Recherche, die alternativ auch über die Links im Internet erfolgen könnte, genutzt werden.

Am Ende dieses Lernschrittes fassen die Schüler*innen ihre Ergebnisse zusammen (Bedrohte Freiheit, Würde des Menschen, Verantwortung zur Gestaltung der Mit- und Umwelt) und sammeln erste Ideen, wie dieser Auftrag in einer von der Dynamik der Digitalisierung durchzogenen Lebenswelt realisiert werden könnte.

bspw. Twitter, Facebook, Instagram, aber auch traditionellen Newsseiten, wie DIE ZEIT, Frankfurter Allgemeine und der Spiegel (selbstständige Recherche des Hash-tags #rezo, #greta und #fridaysforfuture).

Abschließend sammeln sie weitere Themen, z.B. in Zusammenarbeit in einem Etherpad (**M10**), die ihnen wichtig sind. Die Schülerinnen und Schüler nehmen Rezos Impuls nach der Klimadebatte „Was müssen wir tun?“ auf und entwerfen selbst ein Video (z.B. mit iMovie oder VideoShow: **M10**) unter Zuhilfenahme der erarbeiteten christlichen Argumentationsmuster.

Materialseiten zum Artikel auf www.rpi-impulse.de

Lernschritt 3: Freiheit gestalten, Verantwortung übernehmen

Im letzten Lernschritt werden alle vorangegangenen Erkenntnisse miteinander in Beziehung gebracht. Der Mensch als Mitgestalter der Schöpfung Gottes geht aus der Freiheit zu „herrschen“ (Gen 1,28), die Verpflichtung ein, sich um Gottes Schöpfung zu sorgen. Aus Freiheit erwächst Verantwortung.

Die Schüler*innen sehen den YouTube-Clip mit dem Titel „Die Zerstörung der CDU“. Hier straft der YouTuber und Influencer Rezo etliche größere Parteien im Hinblick auf ihre Klimapolitik ab. In einem ersten Schritt sollen die Kernaussagen Rezos im Hinblick auf das Thema „Klimapolitik“ (5:38-12:09 Min.) ermittelt werden (**M8**). Dabei erkennen die Lernenden, warum dieses Video keinesfalls nur eine private, sondern zuvorderst eine politische Dimension entfaltet.

Diese politischen Partizipationspotenziale von Social Media werden anhand von **M9** deutlicher herausgearbeitet unter besonderer Beachtung der jeweiligen Anschlusskommunikationen auf weiteren Kanälen wie

Lust auf mehr? Einladung zum Ausprobieren und Kooperieren!

Das Würzburger Digitalisierungsprojekt „RELab digital“ in enger Zusammenarbeit mit der Evangelische-Lutherischen Kirche in Bayern, der Ev. Kirche in Hessen und Nassau, insbesondere mit dem RPI der EKKW und der EKHn erprobt zurzeit die in Heft 3/2018 vorgestellten hybrid-digitalen Lehr- und Lernszenarien: „Intimität“, „Abschied nehmen“, „Glaube wird sichtbar“ und „Pluralität“ an zahlreichen Schulen. Möchten Sie daraus etwas ausprobieren und benötigen Unterstützung? Oder wären Sie bereit, dass wir Sie dabei begleiten? Dann würden

wir uns freuen, wenn Sie sich an uns wenden. Haben Sie einzelne Bausteine davon bereits erprobt? Dann freuen wir uns ebenfalls über ein Feedback an: Jens.Palkowitsch-Kuehl@uni-wuerzburg.de.

Über den hier vorliegenden Artikel hinaus werden auch im kommenden Jahr weitere RELab-Bausteine veröffentlicht, für die wir gerne – auch konfessions- und religionsübergreifend Kooperationspartner suchen. Informationen finden Sie auf <https://t1p.de/relabdigital>

RELIGION – STAATSTRAGEND ODER STAATSGEFÄHRDEND?

Eine Unterrichtseinheit für die Sek II

Matthias Ullrich und Mathis Ullrich

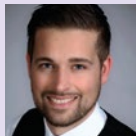
Worum geht es:

Welche unterschiedlichen Ausprägungen im Wechselverhältnis von christlicher Religion und staatlicher Herrschaft gab es im Laufe der Geschichte und wie bestimmt sich das Verhältnis von Staat und Religion heute. Dieses Thema kann ganz oder teilweise in Kooperation mit dem Fach Geschichte bearbeitet werden. Die Unterrichtseinheit geht von aktuellen Religionsdebatten aus und behandelt exemplarisch verschiedene Epochen des Verhältnisses zwischen Kirche und Staat.

Autoren:

Matthias Ullrich, RPI Marburg
ullrichmatthias@gmx.net

Mathis Ullrich
Gymnasiallehrer in Wuppertal
mat-u@gmx.de



Klassenstufen:

Sek. II

Stundenumfang:

14 bis 18 Stunden

Kompetenzen:

Die Schüler*innen können

- aktuelle gesellschaftliche Debatten um das Verhältnis von Staat und Religion wahrnehmen, einordnen und beschreiben,
- das Wechselverhältnis von staatlicher Herrschaft und christlicher Religion benennen, deuten und beurteilen.

Material:

- M1.1–.3** Aktuelle Konfliktbeispiele
- M2.1–.5** Christenverfolgung Diokletians
- M3.1–.3** Konstantin der Große
- M4.1–.5** Die Taufe Clodwigs
- M5.1–.3** Das sakrale Kaisertum Ottos I.
- M6.1–.4** Der Investiturstreit
- M7.1–.7** Die Bauernkriege
- M8.1–.2** Die Erklärung der Menschenrechte
- M9** D. Bonhoeffer:
„Die Kirche und die Judenfrage“
- M10** Modelle des Verhältnisses
von Religion und Staat
- M11** Aktuelle Stellungnahmen



Die Materialien sind auf unserer
Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Religion in der heutigen Gesellschaft

Religion nehmen Schüler*innen häufig über kontroverse gesellschaftliche und politische Debatten wahr: Kopftuch im Unterricht, Kipptragen in Berlin, Kreuze auf Gipfeln, in bayerischen Gerichtssälen oder auf dem Berliner Stadtschloss, Glockengeläut als Ruhestörung, öffentlicher Muezzinruf, Moscheebauten, das Schächten von Opfertieren in Judentum und Islam oder die religiös motivierte Beschneidung von Jungen.

Religion, die öffentlich wird, löst Kontroversen aus. Die einen erklären sie zur Privatsache und wollen Religion aus dem öffentlichen Raum heraushalten. Andererseits garantiert das Grundgesetz die (negative und positive) Religionsfreiheit. Religion darf und soll also auch sichtbar sein im öffentlichen Raum. Immer wieder geraten auch traditionelle Themen des Verhältnisses zwischen Kirche und Staat in die mediale Öffentlichkeit, z. B. konfessioneller Religionsunterricht, Kirchensteuer, Militärseelsorge, Staatsleistungen und staatlich finanzierte Diakonie. Das fein austarierte Verhältnis von Staat und Religion in Deutschland und die Unterschiede zur Situation in den europäischen Nachbarstaaten wird nur verstehen, wer eine Ahnung von den geschichtlichen Wurzeln und Prägungen hat, die dieses Verhältnis bis heute prägen. Der Historiker Heinrich August Winkler sieht die Wurzeln für die moderne westliche Demokratie im jüdischen und christlichen Monotheismus. Aus ihm haben sich nach Winkler auch Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und Menschenrechte entwickelt. Kennzeichen dafür ist die Unterscheidung von geistlicher und weltlicher Macht, wie sie sich speziell im Christentum herausgebildet hat und beispielsweise in dem Satz Jesu, „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist“, zum Ausdruck kommt.

Wie also wirken die verschiedenen geschichtlichen Stränge bis heute nach und prägen unser Bild von Kirche und Staat?

Zur Umsetzung im Unterricht der Sek. II

Im Hessischen Kerncurriculum im Fach Religion ist das Thema primär in der Q4.2 „Kirche, Christsein und Macht. Wie verhalten sich Kirche und Staat zueinander?“ und im Fach Geschichte in der E1/E2 „Formen von Herrschaft und Gesellschaft von der Antike bis heute“ verortet. Da die Einheit als Querschnittsthema verschiedene geschichtliche Epochen und deren Wirkungen in den öffentlichen Debatten für die Selbstverständigung von Kirche und Gesellschaft in den Blick nimmt, stehen die Themen im Nachbarfach unter einem etwas anderen Blickwinkel, sind aber durchaus anschlussfähig.

Da zum Verständnis des Verhältnisses von Kirche und Staat eine Reihe von Grundbegriffen bekannt sein müssen, führen die Schüler*innen ein **Begriffslexikon**, das sie parallel zu den Arbeitsschritten nach und nach durch Internetrecherche ausfüllen. Die vorgegebene Liste

kann durch die Schüler*innen selbst oder die Lehrkraft erweitert werden. Zentrale Begriffe sind beispielsweise Theokratie, Staatsreligion / Staatskirche, Laizismus, Totalitarismus, „hinkende Trennung“, religiöse Verfolgung / Unterdrückung von Religion, negative Religionsfreiheit, positive Religionsfreiheit, Religion als Privatangelegenheit, weltliche und geistliche Macht).

Die gesamte Einheit umfasst drei Teile in elf Arbeitsschritten. Je nach Schwerpunkt können einzelne Abschnitte im geschichtlich orientierten zweiten Teil der Unterrichtseinheit übersprungen werden.

Aktuelle Kontroversen

Als problemorientierter Einstieg dienen im ersten Teil zwei aktuelle Kontroversen, die zu öffentlichen Debatten um das Verhältnis von Staat und Religion geführt haben (**M1.1-3**). Am Beispiel des verpflichtenden Aufhängens von Kreuzen in Behörden in Bayern wird die Frage nach der „negativen Religionsfreiheit“ aktuell. Dürfen in einem säkularen Staat religiöse Symbole in öffentlichen Gebäuden sichtbar sein? Oder gehören sie auch als religiöse Symbole zum Kulturbestand des Landes? Wie ist dies mit Kreuzen in Nationalflaggen, wie etwa in der Schweiz oder Norwegen? Und warum können dann muslimische Lehrerinnen im Unterricht kein Kopftuch tragen?

Am zweiten Beispiel (Verbot des Schächtens in Belgien) kann der Frage nach der „positiven Religionsfreiheit“ nachgegangen werden. Zugleich wird hier deutlich, welcher Status der Religionsfreiheit in einer Gesellschaft zukommt, wenn sie, wie hier, mit anderen Grundrechten wie dem Tierschutz kollidiert.

Ein Gang durch die europäische Geschichte

In den weiteren Arbeitsschritten folgt nun ein Gang durch die europäische Geschichte, in deren Verlauf sich das Verhältnis von staatlicher Herrschaft und christlicher Religion jeweils neu bestimmte. Begonnen wird mit dem Übergang von der Christenverfolgung Diokletians (**M2.1-5**) zum „Toleranzedikt“ Konstantins und zum Beginn der christlichen Herrschaft im römischen Reich (**M3.1-3**). Beim Übergang zur germanischen Christianisierung wird deutlich, wie die christliche Religion zur Stabilisierung der eigenen Herrschaft genutzt wird (**M4.1-5**). Weiterhin wird die Reichsidee bei Otto I. thematisiert (**M5.1-3**). Mit dem Auseinandertreten von weltlicher und christlicher Macht im Investiturstreit zwischen Heinrich IV. und Gregor VII. wird die Basis für den modernen säkularen Staat gelegt, auch wenn die Protagonisten dies kaum ahnen konnten (**M6.1-4**). „Die Unterscheidung zwischen geistlicher und weltlicher Gewalt erscheint im historischen Rückblick als Keimzelle der Gewaltenteilung überhaupt, als Freisetzung von Kräften, die sich erst durch diese Trennung voll entfalten und weiter ausdifferenzieren konnten.“¹

Erst von diesem Gedanken der Trennung von geistlicher und weltlicher Macht aus konnte es zu christlichen Begründungen des Widerstandes gegen staatliche Macht kommen, wie sie im Bauernkrieg bei Thomas Müntzer deutlich wird. Dabei wird auch die Stellung zur Obrigkeit von Martin Luthers angesprochen und mit der Position von Thomas Müntzer verglichen (**M7.1-7**).

Im folgenden Arbeitsschritt wird nun die Grundthese Winklers, dass die westliche Demokratie mit Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und Menschenrechten im jüdisch-christlichen Monotheismus und ihrer Trennung von weltlicher und geistlicher Macht wurzelt, thematisiert; in diesem Zusammenhang wird auf die Formulierungen der Menschenrechte 1776 und 1789 eingegangen (**M8.1-2**). Im letzten Arbeitsschritt wird dann am Beispiel von Bonhoeffers Aufsatz von 1933 „Die Kirche und die Judenfrage“ noch einmal auf die christliche Möglichkeit des Widerstandes gegen staatliche Herrschaft eingegangen (**M9**).

Zum heutigen Verhältnis von Religion und säkularem Staat

Im dritten Teil der Unterrichtseinheit wird nun mit diesem historischen Basiswissen die Frage nach dem heutigen Verhältnis von Religion und säkularem Staat noch einmal in den Blick genommen. Dabei werden zunächst drei unterschiedliche europäische Modelle vorgestellt (Dänemark, Frankreich, Deutschland, **M10**).

Schließlich wird mithilfe von Interview-Zitaten (Ernst-Wolfgang Böckenförde, Udo di Fabio, Monika Grütters, Philipp Möller, **M11**) eine kontroverse Fishbowl-Diskussion inszeniert. Dabei werden noch einmal die Fallbeispiele vom Anfang aufgenommen und von der Lehrkraft mit weiteren Debattenbeispielen ergänzt (Kopftuchstreit, Beschneidung, Moscheebauten, Kirchenasyl, konfessioneller Religionsunterricht etc.). Damit stärken die Schüler*innen ihre eigene Sprach- und Argumentationsfähigkeit und übertragen die Argumente aus dem Verhältnis zwischen Kirche und Staat auf die gegenwärtige pluri-religiöse gesellschaftliche Situation.

Materialseiten zum Artikel auf www.rpi-impulse.de

¹ Heinrich August Winkler, *Geschichte des Westens*, Bd. 1, München 2009. S. 20.

„WIR VERMITTELN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN ZU WENIG, WIE DEMOKRATIE UND PARLAMENTE FUNKTIONIEREN.“

Interview mit Annette Greilich

Kristina Augst

Annette Greilich ist seit 2011 Schulleiterin der Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten in Gießen. In ihrer Funktion als Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft der Direktor*innen an den beruflichen Schulen und den Studienseminaren für berufliche Schulen in Hessen war Frau Greilich 2014/2015 Mitglied im Bildungsgipfel der Hessischen Landesregierung mit Schwerpunkt berufliche Bildung und ist jetzt Sachverständige der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ des Deutschen Bundestages.



Frage: Frau Greilich, lange hieß es, die jetzige Jugend sei unpolitisch und würde höchstens per Klick ein politisches Anliegen unterstützen. Nun erleben wir, dass Schüler*innen freitags während der Schulzeit demonstrieren. Wie schätzen Sie „die Jugend“ ein? Und wie erleben Sie die Situation an den Berufsschulen?

Greilich: Es freut mich, dass Sie eine solche Frage stellen. Sie ist vor allem nicht pauschal zu beantworten. An unserer Schule engagieren sich Schülerinnen und Schüler für die Schülervertretung, sie engagieren sich in politischen Jugendorganisationen und sie nehmen zum Teil auch an den „Fridays for Future“-Demonstrationen teil. Aber leider nicht alle Jugendlichen, die an den Demonstrationen teilnehmen, wissen wirklich, wofür oder wogegen freitags demonstriert wird. Daran müssen wir Schulen etwas ändern. Auch nehme ich wahr, dass eher die Schülerinnen und Schüler der Vollzeitschulformen an den Demonstrationen teilnehmen, die Schülerinnen und Schüler der Teilzeitberufsschule deutlich weniger. Für sie ist die Unterrichtszeit ja auch Arbeitszeit, also müssen auch die Arbeitgeber einverstanden sein, dass durch Demonstrationen Unterricht ausfällt. Um auch diesen Schülerinnen und Schülern die Teilnahme zu ermöglichen, wäre vielleicht eine regelmäßige Samstagsdemo eine Alternative zum Termin am Freitagvormittag. Ich erinnere mich an das Ende des DDR Regimes, da fanden Demos immer Montagabends statt. Das kollidierte auch nicht mit Unterricht und war sehr erfolgreich.

Frage: Haben die Schulen in den letzten Jahren im Blick auf die politische Bildung Wichtiges versäumt? Und wie verhalten sich in Ihren Augen die Notwendigkeit politischer Neutralität und die Forderung nach politischer Bildung zueinander?

Greilich: Ich bin ja nicht in jedem Unterricht dabei. Ich bin aber aus meiner eigenen unterrichtlichen Erfahrung und aus den Berichten von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern überzeugt, dass wir Schülerinnen und Schülern zu wenig vermitteln, wie Demokratie und Parlamente funktionieren. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Teilnahme an Parlamentssitzungen und die Erläuterungen im Landtag und im Bundestag sehr viel helfen, Politik zu verstehen. Auch die Teilnahme an Sitzungen der Kommunalparlamente kann eine Möglichkeit sein, politische Arbeit kennen und verstehen zu lernen. Durch die Auseinandersetzung mit Parteiprogrammen und Aussagen von Politikern haben Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, sich eine eigene Meinung zu bilden. Unsere Pflicht in der Schule muss es sein, alle Informationen ungefärbt weiterzugeben und gemeinsam kritisch zu hinterfragen. Das mag manchmal nicht einfach sein, muss aber sein, damit Schülerinnen und Schüler sich eine eigene Meinung bilden können und lernen, sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen.

Frage: Da würde ich gerne noch einmal nachhaken. Geht es um neutrale Informationsvermittlung oder um leidenschaftliches Werben für Demokratie und Menschenrechte?

Greilich: Es geht um leidenschaftliches Werben für Demokratie und Menschenrechte. Es geht um leidenschaftliches Werben für aktive Teilnahme an demokratischen Prozessen und um ganz intensive Information über Politik, damit Schülerinnen und Schüler nicht auf „Rattenfänger“ aus radikalen Richtungen hereinfallen. Das alles zu erreichen ist nicht einfach und fordert sehr viel Fingerspitzengefühl. Die nachfolgenden Generationen sind es aber wert, dass wir uns in diesem Bereich so anstrengen.

Frage: Sehen Sie eine spezifische Aufgabe für den Religionsunterricht im Blick auf demokratische und politische Bildung?

Greilich: Der Religionsunterricht hat für mich in den Schulen einen ganz hohen Stellenwert. Neben der Information über die vielen Religionen in unserem Land ist es für mich der Unterricht, in dem vor allem Toleranz, Demokratie und Rücksichtnahme erfahren und eingeübt werden können und müssen. Damit unterstützt der Religionsunterricht den Unterricht in PoWi und in allen anderen Fächern. Irgendwie klingt meine Antwort vielleicht zu harmlos, das soll aber auf gar keinen Fall so sein. Wir müssen uns vor allem im Kontext des Religionsunterrichtes Gedanken darüber machen, wie wir mit den vielen verschiedenen Religionen in unseren Schulen umgehen und wie wir Schülerinnen und Schüler – auch über ihre eigene Religion, z. B. den Islam – so informieren, dass sie sich ein objektives Bild ihres Glaubens machen können und nicht in der Gefahr sind, radikalisiert zu werden.

Frage: Gibt es etwas, was Sie sich vom Land Hessen in diesen Fragen wünschen?

Greilich: Ich hätte mir vom Kultusminister eine klare Aussage gewünscht, wie wir Schulen mit den Demonstrationen an den Freitagen umgehen sollen. Die Verantwortung wird auf die Schulen verlagert. Bei uns Berufsschulen ist das nicht ganz so problematisch, weil unsere Schülerinnen und Schüler meistens volljährig sind. Bei jüngeren Schülerinnen und Schülern sehe ich da ein Problem mit der Aufsichtspflicht. Und insgesamt muss zwischen Demonstrationsrecht und Schulpflicht abgewogen werden. Daneben sehe ich das Problem, dass der PoWi-Unterricht aus meiner Sicht völlig überfrachtet ist. Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen zur demokratischen Teilhabe entwickeln und gleichzeitig ökonomische Kompetenzen entwickeln, die es ihnen möglich machen, unsere globale Welt zu verstehen und in ihr verantwortungsbewusst zu leben. In manchen Schulformen wird auch noch die Berufsorientierung in diese Stunden gelegt. Das alles ist in den wenigen Stunden, die uns pro Woche für das Fach PoWi zur Verfügung stehen, nicht erreichbar. Sprich: wir brauchen mehr Zeit, vor allem für außerschulisches Lernen, dass nicht bei Demos auf der Straße stattfindet, sondern in Parlamenten und in politischen Diskursen.



WER DIE SPUREN DER KRIEGE KENNT, KANN FRIEDEN UND FREIHEIT NEU GEWICHTEN

Eine Studienfahrt ins Elsass: Schulseelsorge unterwegs

Ruth Selzer-Breuninger, Micha-Steffen Stracke

Worum geht es:

Jedes Jahr brechen zwei Gruppen à 45 Schüler*innen der Joachim-Schumann-Schule Babenhausen (IGS) zu einer Exkursion ins Elsass auf, die Begegnungen mit der Geschichte der deutsch-französischen Kriege, der nationalsozialistischen Verbrechen, der deutschen Freiheitsbewegung und dem Friedensprojekt Europa ermöglicht.

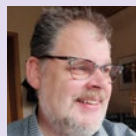
Mit diesem friedenspädagogischen Angebot bietet die Schulseelsorge Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit ihren Fragen nach den Schrecknissen des 20. Jahrhunderts und den dahinterliegenden Menschenbildern durch Hinsehen, Entdecken und Begreifen zu stellen.

Autoren:

Ruth Selzer-Breuninger,
Schulpfarrerin und Schulseelsorgerin



Micha Steffen-Stracke,
Schulpfarrer und Schulseelsorger



buer0@seelsorge-osb.de

Klassenstufen:

Jahrgangsstufe 10

Es werden während der Exkursion

- elementare Fragen nach Krieg, Frieden, Freiheit, Versöhnung aufgegriffen und durch eigene Anschauung beim Besuch von historischen Orten die politischen Katastrophen und Kriege des letzten Jahrhunderts eindrücklicher als durch reine Textlektüre begreifbar,
- Schüler*innen in ihrer Identitätsentwicklung zu ethischen Positionsbestimmungen angeregt,
- die Fragen nach der Menschlichkeit des Menschen im religiösen Sinne thematisiert,
- die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen für den Transfer an die Ortsgemeinde bearbeitet. Eine Gedenkfeier am Volkstrauertag (siehe M1) wird vorbereitet und mitgestaltet.

Material:

- M1 Volkstrauertag 2013
- M2 Aufgabenblatt Freiheitsmuseum Rastatt
- M3 Arbeitsblatt Albert Schweitzer



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Die Studienfahrt ist aus dem Schulalltag erwachsen

Nach dem 11. September 2001 bewegten die Fragen nach Krieg und Terror intensiv die Schulgemeinde. Gottesdienste, interreligiöse Gespräche, Aktionen und Seelsorgegespräche waren eine Herausforderung für die Schulseelsorge. Grundlage unseres friedenspädagogischen Ansatzes war dabei die jüdisch-christliche Tradition des „Schalom“ mit ihrer Hoffnung auf den umfassenden Frieden Gottes, bei dem sich „Frieden und Gerechtigkeit küssen“ (Ps 85,11). Die Friedensvision des Propheten Micha (Micha 4) von den Schwertern, die zu Pflugscharen gemacht werden, wurde als Symbol einer christlichen Friedenshoffnung auch in der mehrheitlich säkularen Schule akzeptiert.

Die Kooperation der Schulseelsorge mit dem „Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge“ eröffnete ein neues außerschulisches Bildungsangebot für die Schüler*innen. Der Volksbund, der die Jugendbegegnungsstätte Albert-Schweitzer in Niederbronn-les-Bains neben dem großen Kriegsgräberfriedhof als Bildungseinrichtung betreibt, bietet ein attraktives Konzept mit biographischer Erinnerungsarbeit, das es ermöglicht, komplexe Zusammenhänge auf einer verständlichen und nachvollziehbaren Ebene zu begreifen.

Die Fahrten werden in Absprache mit dem dortigen Team vorbereitet und durchgeführt. Im Anschluss an die Fahrt präsentiert eine Schüler*innengruppe aus den gewonnenen Erkenntnissen einen thematischen Beitrag bei der Gedenkfeier am Volkstrauertag auf dem Babenhäuser Friedhof, der vor Ort große Beachtung findet. Die Fahrt ist inzwischen Bestandteil des Schulkonzepts.





© Foto: privat

Freiheit als lebenswichtige Dimension

Die Vorbereitung der Studienfahrt beginnt bereits im 9. Schuljahr. Zunächst gibt es klassenweise Grundinformationen über das Projekt. Zurzeit können etwa die Hälfte der Schüler*innen eines Jahrgangs mitfahren. Durch finanzielle Unterstützungen seitens des „Zentrums Bildung der EKHN“, der „Hessischen Landeszentrale für politische Bildung“ und des Fördervereins der Schule gelingt es, die individuellen Kosten der Fahrt bei 100 Euro zu deckeln und im Härtefall angemessen zu reagieren.

Am Ende des 9. Schuljahres wird in Zusammenarbeit mit dem Volksbund im Rahmen einer ganztägigen Veranstaltung die Grundlage gelegt: Die Schüler*innen besuchen Stätten

in Babenhausen, in denen Spuren der letzten Kriege noch sichtbar sind, wie den Friedhof mit seinen Kriegsgräbern und Mahnmalen sowie ein Haus, in dessen Keller Schutzsuchende durch gezielten Granatenbeschuss den Tod fanden. Sie hören auf Einzelschicksale jener Zeit. Die Schüler*innen beginnen dann aktiv zuhause bei Groß- und Urgroßeltern nachzufragen und die eigene Familiengeschichte zu erforschen und zu erinnern. Auf diese Art und Weise bekommen die Schüler*innen einen Zugang zum Verständnis der Vergangenheit, die durch Kriegsalltag und Kriegserleben geprägt war. Diese Begegnung mit der Geschichte ist verbindlich für alle Schüler*innen des Jahrgangs.

Zu Beginn des 10. Schuljahres wird das Thema „Menschenwürde und Freiheit“ im Rahmen einer projektbezogenen Lernzeit verdichtet. Die Freiheitsbewegungen der deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert sollen von den Schüler*innen entdeckt werden. Sie erkennen Gründe der Unfreiheit und die Kraft, die Menschen zur Erlangung der Freiheit aufbrachten. Zugleich nehmen sie wahr, wie hoch der Preis ist, den Menschen für ihre Freiheit zahlen. Auch diese Lernzeit ist verbindlich.

Unmittelbar nach den Herbstferien beginnt die dreitägige Studienfahrt. Von Babenhausen geht es nach Rastatt. Die „Erinnerungsstätte für die Freiheitsbewegungen in der deutschen Geschichte“ in Rastatt befasst sich mit den Gründen, die zum Kampf für Freiheit und gegen Armut und Unterdrückung führten (siehe **M2**). Drei Stationen werden genauer bearbeitet: Das Hambacher Fest, die Grundrechte aus der Paulskirche 1848 und die friedliche Revolution 1989. Nach diesem knapp zweistündigen Aufenthalt wird die Fahrt zur Jugendbegegnungsstätte des Volksbundes bei der Kriegsgräberstätte in Niederbronn fortgesetzt.

Hier erfahren die Schüler*innen bei einem Gang über die Grabstätte der rund 15 500 Toten vom Schicksal der dort begrabenen Täter und Opfer des 2. Weltkrieges. Sie lernen durch die Beschäftigung mit Einzelschicksalen und die Auswertung der Findbücher den Blick auf das Schicksal einzelner Menschen zu schärfen.

Von Niederbronn aus führt der Weg dann zum Konzentrationslager Natzweiler-Struthof. Das einzige nationalsozialistische KZ in Frankreich beeindruckt, weil hier Menschen, die sich nicht beugen wollten, interniert wurden und auf grausame Weise den Tod fanden. Das Lager ist auch Zeugnis unmenschlicher pseudowissenschaftlicher Experimente, die in Zusammenarbeit mit der Universität Straßburg durchgeführt wurden.

Straßburg ist das nächste Ziel. Hier sollen die Schüler*innen einige Stunden die Stadt und ihre europäischen Einrichtungen als Antwort auf die Katastrophen des 20. Jahrhunderts erspüren: Sie sehen das Europäische Parlament, den europäischen Gerichtshof für Menschenrechte, dazu das Münster und erleben das Flair einer europäischen Metropole.

Die Fahrt endet mit der Begegnung mit Gedanken des Arztes und Theologen Albert Schweitzer, der zugleich Namenspatron der Jugendbegegnungsstätte ist (siehe **M3**). Auf dem dortigen Friedhof endet die Zeit in Niederbronn mit einer Gedenkzeit in der Totenhalle. Auf dem Rückweg erinnert der Besuch des Hambacher Schlosses an die „Wiege der Demokratie“. Die letzte Phase ist die Nacharbeit der Reise und die Vorbereitung der Gedenkveranstaltung zum Volkstrauertag in Babenhausen.

Fazit:

- Die eigene Anschauung relevanter Orte, die nachhaltige Begegnung mit Zeitzeugen und Zeitzeugnissen eröffnet Schüler*innen neue Perspektiven und Positionsbestimmungen für ihr eigenes Leben.
- Die Eindrücke der Fahrt ermöglichen eine Reifung der ethischen Urteilsbildung und eine Schärfung der Wahrnehmung von destruktiven Prozessen und Ideologien. Krieg, Flucht, Tod, Abschottung und Bewahrung von Freiheit sind aktuelle Themen und fordern eine Positionierung der Schüler*innen: Was brauche ich für mein Leben? Wo mache ich mit/nicht mit? Für welche Werte lohnt es sich einzustehen? Als Schulpfarrer und Schulpfarrerin stehen wir für dieses Angebot der Schulseelsorge.
- Schüler*innen mit eigener Kriegserfahrung können in einem Klima der Toleranz und des Verständnisses eigene Erfahrungen verarbeiten. Sie werden über den Charakter der Fahrt vorab gut informiert und während der Fahrt begleitet.

Materialseiten zum Artikel auf www.rpi-impulse.de

GERADE JETZT. DEIN KREUZ ZÄHLT!

Eine Konfi-Einheit (nicht nur!) zu den Kirchenvorstandswahlen 2019 in der EKKW

Katja Simon und Achim Plagentz

Worum geht es:

In zwei Konfi-Stunden erschließen sich Konfirmand*innen die Aufgaben des Kirchenvorstandes. Dazu beschäftigen sie sich mit Werbeslogans aus ihrer Lebenswelt, mit dem Amt eines/r Klassensprechers/in und mit Entscheidungssituationen in einer Kirchengemeinde. Sie entwickeln ihre eigenen Wünsche von und Forderungen an Kirche und können dazu motiviert werden, zur Wahl zu gehen.

Autor*innen:

Katja Simon
Studienleiterin RPI Zentrale Marburg
katja.Simon@rpi-ekkw-ekhn.de



Dr. Achim Plagentz
Studienleiter RPI Zentrale Marburg
achim.plagentz@rpi-ekkw-ekhn.de



Stundenumfang:

2 x 90 Minuten

Ziele:

Die Konfirmand*innen können

- zentrale Aufgaben der Kirche lebensnah in Werbeslogans ausdrücken,
- Eigenschaften eines/r Klassensprechers/in mit denen eines Kirchenvorstandsmitglieds vergleichen
- in einer Abstimmungssituation Entscheidungen eines Kirchenvorstandes nachvollziehen,
- ihre Forderungen und Wünsche an Kirche gestalterisch umsetzen und im Kirchenvorstand zu Gehör bringen.

Material:

- M1** Werbeslogans
- M2** Umrissfigur
- M3** Aufgaben eines Kirchenvorstandes
- M4** Situationskarten
- M5** Bibelstellen
- M6** Piktogramme
- M7** Psalmübertragung

Außerdem:

- Broschüre „Kirche aus unserer Sicht“, Jugendkammer der EKKW.
Zu finden unter http://www.ekkw.de/media_ekkw/service_lka/KV-Wahl2019_Broschuere_Jugend.pdf
- Eine umfangreiche Auswahl ist zu finden unter http://www.markenlexikon.com/slogans_c.html



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Ihr habt die Wahl!

Am 22.9.2019 wird in den Kirchengemeinden der EKKW für sechs Jahre der Kirchenvorstand gewählt. Jugendliche können ab 14 Jahren wählen gehen¹. Die Wahlbeteiligung junger Menschen ist allerdings nicht sehr hoch. Denn Jugendliche lassen sich in diesem Alter nur schwer für Kirche und Glauben begeistern. Die Mehrheit der Konfis fühlt sich in der Kirche zwar willkommen, wird im Glauben gestärkt und findet, dass Kirche viel Gutes tut². Aber lässt sich auch ihr Interesse an Strukturen der Evangelischen Kirche und an einer Wahl wecken?

Die Kirchenvorstandswahl kann Anlass sein, sich über freiheitliche Prinzipien der Mitbestimmung in der verfassten Kirche zu informieren und an Entscheidungsprozessen beteiligt zu werden.

Erste Konfi-Stunde (90 Minuten) – Baustein 1-3

Baustein 1 – Werbeslogans für die Kirche

Die Konfirmandengruppe erarbeitet in Kleingruppen (3-4 Personen) einen eigenen Werbeslogan für Kirche, Gott, Jesus Christus oder Glauben. Als Inspiration dient eine Auswahl an Werbesprüchen (**M1**). Sie schreiben ihren Spruch auf ein DIN A3-Blatt. Anschließend begründen sie ihre Entscheidung in drei Sätzen. Im Plenum wird der Slogan aufgehängt und die Begründung vorgelesen. (15 Minuten, Beispiel aus der Praxis: Kirche. Ich glaub' hier bin ich richtig. Begründung: „Ich glaube, man ist in der Kirche, weil man Zeit zum Nachdenken hat.“).

Baustein 2 – Welche Begabungen werden im Kirchenvorstand gebraucht?

Die Konfirmandengruppe überlegt im Plenum, welche Voraussetzungen für die Wahl zu einem Klassensprecher wichtig sind (z.B. vertrauenswürdig, redegewandt, gerecht etc.). Die Eigenschaften werden in der auf DIN A1 großkopierten oder aufgemalten Umrissfigur (**M2**) eingetragen. (ca. 10 Minuten)

Anschließend erarbeiten die Konfis in vier Kleingruppen Eigenschaften eines/r Kirchenvorsteher*in. Jede Kleingruppe nimmt eine der verdeckten Karten mit einem Aufgabenbereich des Kirchenvorstandes (**M3**) und eine Umrissfigur in DIN A4 (**M2**). Die Konfis überlegen, welche Begabungen ein/e Kandidat*in für die Wahl in einen Kirchenvorstand haben sollte (z.B. kann mit Geld umgehen, ist engagiert / freundlich / hilfsbereit). Die Eigenschaften werden in der Umrissfigur festgehalten. (ca. 20 Minuten)

Im Plenum werden die vier Umrissfiguren mit den Begabungen präsentiert und mit den Eigenschaften einer Klassensprecherin verglichen. Dabei werden Unterschiede herausgearbeitet, z.B. dass eine Klassensprecherin nicht selbst Entscheidungen über Geld und Personal

¹ Kandidieren kann man erst mit 18 Jahren.

² Schweitzer u.a., Konfirmandenarbeit im Wandel, S. 35 u. 145.



trifft, sondern Entscheidungen oftmals vorbereitet. (ca. 10 Minuten)

Baustein 3 – Pro und Contra

Die Konfirmandengruppe wird in Kleingruppen (3-4 Personen) eingeteilt und zieht eine der verdeckten Situationskarten (M4). Anschließend muss die Kleingruppe mindestens ein Argument „dafür“ und „dagegen“ finden. Es können auch mehrere Argumente zusammengetragen werden. Die Kleingruppe kann eine oder mehrere der ausgelegten Bibelstellen (M5) für ihre Pro- oder Contra-Argumentation verwenden. (15 Minuten)

Für das Plenumsgespräch wird ein halboffener Stuhlkreis gebildet und ein Podium aus Stühlen entsprechend der Anzahl aufgestellt. Auf einem Flipchart wird der Umriss einer Kirche gezeichnet. Die jeweilige Kleingruppe sitzt auf dem Podium und liest die Situationskarte, die Argumente „dafür“ sowie „dagegen“ und die Bibelstelle vor. Anschließend trifft die Gesamtgruppe eine Entscheidung. Der/die Pfarrer/in oder Jugendreferent/in leitet die Abstimmung. Per Handzeichen wird eine Mehrheit ermittelt. Die Entscheidung „dafür“ wird durch das Anheften des passenden Piktogramms (M6) auf dem Flipchart festgehalten.

In einem abschließenden Gespräch können weitere Informationen einfließen, z. B. dass Pfarrer*innen automatisch Mitglied des Kirchenvorstandes sind. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass ein Kirchenvorstand geistlich leitet! Alle Kirchenvorstandsarbeit geschieht in Verantwortung vor Gott und seiner Gemeinde. (20 Minuten)

© Fotos: Simon



Zweite Konfi-Stunde (90 Minuten) – Baustein 4

Baustein 4 – Was fordern Konfis von der Kirche?

Die Konfi-Stunde beginnt mit einem geistlichen Impuls. Der Psalm (M7) wird im Wechsel gelesen. Eine Gruppe liest absatzweise die Psalmworte, die andere den jeweiligen Werbeslogan der Konfis aus Baustein 1.

Anschließend gestalten die Jugendlichen in Zweiergruppen einen Kirchentagshocker³. Zwei Flächen des Hockers werden bearbeitet. Auf eine Seite wird einer der Werbeslogans aus Baustein 1 ausgewählt und in „Graffiti“-Schrift aufgeschrieben. Ihre eigenen Forderungen schreiben die Jugendlichen auf ein DIN A3-Blatt und kleben die zweite, über Eck liegende Seite des Hockers. Zwei Seiten bleiben frei (siehe Abschnitt „Möglichkeit der Weiterarbeit“).

Anschließend bauen die Konfis einen Kirchturm. Die leeren Seiten zeigen nach hinten.

Möglichkeit der Weiterarbeit

- Der Turm steht in dem Raum, in dem die nächste Sitzung des Kirchenvorstands stattfindet. Der KV setzt das Ergebnis der Konfi-Stunde auf die Tagesordnung. Zwei Konfis werden in eine der nächsten KV-Sitzungen eingeladen und können ihre Ideen vortragen.
- Die Kirchentagshocker werden in einem Gottesdienst, in dem die Kandidierenden vorgestellt werden, aufgestellt. Die Gottesdienstbesucher/innen schreiben ihre Forderungen an Kirche ebenfalls auf die Hocker. Die Gottesdienstgemeinde baut den Kirchturm aus.

Materialseiten zum Artikel auf www.rpi-impulse.de

Literatur

- Die Jugendkammer der EKKW, *Kirche aus unserer Sicht. Bausteine für die Arbeit mit Jugendlichen und Konfirmanden*, Kassel, 2019 (<https://www.ekkw.de/kv-wahl/material.php>).
- Schweitzer, Friedrich u.a.: *Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen*, Gütersloh, 2015.
- Hüsch, Hanns Dieter, *Ich stehe unter Gottes Schutz – Psalmen für alle Tage*, Düsseldorf, 1999.

³ zu bestellen unter www.kirchentag.de/papphocker

FOTOS FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Folgen

In ein Foto passen tausend Gedanken

In jeder Ausgabe der „RPI Impulse“ veröffentlichen wir einige Fotos unseres Studienleiters Dr. Peter Kristen zum Thema des Heftes. Sie sind auch unabhängig von der Zeitschrift als Medien im Unterricht einsetzbar. Auf unserer Webseite www.rpi-fotogen.de finden Sie die Fotos zum Download, dazu je eine Word Datei mit Anregungen zum Betrachten und Informationen zum Foto. Staunen Sie über die Fragen, die sie stellen, die Geschichten, die sie erzählen und die Gedanken und Gespräche, die sie anregen.



FILME ZUM THEMA

Kirche und Staat

Dokumentarfilm von Anna Schreiber, Deutschland 2016
22 Min., Eignung: ab 14 Jahren

Die politische Dimension von Religion manifestiert sich nicht zuletzt im Zusammenspiel der Institutionen von Kirche und Staat. Diese FWU-Produktion nimmt das vielfältige Zusammenwirken von Kirche und Staat im heutigen Deutschland in den Blick. Der Einfluss der beiden großen christlichen Kirchen ist in vielen Bereichen spürbar. Durch das Grundrecht der Religionsfreiheit sind die Kirchen unter einen besonderen Schutz gestellt. Sie übernehmen ihrerseits in Staat und Gesellschaft wichtige Funktionen. In einigen Aufgabenfeldern, etwa beim Religionsunterricht oder der Kirchensteuer, arbeiten Staat und Kirche zusammen. Die Teilhabe an politischen Prozessen wird am Beispiel des Ethikrates dargestellt. Im didaktischen Material werden Arbeitsblätter zur Vertiefung einzelner Themen angeboten wie z. B. „Wandel im Verhältnis von Staat und Kirche“ oder „Feiern in Konflikt mit dem Gesetz“.



„Fürchtet euch nicht“ – Christen in der DDR

Dokumentarfilm von Gerold Hofmann, Deutschland 2009
47 Min., Eignung: ab 14 Jahren

Die Kirche war es, die während der sog. „Zeitenwende“ in der DDR zur Gewaltlosigkeit aufgerufen hat. Christen haben wesentlich dazu beigetragen, dass die Revolution in der DDR einen friedlichen Verlauf nahm. Auch das ist eine politische Dimension von Religion, wenn Kirche innerhalb eines politischen Systems Alternativen und Handlungsmöglichkeit aufzeigt. Dieser Film erzählt von Menschen, die in der atheistischen DDR ihren christlichen Glauben bewahrt haben und deshalb in ihrem Leben vielfach benachteiligt wurden. In der Kirche konnten Christ*innen und Nichtchrist*innen ihre oppositionelle Arbeit gegen den Staat entfalten und durch aktives politisches Handeln den Untergang des totalitären Staates beschleunigen. Doch nicht nur die Institution Kirche war wichtig, auch der ganz persönliche Glaube war prägend für das Handeln im Widerstand. Das didaktische Material enthält je einen Modulsatz für Sek I und Sek II.



Her mit dem Bolzplatz!

Dokumentarfilm von Angeliki Andrikopoulou, Argyris Tsepelikas, Griechenland 2010, 22 Min., Eignung: ab 10 Jahre

In den engen Straßen einer Großstadt in Griechenland spielt Alexandra mit ihren Freunden nach der Schule Fußball. Aber es fehlt der Platz. Egal welchen kleinen Hof zwischen den Häusern ihres Stadtteils sie nutzen, immer beschwert sich jemand. Verärgert beschließen die Freunde, die Errichtung eines Fußballplatzes einzufordern. So machen sich die Kinder



auf den Weg zum Bürgermeister, um für ihre Interessen einzutreten. Der Film zeigt ein ganz praktisches Beispiel für gesellschaftliche Teilhabe und das Erleben von demokratischen Prozessen. Für die Kinder ist ganz klar, dass die Erwachsenen sich um ihre Anliegen kümmern müssen und sie dabei ein Mitspracherecht haben. Und in diesem Fall wollen sie ein Mitspracherecht bei der Gestaltung öffentlicher Räume ihrer Stadt. Die DVD enthält ausführliche Arbeitsmaterialien im ROM-Teil.

Was geht? Jugendliche und gesellschaftspolitisches Engagement Wasserversorgung und Wasserkonflikte

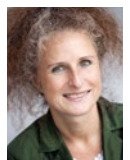
Dokumentarfilm von Svenja Weiß/FWU, Deutschland 2017, 18 Min., Eignung ab 14 Jahre

Wie ticken Jugendliche heutzutage? Tauchen sie in soziale Netzwerke ab, nehmen sie die Welt nur noch virtuell wahr statt von Angesicht zu Angesicht miteinander zu reden? Scheren sie sich nur darum, dass es ihnen persönlich gut geht? Der achtzehnjährige Schüler Louis engagiert sich stark in einer Umweltschutzorganisation. Mal unternimmt er mit Kindern Baumpflanz-Aktionen und bringt ihnen bei, wie man seine Ansichten rhetorisch gut vermittelt, dann wieder spricht er auf bedeutenden Konferenzen vor illustrem Publikum. Die dreizehnjährige Katja arbeitet beim Deutschen Jugendrotkreuz mit und hofft, später einmal in Krisengebieten Menschen beistehen zu können. Auch für den siebzehnjährigen Simon ist Hilfsbereitschaft ein hohes Gut, weshalb er bei der Freiwilligen Feuerwehr aktiv ist. Der gleichaltrige Firat engagiert sich als Jugendrat im Kommunalbereich und möchte Politiker werden. Die DVD enthält ausführliche Materialien im ROM-Teil.



Evangelische Medienzentrale Frankfurt

Irina Grassmann
Rechneigrabenstraße 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

Ian McEwan, Maschinen wie ich, Diogenes

Es ist ein furioses Buch, das einen von der ersten Seite an in sich hineinzieht: Der Lebenskünstler Charlie kauft sich vom Erbe einer entfernten Tante ein

nen der ersten lebensechten Androiden. Adam scheint aus Fleisch und Blut zu sein, ein richtiger Mann, obwohl im Inneren doch nur Schaltkreise sein Handeln bestimmen. Nachts muss er wie ein Handy an die Strippe zum Aufladen und verfällt in eine Art Starre. Außerdem hat er im Nacken einen Knopf, der ihn augenblicklich abschaltet. Vorsichtig nimmt Charlie ihn mit auf erste Ausflüge durch London, aber niemandem, auch dem vertrauten Zeitungshändler, fällt etwas auf. Adam hat ein sicheres, menschliches Auftreten.

Charlie ist frisch verliebt, Miranda wohnt über ihm. Adam, der unmittelbaren Zugang zu allen Informationen des Netzes hat, stößt eine Warnung aus: Es bestünde die Wahrscheinlichkeit, dass Miranda eine systematische, böswillige Lügnerin sei. Charly drückt auf den Knopf.

Um Miranda zu binden, beteiligt er sie an der „Erziehung“ von Adam. Sein Charakter muss sich noch entwickeln, denn er hat keine Kindheitserinnerungen, keine Vergangenheit. Mit Hilfe Charlies und Mirandas Vorgaben entwickelt er eine Persönlichkeit.

Bald aber beginnt Adam, ein eigenes Leben zu führen – und das ist ja auch gewollt. Was Charlie aber nicht wollte, ist, dass Adam mit Miranda Sex hat. Die zeigt sich aber von Charlys Eifersucht unbeeindruckt, man könne doch nicht mit einer Maschine fremdgehen. Haben Androiden Gefühle?

Miranda selbst ist ein eigenwilliger Charakter – vorsichtig ausgedrückt. Noch dazu bedroht sie ein Straf-

gefangener damit, sie nach seiner Entlassung umzubringen. Die Geschichte, die sie mit sich herumträgt, ist von einer unglaublich existentiellen Tiefe. Und nun ist es an Adam, dafür eine Lösung zu finden.

Es ist ein Buch voller ethischer und theologischer Dilemmata, mit denen ich meine Schüler*innen demnächst konfrontieren werde – was hat der Mensch dem Computer noch voraus?

Liane Bednarz, Die Angstprediger, Wie rechte Christen Gesellschaft und Kirchen unterwandern, Droemer

Es sammeln sich Christen am rechten Rand im Dunstkreis der AfD, die eine Identität von Religion, Kultur, Nation, Regierung und Volk anstreben. Bei

der Autorin löst das ernste Sorgen aus. Akribisch und ohne Scham vor dem Mund sammelt sie Hinweise, beobachtet und systematisiert Auftreten und Aussagen rechter Christen – katholischen wie evangelischen.

Wo immer sie auch herkommen, ob aus dem „Arbeitskreis Christen in der AfD“, ob aus dem Rechtskatholizismus oder aus dem Bereich der Evangelikalen, sie sind fixiert auf drei Themenkreise: Sexualität, Islam und Verachtung der Moderne. Sie kämpfen gegen eine vermeintliche Homosexualisierung der Gesellschaft und den „Genderwahn“, sie beschwören einen „Genozid“ der Deutschen durch den Islam, „Zeitgeist“ und „politische Korrektheit“ sind ihnen ein Gräuel.

„Salz der Erde“ – diese biblische Aufforderung deuten sie als Widerstand gegen die Moderne mit all ihren Zumutungen. Bednarz zeigt einen Rechtskonservatismus auf, dem es an Solidarität mit dem Fremden, Gestrachelten oder irgendwie

Andersartigen fehlt. Mehr noch: diese rechten Christen behaupten, dass die Völker ein Gedanke Gottes seien.

Wer dieses Buch liest, wird die rechten Christen nicht unterschätzen. Diesen Eindruck kann man aber von Teilen der Volkskirche haben: Zwar wenden sie sich mit deutlichen Worten gegen den Rechtspopulismus. Aber die energische Debatte mit den Evangelikalen, die sich ihrerseits oft nicht klar gegen die rechten Christen abgrenzen, ist innerkirchlich nicht sehr ausgeprägt. Absolut lesenswert!

Regina Scheer, Gott wohnt im Wedding, Penguin

Wer fast 130 Jahre auf dem Buckel hat, kann was erzählen: von der Weimarer Zeit, von den jüdischen Bewohnern, vom Widerstand gegen die Nazis im „roten Wedding“ in Berlin. Ein altes Haus hat halt viel zu erzählen. Jetzt sind es Roma, die wie Herbstlaub in Berlin – auch zu DDR-Zeiten – herumgeweht wurden und nun diesem Haus, das alt und

klapprig geworden ist, eine besondere Art von Leben einhauchen.

Ganz oben wohnt Gertrud, fast so alt wie das Haus, fast 100. Sie lebt seit ihrer Jugend hier, hat alles gesehen, gehört, gerochen. Leo Lehmann ist mit seiner Enkelin Nira aus Israel gekommen. Damals in den dunklen Zeiten wurde ein im Straßengerangel umgekommener Hitlerjunge von den Nazis zum Märtyrer im Kampf gegen die Juden gemacht. Manfred, Leos Freund, wurde von den Nazis in der Wohnung von Gertrud deswegen verhaftet. Eigentlich will der Israeli nicht mehr an diese Geschichte heran, aber Laila, eine Roma, die mit großem Mitgefühl für die Hausbewohner da ist, bewegt ihn dazu. Sie ist es auch, die die 70 Jahre zwischen Leo und Gertrud zusammenbindet. Überhaupt verbinden und kreuzen sich die Lebenslinien der Menschen in diesem Haus, alte Geschichten werden erzählt und helfen, die Gegenwart zu verstehen. So kann sich auch Gott am Schluss wieder im Wedding ansiedeln.

Sprachlich ist das Buch eine Wohltat, nicht zu leicht, nicht zu schwer, angemessen, einladend – man meint, den Geruch des Treppenhauses wahrzunehmen.



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

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



BIBELHAUS

MACHT UND OHNMACHT

Die Bibel und Empowerment

„Mir war neu, dass es in der Bibel nicht nur um Religion, sondern auch um Politik geht!“ – so der O-Ton einer Oberstufenschülerin nach einem Besuch im Bibelhaus Erlebnis Museum. Besonders im Bereich „Lebenswelt des Neuen Testaments“ lassen sich die gesellschaftlichen Hintergründe der Entstehung der biblischen Texte entdecken. Die Schülerinnen und Schüler stoßen immer wieder auf politische Zusammenhänge:

Ein originaler Denar aus Israel ist Kopfsteuergeld, Sold und Mindestlohn zugleich. Die Kalenderinschrift von Priene rückt das Wort „Evangelium“ in den Kontext des römischen Kaiserkultes. Der Stempel der römischen 10. Legion, der im Original aus dem 1. Jahrhundert nach Christus auf einem Dachziegel im Bibelhaus zu sehen ist, erzählt von der Zerstörung Jerusalems, dem Wiederaufbau und wie sich das in den Texten der Evangelien widerspiegelt. Die Scherben mit Namen der Aufständischen vom Masada-Massiv (72 n. Chr., in Kopie) erzählen vom blutigen Bürgerkrieg zwischen Römern und Juden im Reich und vieles mehr. Angesichts

der römischen Besatzung und der Machtpolitik der Kaiser bis hinein in das Steuer- und Zollwesen scheint jedes Gleichnis vom Reich Gottes und jedes Wunder ein Akt des Empowerment für die Marginalisierten zu sein.

Unterrichtsideen im Downloadbereich zu „Schwerter zu Pflugscharen“ (E2) und „Jesus – der Rebell Gottes“ (Q1) stehen im Downloadbereich von www.bibelhaus-frankfurt.de

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



Didaktische Beratung:

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

„#HEILIG ... WIE WIR GOTT UND DIE WELT SEHEN“

Eine Auswahl von kreativen, innovativen und überraschenden Beiträgen des hessischen Bibelwettbewerbs *#heilig* zeigt das Frankfurter Bibelhaus Erlebnismuseum in einer Sonderausstellung vom 14. August bis 22. Dezember 2019. Unter dem Titel *#heilig ... wie wir Gott und die Welt sehen* sind rund 40 Arbeiten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu sehen, darunter die prämierten Beiträge des Wettbewerbs. Schirmherr ist der Hessische Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz.

In der Bibel wird das heilig genannt, was zu Gott gehört. Etwas aus dieser Welt kann durch die Verbindung zu ihm heilig werden – ob das ein Ort, ein Gegenstand oder eine Person ist. Im Gegensatz dazu zeigt ein Hashtag wie *#Freunde*, *#Leben*, *#Liebe*, *#Bundesliga*, *#Topmodel*, *#DSDS*, was Menschen heute wichtig oder sogar heilig ist.

Am Landeswettbewerb *#heilig* haben sich mehr als 2000 junge Menschen im Alter von 6 Jahren bis 22 Jahren mit rund 210 Beiträgen beteiligt. Veranstaltet hat den Wettbewerb die ökumenische Stiftung Bibel und Kultur in Kooperation mit den Kirchen in Hessen, dem Kultusministerium und den evangelischen Bibelgesellschaften in Hessen. Am 14. Juni wurden bei einem Abschlussfest in der Frankfurter Paulskirche insgesamt 16 erste, zweite und dritte Preise in vier Altersgruppen von unter 10 bis über 18 Jahren vergeben.

Den Teilnehmenden war die Form ihres Beitrags freigestellt. Entsprechend vielfältig sind die Ergebnisse. Unter den ausgestellten Arbeiten sind unter anderem audiovisuelle und Print-Medien, Spiele, Plastiken und Silberschmiedearbeiten. Dabei haben die Schü-

lerinnen und Schüler zum Beispiel Themen wie die Schöpfung, die Zehn Gebote und neutestamentliche Wundererzählungen aufgegriffen. Sie schlagen in diesen Arbeiten den Bogen von der biblischen Welt zur digitalen Gegenwart.

Bibelhaus Erlebnis Museum

Metzlerstraße 19
60594 Frankfurt am Main
Telefon 0 69 / 66 42 65 25
Fax 0 69 / 66 42 65 26
info@bibelhaus-frankfurt.de
www.bibelhaus-frankfurt.de

Öffnungszeiten

Di-Sa 10-17 Uhr / So 14-18 Uhr
Terminvereinbarung für
Gruppenbesuche:
info@bibelhaus-frankfurt.de



MUSEUMSUFERFRANKFURT

Bibelhaus
ERLEBNIS MUSEUM

BUCHBESPRECHUNGEN

Harmjan Dam, Katharina Kunter:

KIRCHENGESCHICHTE DES 20. JAHRHUNDERTS IM RU



Wer aktuelle politische, gesellschaftliche und kirchliche Entwicklungen richtig einordnen und beurteilen will, muss verstehen, wie sie geworden sind. In dem vorliegenden Band wird ausgehend von zumeist aktuellen Fragestellungen die didaktische Beschäftigung mit den kirchengeschichtlichen Themen so entwickelt, dass sie für „die Schüler*innen einen hohen Grad an Relevanz und Anwendbarkeit“ besitzen.

Es ist so ein kenntnisreiches und didaktisch hervorragend aufbereitetes Arbeitsbuch entstanden, dessen Einheiten unmittelbar in den Jahrgangsstufen 8 bis 13 umgesetzt werden können. Damit liegt erstmalig ein kompletter Überblick über zentrale kirchengeschichtliche Themen des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts für den Religionsunterricht vor, der über die klassischen Themen „Kirche im Nationalsozialismus“ und „Ökumene“ hinausgeht. Jedes Kapitel formuliert eine didaktische Fragestellung und gibt einige fachliche Basisinformationen, bevor didaktische Umsetzungsideen vorgestellt werden. Diese werden ergänzt um Hinweise auf weiterführende Literatur und Webseiten, die auch für Rechercheaufträge an die Schüler*innen genutzt werden können. Den Hauptteil der Kapitel bilden die zum Thema gehörenden Materialien, die auch als kopierbare DinA4-Vorlagen gestaltet sind.

Die vier Themen für die Sekundarstufe I orientieren sich an der Frage nach dem Handeln und der Verantwortung von Christen und Kirche in den geschichtlichen Epochen „Erster Weltkrieg“, „Nationalsozialismus“, „Kalter Krieg“ und „Globalisierung“. Für die Sekundarstufe II im RU wurden tendenziell vernachlässigte Themen wie „Die Zukunft der Kirche in einer säkularen Welt“ und „Evangelikal-fundamentalistischer und modern-liberaler Protestantismus“ aufgenommen. Besonders gelungen sind das kritische Kapitel über die Ökonomisierung der Diakonie im modernen Sozialstaat und die „Schattenseiten der evangelischen Heimerziehung“ sowie das Kapitel über „Flucht, Vertreibung und Migration“, in dem die Flucht- und Vertreibungsgeschichten nach dem Zweiten Weltkrieg mit aktuellen Migrationserfahrungen verknüpft werden. Hilfreich sind schließlich auch das Personenregister und die Zeittafel am Ende des Bandes, die es erlauben, auch einzelne Themen und Texte in den Unterricht aufzunehmen.

Matthias Ullrich, RPI Marburg

Kirchengeschichte des 20. Jahrhunderts im RU

Basiswissen und Bausteine für die Klasse 8-13
(Reihe RU praktisch sekundar).

Harmjan Dam / Katharina Kunter

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2019

128 S. mit 74 Abbildungen, 25 EUR

GRUNDRECHTSKLARHEIT, WERTEVERMITTLUNG, DEMOKRATIEERZIEHUNG

Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte



Pünktlich zum 70. Jahrestag der Verkündung des deutschen Grundgesetzes veröffentlicht das Hessische Kultusministerium eine Handreichung für hessische Lehrkräfte. Es geht um Fragen der Auslegung der Grundrechte im Raum Schule, um Spielräume, die das Grundgesetz im Zusammenspiel mit dem hessischen Schulgesetz gewährt, aber auch um die Grenzen, die es zieht, um deren Einhaltung und Beachtung tagtäglich gerungen wird.

Kapitel I widmet sich dem weiten Feld der grundrechtsorientierten Demokratieerziehung. Lesens- und bedenkenswert sind die Leitlinien einer demokratischen Auseinandersetzung (S. 12f). Dass Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung und Demokratieerziehung heute von großer Bedeutung sind, verdeutlicht Kapitel II. Es enthält einen knappen Überblick über unterschiedliche Erscheinungsformen von Extremismus als aktueller Herausforderung (Links- und Rechtsextremismus als auch die Bereiche Islamismus/Salafismus). In Kapitel III wird Demokratie-Lernen als Aufgabe aller Schulformen und Fächer beschrieben. Die Bedeu-

tung der einzelnen Grundrechte (Artikel 1-7) wird in Kapitel IV mit Bezug auf den Schulalltag ausgelotet. Ausgewählte Prüfsteine für angewandte Grundrechtsklarheit beinhaltet Kapitel V. Hier werden ausgewählte mögliche Konfliktfelder (z.B. religiöse Feiertage, Befreiung vom (Sport-)Unterricht, Kopftuch) benannt. Der rechtliche und pädagogische Umgang mit ihnen wird beschrieben, nutzbare Unterrichtsmaterialien zum jeweiligen Thema werden aufgelistet.

Ein umfangreicher Anhang ergänzt die Kapitel III und V. Hessische Lehrkräfte finden dort auch Hinweise auf zahlreiche Beratungs- und Hilfsangebote.

Rainer Zwenger, RPI Fritzlar

Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung

Tilman Mayer / Irene Horn / Julia Reuschenbach
Hrsg. vom Hessischen Kultusministerium

Mai 2019, 128 S., Download:

https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm-grundrechtsklarheit_internet_komplett2.pdf

BUCHBESPRECHUNGEN

NEUERSCHEINUNG: KONFIS AUF GOTTSUCHE – DER KURS

Handlungsorientierte Konfi-Arbeit, Ernstnehmen der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen und ihrer bereits vorhandenen Beziehung zu Gott – das sind Markenzeichen der Veröffentlichungen von Hans-Ulrich Keßler und Burkhardt Nolte.

Die Neuausgabe von Konfis auf Gottsuche ist konsequent als Konfi-Kurs konzipiert. Insbesondere gibt es nun ein „Arbeitsbuch für Konfis“, das sie durch ihre Konfi-Zeit begleitet. Neu am Konzept ist auch, dass das Arbeitsbuch mit zahlreichen Internetlinks verknüpft ist, mit denen auf der Webseite des Projekts Inhalte digital zur Verfügung gestellt werden – zum Beispiel Bibelstellen zum Anhören. Dort finden sich auch Videoclips, in denen zwei Konfi-Teamer jeweils in die insgesamt 14 Themen des Kurses einführen.

Ein Novum dürfte auch sein, dass das „Handbuch für Unterrichtende“, das wie die frühere Ausgabe detaillierte Verlaufspläne und Regieanweisungen enthält, komplett kostenfrei als Download angeboten wird. Für Fans des gedruckten Buches gibt es natürlich auch eine Printausgabe.

Im „Handbuch für Unterrichtende“ finden sich auch die theoretischen und konzeptionellen Überlegungen der beiden Autoren zur Konfi-Arbeit, die bereits von den früheren Ausgaben bekannt sind. Ergänzt haben sie diese Darstellung um Kommentare und neue Gedanken, die insbesondere auf Rückmeldungen zur früheren Ausgabe eingehen.

Ausführliche Vorstellung von „Konfis auf Gottsuche – Der Kurs“ auf unserer Webseite über den QR Code:

Achim Plagantz, RPI der EKKW und der EKH

Konfis auf Gottsuche – Der Kurs

Hans-Ulrich Keßler / Burkhardt Nolte
Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2019
Handbuch für Unterrichtende, 332 S., 34 EUR;
Kompletter Download (als PDF) über:
<http://konfisaufgottsuche.de>
Arbeitsbuch für Konfis, 128 S., 12 EUR



WELTBILD ANTISEMITISMUS

Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Die Broschüre greift ein hochaktuelles und brisantes Thema auf: die Frage nach einem neuen Antisemitismus und eines verantwortungsvollen Umganges damit im pädagogischen Raum. Neben grundsätzlichen Überlegungen werden unterschiedliche Zugänge zum Thema entfaltet. Einerseits werden basale Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte erläutert und vorgestellt. Sensibel wird unterschieden zwischen unbewussten, bewussten oder gefestigten antisemitischen Argumentationen und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Intervention. Andererseits werden Empfehlungen ausgesprochen, wie auf konkrete antisemitische Äußerungen reagiert werden kann. Diskurssensibel wird z. B. in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam gemacht, welche Problematik hinter dem Begriff islamischer oder muslimischer Antisemitismus steckt. Er bedient sich unangemessener und undifferenzierter Zuschreibungslogiken und sollte unterbleiben, weil er zu einer Stigmatisierung des Islams beiträgt.

Darüber hinaus werden Fragen der Erinnerungskultur, jüdisches Leben heute, Antisemitismus im Kontext von Globalisierungs- und Kapitalismuskritik und der Nahost-Konflikt ins Zentrum der Betrachtung gerückt. Die Leser*innen erhalten nicht nur hilfreiche Tipps, wie mit diesen Themen im Kontext der Schule umgegangen

werden kann, sondern auch wichtige Sach- und Hintergrundinformationen. Methodische Empfehlungen rundet die Broschüre ab.

Die Broschüre „Weltbild Antisemitismus“ ist vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen eine fundierte, differenzierte und äußerst hilfreiche Unterstützung für alle im pädagogischen Raum Tätigen.

Sie steht unter folgendem Link bei der Bildungsstätte Anne Frank vollständig und kostenfrei zum Download zur Verfügung: <https://www.bs-anne-frank.de/> unter „Publikationen“ oder QR Code.

Anke Kaloudis, RPI Frankfurt

Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Hrsg.: Bildungsstätte Anne Frank e.V., Hansaallee 150, 60320 Frankfurt am Main, 2013
71 S., gegen eine Gebühr von 2 EUR bestellbar bei der Bildungsstätte oder Download unter: https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf



WIRKLICH NUR EIN TRAUM?

„Das ist der Duft der Freiheit.“, dachte die 10-Jährige, als sie 1981 im Intershop den unverwechselbaren Geruch von Waschmittel, Kaffee und Kaugummi wahrnahm. Doch als sie bei der Montagsdemonstration als 18-Jährige *Dona nobis pacem* sang, wusste sie, dass hier der wahre „Duft der Freiheit“ zu finden war. 1989 fiel die Mauer. Die Freiheit hatte sich gewaltlos durchgesetzt. Eine Folge von „Schwerter zu Pflugscharen“. Das Prophetenwort hatte sich in den Aufnahmern der Anoraks und in die Herzen der Bürgerbewegten eingewebt. Man trat für gewaltlose Freiheit ein.

Die Vision des Propheten Micha macht noch heute Mut: In den letzten Tagen aber wird der Berg, darauf des Herrn Haus ist, fest stehen, höher als alle Berge und über alle Hügel erhaben. Und die Völker werden herzulaufen. Er wird unter vielen Völkern richten. Sie werden ihre Schwerter zu Pflugscharen machen und ihre Spieße zu Sicheln. Es wird kein Volk wider das andere das Schwert erheben, und sie werden hinfort nicht mehr lernen, Krieg zu führen. Ein jeder wird unter seinem Weinstock und Feigenbaum wohnen. (Micha 4,1.3.4)

Die Prophetenworte sind vor 30 Jahren wahr geworden: Gewaltige Veränderungen ohne Gewalt. Meinungs-, Presse-, Reise- und Wahlfreiheit waren die Errungenschaften. Endlich waren die Schwerter umgeschmiedet. Die Mächtigen im Land hatten verlernt gegen die eigene Bevölkerung „Krieg zu führen“. „Auf alles waren wir vorbereitet nur nicht auf Kerzen und Gebete.“, fasste es ein Stasioffizier zusammen.

Wir können dankbar sein, dass seit 30 Jahren Menschen der ehemaligen DDR in Freiheit leben. Doch Frieden und Freiheit sind heute gefährdet. Antisemitische Straftaten, Fremdenfeindlichkeit und Wahlerfolge nationalistischer Parteien in ganz Europa sind besorgniserregend. Die Wor-

te des Propheten Micha erscheinen da wie eine Traumphantasie: „Die Menschen unterschiedlicher Herkunft werden friedlich zusammenwohnen“. Auch die Vision „Schwerter zu Pflugscharen“ scheint sich angesichts der Tatsache, dass Deutschland viertgrößter Waffenexporteur ist, in nichts aufzulösen.

Doch Gewaltlosigkeit, Freiheit und Frieden gehören zusammen (Psalm 85). Das macht Mut. Die Freiheit ist ein kostbares Gut und muss gehegt und gepflegt werden. Wir können Nahrungs- und Energiereserven schützen und besser verteilen. Wir können die Schöpfung bewahren.

Manchmal ist das anstrengend. Aber auf diesem Weg geht Gott mit. In Jesus Christus zeigt er sein Zutrauen in die Menschheit. Jesus sagt: „Wer das Schwert nimmt, wird durch das Schwert umkommen“ (Mt 26,52). Er steht vor uns als einer, der nicht Gewalt predigt, sondern dem anderen dient und sein Leben hingibt (Mk 10,42). Im Kreuz Christi zeigt sich neben der Gewalttätigkeit der Täter die Macht der Hingabe, der Liebe und der Vernunft. Darin können wir Jesus Christus folgen. Und wenn in unseren Herzen solcher Glaube wächst, dann werden Pflugscharen und Winzermesser aus Schwertern, Panzern und Lanzen geschmiedet. Nach getaner Arbeit können Menschenkinder verschiedener Herkunft, Kultur und Religion unter Weinstock und Feigenbaum sitzen und das Leben im „Duft der Freiheit“ genießen. Das ist keine unrealistische Traumphantasie. Denn: „Wenn einer alleine träumt, ist es nur ein Traum, wenn viele diesen Traum miteinander träumen, ist es der Beginn einer neuen Wirklichkeit.“ (Hélder Câmara)

Katja Simon, RPI Zentrale Marburg



„RÄUME DER STILLE“ AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN

Die aktuelle Veröffentlichung „Räume der Stille“ aus der RPI-Reihe „Aus der Praxis für die Praxis“ erkundet und dokumentiert diese besonderen Räume an Schulen, in denen alles so anders ist als in der Schulnormalität. Ein „Raum der Stille“ ist nicht auf den 45-Minuten-Takt hin ausgerichtet, nicht auf Leistung und Bewertung genordet. Als Unterbrechung gewinnt ein Raum der Stille große Kraft und kann für die Menschen an der Schule erstaunliche Ressourcen freisetzen. Außerhalb der herkömmlichen schulischen Logik können sich alle am Schulleben Beteiligten mit sich und anderen auseinandersetzen und Verständnis für das eigene und das (Glaubens-)Leben anderer finden.

Viele Lehrer*innen und Schulseelsorger*innen haben die Türen zu dem „Raum der Stille“ an ihrer jeweiligen Schule geöffnet. In dieser Broschüre nimmt uns Studienleiterin Christine Weg-Engelschalk mit auf eine Erkundungsreise durch diese Räume. Sie schaut hin, hört zu, nimmt wahr und versucht neben einer Typologie auch Bedingungen zu formulieren, damit ein „Raum der Stille“ zu einem Freiraum in der Schule werden kann, der für Verständigung und Dialog steht.

Einen solchen Raum zu planen, zu entwickeln und schließlich zu betreuen ist eine sehr sensible Aufgabe.

Die Broschüre will zur Einrichtung von Räumen der Stille in der Schule ermutigen. Sie will nicht nur dokumentieren, sondern Lehrkräften Erfahrungsberichte an die Hand geben, die zeigen, wie der Weg zu einem „Raum der Stille“ an der eigenen Schule beschriftet werden kann und dass sich dieser Weg lohnt.



www.konfis-auf-gottsuche.de

Hans-Ulrich Keßler, Burkhardt Nolte
Konfis auf Gottsuche – Der Kurs

Das bewährte Konzept jetzt als Konfi-Kurs:

- innovativ in Gestaltung und Didaktik
- klare thematische Struktur in 14 Kapiteln
- »digitale Teamer« begleiten die Konfis
- vielfältig einsetzbar (1-jährig, 2-jährig, Konficamp etc.)
- jugendgemäße Ansprache
- fundierte Glaubensvermittlung mit viel Spaß
- spiegelt die Lebensthemen der Konfis wider



Arbeitsbuch für Konfis
128 Seiten / kartoniert
€ 12,00 (D) /
€ 12,40 (A) / CHF* 17,90
ISBN 978-3-579-07444-3

Handbuch für
Unterrichtende
332 Seiten / kartoniert
Als gedrucktes Buch:
€ 34,00 (D) /
€ 35,00 (A) / CHF* 46,90
ISBN 978-3-579-07445-0

*empf. Verkaufspreis

Das Handbuch für
Unterrichtende können Sie
kostenlos downloaden unter:
www.konfis-auf-gottsuche.de

